

La educación social en argentina ante el desafío de la justicia educativa

Dana Borzese

Paula Costas

Elizabeth Wanger

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ARGENTINA ANTE EL DESAFÍO DE LA JUSTICIA EDUCATIVA

MARZO 2012

DANA BORZESE

PAULA COSTAS

ELIZABETH WANGER

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ARGENTINA ANTE EL DESAFÍO DE LA JUSTICIA EDUCATIVA

Informe final-Marzo 2012

1. Introducción	3
Descripción de la investigación realizada	5
2. Marco teórico	8
Experiencias educativas de organizaciones y justicia social y educativa.....	8
Las “demandas” como punto de partida	14
3. contexto y origen de las demandas	16
<i>Las políticas socio-educativas vinculadas a las demandas</i>	17
<i>Los problemas que dan origen a las demandas</i>	19
4. Relevancia de las situaciones tipo estudiadas	30
La demanda de atención educativa a la primera infancia.	32
La demanda de educación secundaria de adolescentes, jóvenes y adultos.....	34
La demanda de educación y trabajo.....	37
La demanda de alfabetización y terminalidad primaria de jóvenes y adultos.	40
Fortalecimiento de las trayectorias educativas en espacios alternativos de aprendizaje.	42
La demanda de transformación de la escuela	46
5. Resultados de la investigación: Los hallazgos de las situaciones tipo	48
Caracterización de las situaciones tipo.....	48
Concepciones político-pedagógicas sobre las que se asientan las experiencias.	54
Presencia y acción en el espacio público.....	90
6. Consideraciones finales	120
7. Anexo: breve descripción de las experiencias de educación social	128

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se encuadra en la intención de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires de promover la investigación sobre cuestiones educativas de actualidad en articulación con el medio social y fundamentalmente con las políticas educativas a nivel provincial y nacional. De allí que este estudio, se propuso profundizar en el conocimiento de distintos tipos de experiencias de educación social que se desarrollan en el campo educativo para dimensionar su capacidad de dinamizar procesos de transformación de la educación.

De ese modo, nos propusimos dar cuenta de las experiencias educativas surgidas desde las organizaciones sociales y comunitarias que se desarrollan en sus comunidades de pertenencia y que promueven el derecho a la educación de vastos sectores de la población.

Asimismo, se trata de un conjunto de experiencias que, a lo largo de los últimos años, ha avanzado en la construcción de demandas¹ y de propuestas que resulta significativo sean tomadas en consideración por la política educativa nacional y jurisdiccional.

La hipótesis que guió el presente trabajo fue que las demandas de las experiencias de educación social en Argentina están vinculadas a las configuraciones que asume el Estado en cada momento histórico. En el marco de un Estado incluyente y promotor de derechos, se fortalecen las estrategias de diálogo y construcción

¹ Las demandas son entendidas como aquellas luchas que movilizan diferentes actores o sectores para el cumplimiento de derechos. Utilizamos el concepto de demanda para comprender el espacio de construcción de las agendas de las organizaciones en las que se ponen en juego luchas, derechos y, en algunos casos, reclamos y/o propuestas que sostienen en el espacio público. Según esta definición, la concepción de demanda supera la idea de reclamo.

conjunta. Asimismo, se generan procesos instituyentes, de reconocimiento y legitimación de las experiencias de educación social en el marco de las políticas públicas socioeducativas.

La investigación tuvo como objetivo general visibilizar y legitimar las experiencias de educación social en Argentina a partir de la sistematización de sus modos de organización, sus concepciones pedagógicas y su presencia en el espacio público a partir de los vínculos con el sistema educativo.

Consideramos que son experiencias educativas aquellas que se proponen y efectivamente logran la transmisión de los bienes culturales de una sociedad (o una comunidad) a sus generaciones más jóvenes; su involucramiento y compromiso para transformar esa realidad (cuando es injusta) junto con otros.

Si bien las representaciones acerca de la educación siguen teniendo peso en relación a la educación formal, en los últimos años se ha avanzado significativamente en el reconocimiento de las prácticas educativas de actores sociales y en espacios sociales diferentes al escolar. En la actualidad el abordaje de esta problemática nos lleva a superar los encuadres tradicionales que ubican a la actividad educativa como acto que sucede en la escuela, definición que aún hoy prevalece. Desde este lugar, analizamos distintas experiencias pedagógicas de la Provincia de Buenos Aires que aparecen como relevantes para nuestro estudio.

El desarrollo de la investigación -de carácter exploratorio- se instrumentó a través de metodologías cualitativas, en función de responder al objetivo de caracterizar las experiencias de educación social en Argentina. Para ello, se recolectó información primaria, a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los distintos referentes y actores participantes de las mismas. Asimismo, se abordaron fuentes secundarias, tales como estadísticas acerca de las problemáticas que atienden las experiencias y material bibliográfico sobre el sector y la cuestión.

Un presupuesto metodológico sobre el que se asentó el estudio fue la conexión entre producción de conocimiento y acción política. La opción metodológica privilegió entonces, profundizar la comprensión de las experiencias de educación social, identificar sus lógicas de organización, sus propuestas educativas y la construcción de vínculos de las organizaciones sociales con el Estado con el fin de promover y profundizar la reflexión sobre las políticas socioeducativas que tienen como fin el logro de justicia educativa en la Provincia de Buenos Aires.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

En primer lugar, se llevó a cabo el rastreo bibliográfico del material disponible sobre el tema abordado para poder acercarnos al estado del arte en materia de educación social, así como también a la bibliografía referida a la educación social en América Latina y a las experiencias educativas populares y sociales en Argentina. Paralelamente, se relevó información acerca del contexto socioeconómico y político en que tienen lugar estas experiencias tomando en consideración el Estado y las políticas públicas que acompañan a cada momento sociohistórico así como las problemáticas que predominan en cada momento. En un segundo momento, se llevó a cabo un relevamiento de organizaciones sociales de la provincia de Buenos Aires que centran su accionar en la cuestión educativa. Por último, definimos los tipos de experiencias educativas- o “situaciones tipo”- con el objeto de dimensionar y conocer este sector del campo educativo que se viene desarrollando desde hace tres décadas.

En una primera aproximación a las experiencias de educación social, nos propusimos caracterizarlas en función de sus demandas, de sus formas de organización, de sus concepciones y supuestos pedagógicos y de su relación con el Estado, con el fin de profundizar el conocimiento y de promover la visibilidad de las problemáticas que hoy en día movilizan a este sector del campo educativo, recuperando sus saberes y aprendizajes.

En nuestro país, algunas prácticas -autodefinidas como de educación popular o educación social- han iniciado procesos de diálogo con el Estado con el objetivo de

demandar su gradual legitimación, reconocimiento y financiamiento como instituciones educativas. Sin embargo, otras experiencias, resisten la posibilidad de ser parte del sistema y promueven y sostienen con esfuerzos y recursos propios, prácticas autogestivas, desvinculadas de todo encuadre o referencia estatal.

En este estudio, hemos dado prioridad a las primeras, en la intención de indagar aquellas estrategias, abordajes y modalidades de vinculación con el Estado en búsqueda de diálogo, reconocimiento y/o legitimación de sus prácticas educativas. Es decir, nos propusimos conocer sus diferentes necesidades, devenidas “demandas”.

Las experiencias de educación social seleccionadas en el territorio de la Provincia de Buenos Aires para cada situación tipo fueron las siguientes:

Situación tipo movilizada en torno a una demanda	Experiencia de educación social	Institución	Localidad
Demanda de atención educativa a la primera infancia	Jardín comunitario Caminito de Colores	Asoc. Civil Caminito de Colores- Coordinadora de Jardines Maternales de La Matanza	La Matanza. Provincia de Buenos Aires
Demanda de educación secundaria de jóvenes y adultos	Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos: “Unión del Sur”	Centro Popular de Desarrollo	Las Tunas, Tigre. Provincia de Buenos Aires
Demanda de educación y trabajo	Programa “Desafío”-Centro de Formación Profesional	Fundación de Organización Comunitaria	Lomas de Zamora. Provincia de Buenos Aires

Demanda de fortalecimiento de trayectorias educativas y espacios alternativos de aprendizaje	CEC (Centro de Educación Complementaria) "Nuestra Señora del Valle"	Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria (RAE)	Bancalari, Tigre. Provincia de Buenos Aires
Demanda de alfabetización y terminalidad primaria de jóvenes y adultos	Centro de Alfabetización y terminalidad primaria	Luz y Esperanza	Garín, Escobar. Provincia de Buenos Aires
Demanda de transformación de la escuela	Del Viso Ciudad Educativa	Entramado de Centros Educativos Comunitarios e instituciones educativas del sistema	Del Viso, Pilar. Provincia de Buenos Aires.

En el trabajo de campo y para cada una de las experiencias, se utilizaron distintos tipos de entrevistas como instrumentos para conocer las experiencias de educación aproximándonos desde la mirada de diferentes actores:

- Entrevistas a informantes clave de las situaciones tipo estudiadas (coordinadores de las redes, inspectores o supervisores, en función de la experiencia).
- Entrevistas a coordinadores o referentes de la experiencia.
- Entrevistas individuales o grupales a participantes de las experiencias (jóvenes y adultos).
- Entrevistas a docentes y educadores de las experiencias.

En suma, fueron entrevistados más de 50 participantes.

A partir de cada una de las experiencias estudiadas, se llevó a cabo la etapa de procesamiento y análisis de la información. Ello implicó la elaboración de un informe de investigación para cada una de las experiencias seleccionadas.

2. MARCO TEÓRICO

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ORGANIZACIONES Y JUSTICIA SOCIAL Y EDUCATIVA

Este estudio parte de una visión que reconoce la relevancia regional e iberoamericana del problema del derecho a la educación.

Este derecho humano, definido así por su carácter universal, indivisible y exigible se constituye en una obligación del Estado (Pinto,1997). Sin embargo, la distancia entre las intenciones políticas, las leyes nacionales y provinciales y la realidad de miles de chicas, chicos y jóvenes excluidos aún del sistema educativo han sido objeto de nuestro trabajo.

En la actualidad, la visión que hegemoniza el campo de estudio y de desarrollo de acciones o proyectos socioeducativos asocia su significado a las acciones o programas desarrollados por las instituciones consideradas de “educación formal” que forman parte del sistema educativo. Sin embargo, la perspectiva en que nos apoyamos es que existe un campo educativo denso y complejo, que incluye a los diferentes actores y sectores que en él se relacionan, disputando sentidos, saberes y formas de transmisión de la herencia cultural, ámbitos de legitimación, etc.

La idea de “campo educativo” refiere justamente, a una multiplicidad de actores sociales que, comprometidos en el desarrollo de acciones socio-educativas, disputan

“sentidos” en torno a esa tarea, a partir de sus prácticas y discursos. Como bien nos plantea Puiggrós, “si consideramos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas” (Puiggrós, 1998). Se plantea aquí la capacidad de la educación de incidir en los procesos de transformación social, a partir de su lucha en la constitución de la hegemonía. Las propuestas pedagógicas se desarrollan en el marco de este contexto y sabemos que, no toda producción pedagógica se constituye en la pedagogía dominante.

Sabemos también que, si bien las representaciones acerca de la educación siguen teniendo peso en relación a la educación formal, en los últimos años se ha avanzado significativamente en el reconocimiento de las prácticas educativas de actores sociales y en espacios sociales diferentes al escolar. En la actualidad el abordaje de esta problemática nos lleva a superar los encuadres tradicionales que ubican a la actividad educativa como acto que sucede en la escuela, definición que aún hoy prevalece. Desde este lugar, analizamos experiencias pedagógicas de distintos puntos del conurbano bonaerense que aparecen como relevantes para nuestro estudio y que tienen lugar en diversos ámbitos institucionales.

El interés de nuestro estudio se centró en la necesidad de recuperar los aprendizajes surgidos en torno al desarrollo de las múltiples experiencias educativas que desde el campo popular han logrado construir sentido político-pedagógico y discursos educativos “emancipadores”, “gérmenes de discurso educativo” (en términos de Puiggrós) en contextos de interpelación y crítica al rol que cumplen las instituciones del sistema educativo. Estos espacios han logrado el desarrollo de prácticas educativas inclusivas para lograr contextos de justicia educativa y justicia social.

Nos encontramos con dos corrientes de pensamiento antagónicas en torno a la idea de “justicia social”. Por una parte, la igualdad de posiciones y, por otra, la igualdad de oportunidades. La primera “se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos”. Intenta que la distancia entre las posiciones en la estructura social, sea lo más corta posible.

La segunda concepción de justicia, basada en la igualdad de oportunidades “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático”. (Dubet; 2010)

En este trabajo, asumiremos el posicionamiento de la justicia social que busca la igualdad de posiciones, dado que atenúa la distancia entre los diferentes sectores sociales, nos lleva a un contrato social más abierto, al reconocimiento de que las oportunidades individuales se benefician de las inversiones colectivas y, tal como aduce Dubet (2010), “no permite olvidar lo que debemos a los otros; recuerda que la producción de los vencedores no exige el sacrificio de los vencidos”.

Desde este mismo lugar, nos referimos al concepto de “justicia educativa”, como la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todas y todos posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación pública (Veleda, Rivas, Mezzadra; 2011) . Esta concepción implica interpelar las concepciones político- pedagógicas de los agentes de la educación, sus objetivos institucionales y formas de organización, las estrategias pedagógicas que desarrollan y la vinculación resultante entre las organizaciones sociales y el Estado.

La concepción de justicia educativa que atraviesa este trabajo reconoce, siguiendo a Fraser (2006), dos dimensiones: la de la redistribución de los bienes materiales y simbólicos y la del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores.

La profundización de estas ideas nos lleva a pensar que la posición de los sectores populares debiera ser el punto de partida para la elaboración del currículum. Connel se refiere así, a lo que denomina “justicia curricular” y así la fundamenta: “Esta posición proporciona experiencias e información de las que normalmente no disponen los grupos dominantes, quienes por consiguiente las soslayan o marginan cuando construyen el conocimiento” (Connel; 2006).

Nuestro estudio avanza en el conocimiento y reconocimiento de propuestas educativas, gérmenes de discursos educativos contrahegemónicos surgidos de

organizaciones sociales- nuevos actores del campo educativo- que centran su mirada y trabajo cotidiano en la educación de chicas y chicos de sectores populares, respondiendo a las necesidades-no saldados aún- de derecho a la educación de comunidades postergadas.

Las iniciativas de educación social –surgidas de procesos de organización social en el seno de organizaciones sociales, fábricas recuperadas, movimientos sociales- han asumido un rol de creciente responsabilidad en los últimos 30 años y han pasado de atender inicialmente cuestiones y necesidades asistenciales (alimentación, vivienda, salud, etc.) a plantear propuestas educativas con distintos niveles de desarrollo y con distinto tipo de relación con el sistema educativo y con el Estado. Este amplio espectro de acción define un abanico muy heterogéneo de experiencias que se han planteado la educación de personas en situación de exclusión social y que de aquí en adelante daremos en llamar “experiencias de educación social”.

Según Violeta Núñez, la educación social “atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y /o imposibilidades para su despliegue” (Núñez, 1999: 26).

Así, al referirnos en este trabajo a “experiencias educativas” aludimos, por una parte, a prácticas educativas de centros comunitarios juveniles, bibliotecas, bachilleratos populares, cursos de formación profesional, entre otras propuestas que son impulsadas desde distintos espacios organizados que intentan dar respuesta al problema de la exclusión educativa. Por otra parte, también buscamos indagar sobre experiencias que se desarrollan en ámbitos escolares, que han logrado “alterar”, modificar sus propias propuestas en términos de justicia educativa. Esto quiere decir que indagaremos prácticas de educación popular²,

² Concepción político – pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada.

tanto escolares (en ámbitos del sistema educativo) como sociales (en organizaciones de la comunidad, redes de organizaciones, ONGs, etc.).

Consideramos prácticas de educación social a aquellas experiencias pedagógicas, diversas que promueven la inclusión educativa y se presentan como alternativas o “alterativas”³ para garantizarla. Estas diferentes propuestas son llevadas adelante “desde la responsabilidad pública y, redefinidas por los propios sujetos y agentes de la educación” (Nuñez, 2003: 1) y se proponen y efectivamente logran la transmisión de los bienes culturales de una sociedad (o una comunidad) a sus generaciones más jóvenes. Además, promueven el involucramiento y compromiso de los propios sujetos partícipes, para transformar esa realidad (cuando es injusta) junto con otros.

Consecuentemente, estas instituciones impulsan propuestas de formación para educadores y educadoras con la preocupación firme por la transformación de los propios sujetos y de sus entornos próximos, a partir de la participación organizada. Estos espacios de formación permanente se generan y despliegan en el marco de las mismas organizaciones sociales y redes con tradición en educación popular y, más recientemente en centros de estudios terciarios y universitarios que dan lugar a ofertas de tecnicaturas y postítulos en Pedagogía Social y Educación Popular.

Cabe aclarar que, si bien estos trayectos de formación son incipientes, muchas experiencias de educación social ya cuentan con años de historia y aprendizaje institucional que merecen ser estudiadas ya que no han sido suficientemente consideradas a la hora de proponer y diseñar políticas públicas socio-educativas.

Por ello, consideramos de suma importancia identificar estas experiencias y producir conocimiento acerca de estos espacios que han generado respuestas a una

³ Llamamos “alterativas” a las propuestas que intentan modificar, alterar y transformar el sistema educativo a partir de estrategias significativas en función de los objetivos que se proponen de generar un modelo sustantivamente nuevo. Se contraponen a las llamadas “alternativas”, propuestas que se plasman fuera del sistema para permanecer al margen del ámbito escolar pero que mantienen cierta referencia al sistema vigente redundando en alguna forma de sostenimiento del statu quo.

problemática, diseñado estrategias y desplegado modos específicos de organización social y de relación con el Estado, han generado propuestas educativas y demandas al sistema educativo y han transitado un amplio camino para la definición de qué se enseña y qué se aprende en los espacios que propician.

Las instituciones que formaron parte de la investigación desarrollan experiencias que han advertido como principal problema el de la vulneración del derecho a la educación: chicos, jóvenes y adultos excluidos sistemáticamente del sistema educativo. Pero, que han advertido además, que una gran mayoría de niños/as y jóvenes –especialmente de los sectores populares- pueden estar dentro del sistema educativo pero aún así tener negado su derecho a la educación ya que “la forma más perversa y efectiva de excluir a una persona de su derecho a la educación es permitirle el acceso a la escuela sin recursos, sin posibilidades de promover procesos de enseñanza, de aprendizajes, sin condiciones de infraestructura, donde el derecho a la educación se transforma en una mera formalidad” (Gentili, 2001).

Tal como señalábamos podemos identificar - tanto dentro como fuera del sistema educativo- “gérmenes de discurso educativo” (Puiggros, 2008), es decir, discursos y prácticas educativos, que algunas instituciones y organizaciones comprometidas con la educación vienen desarrollando, no sólo en nuestro país, sino también en otros países de Latinoamérica. La mayoría de estas experiencias se desarrollan en sus comunidades y territorios con bajos o nulos niveles de legitimidad y acreditación por parte del sistema educativo. Sin embargo, no caben dudas acerca de que incluyen, educan, forman sujetos ante quienes el destino debe dar marcha atrás. Muchos de estos sujetos- la mayoría de las veces organizados- no sólo logran el efectivo y pleno ejercicio del derecho a la educación, sino también a contribuir en la construcción y transformación de sus propias comunidades.

Estos procesos dan cuenta de la conformación de entramados interinstitucionales que intentan promover y sostener el derecho a la educación en el contexto comunitario. Rosa María Torres denomina a estas configuraciones multiactorales, “comunidades de aprendizaje”: “Comunidad de Aprendizaje es una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural

propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (Torres, R. M., 1999).

Torres se refiere a una propuesta de política educativa, a una estrategia de cambio educativo que tiene como punto de partida el territorio, que adopta una visión integral y sistémica de lo educativo, poniendo el “aprendizaje” en el centro de la escena.

Esta visión implica la concertación de alianzas inter-institucionales e intersectoriales, tanto en el ámbito local como con los distintos niveles del estado (municipal, provincial, nacional). Implica el necesario diálogo, negociación y concertación entre el “arriba” y el “abajo” entre el “adentro” (de la propia comunidad) y el “afuera”, entre la educación “formal” (dentro del sistema educativo) y la educación “no formal” (Torres, R.M., 2002).

La investigación que desarrollamos toma estas concepciones como puntos de partida para repensar y resignificar escenarios de desarrollo educativo local que dan marco a las experiencias educativas a las que nos referimos, a la vez que contribuyen en su configuración.

LAS “DEMANDAS” COMO PUNTO DE PARTIDA

En este proyecto de investigación hemos tomado como punto de partida la existencia de necesidades que determinados actores sociales han transformado en demandas. ¿Qué entendemos por demandas? Las demandas son entendidas como aquellas luchas que movilizan diferentes actores o sectores para el cumplimiento de derechos. Utilizamos el concepto de demanda para comprender el espacio de construcción de las agendas de las organizaciones en las que se ponen en juego

luchas, derechos y, en algunos casos, reclamos que sostienen en el espacio público. Según esta definición, la concepción de demanda supera la idea de reclamo.

Dado que el propósito de nuestra investigación es construir y fortalecer el diálogo entre la educación social y las políticas públicas, hemos priorizado la selección de demandas vinculadas al campo educativo. En este campo, es posible encontrar múltiples configuraciones y formas en que se expresan las mismas y hemos elegido acercarnos a las demandas a partir de su relevancia para luego identificar aquella configuración social -situación tipo- en la que se expresarían sus alcances, límites y desafíos.

Las demandas priorizadas en este estudio responden al cumplimiento del derecho a la educación y pueden encuadrarse dentro de la demanda por la inclusión socioeducativa. Dado que hemos elegido clasificarlas en función de su relevancia, hemos seleccionado demandas que apuntan a diferentes problemáticas.

A partir de estas demandas, surgen diversas configuraciones sociales que las impulsan. En cada caso, la selección ha tomado en cuenta una serie de criterios: en primer lugar, se trata de demandas impulsadas por organizaciones sociales con cierta historia y trayectoria recorrida en el tema. En segundo lugar, nos interesa que la organización pertenezca a un entramado o red más amplia en la medida que esto fortalece la capacidad de traccionar la demanda y de contar con cierta reflexión acerca de la misma. Y, por último, que la conceptualización de la experiencia por parte de sus protagonistas parta de la intención de construir cierta articulación con el Estado o con el sistema educativo, en desmedro de aquellas que se piensan “por fuera” como alternativas.

Es así que, partiendo de la relevancia de estas experiencias para el campo educativo, este estudio se propuso conocer las diferentes necesidades, devenidas “demandas” que las movilizan en la actualidad.

En síntesis, nos interesa, de un lado, realizar una genealogía de la educación social en nuestro país, reconocer sus orígenes y las formas que ha ido asumiendo a lo largo de la historia y, del otro, contextualizar los procesos educativos en los distintos momentos históricos, analizando los procesos socioeducativos que tuvieron lugar en las últimas tres décadas poniendo especial énfasis en cómo el Estado ha influido en la manera en que se fueron configurando los mismos. En particular las diferentes formas de relación que asumieron las organizaciones sociales y el Estado para llevar adelante dichos procesos y las características de los distintos tipos de acciones y programas.

3. CONTEXTO Y ORIGEN DE LAS DEMANDAS

En los últimos 25 años, la preocupación por el derecho a la educación se ha convertido en tema de agenda pública. Si bien hoy podemos naturalizar la presencia de estas temáticas, es necesario reconocer que son producto de disputas sociales y de movilización de distintos actores.

La atención de la primera infancia, la necesidad de vincular educación y trabajo, la obligatoriedad de la educación secundaria para todos los jóvenes, la terminalidad primaria de adultos y la necesidad de espacios alternativos de aprendizaje sumado al problema de una escuela que no responde a las necesidades del mundo de hoy son las problemáticas advertidas y señaladas.

Los actores sociales y su lucha transformaron estos problemas en demandas. Esta pugna por el cumplimiento de derechos no se dio de la misma manera a la largo de la historia y aquí nos interesa reconstruir los fundamentos de las demandas bajo estudio.

En las últimas décadas –producto de las transformaciones económicas y sociales a nivel global- nos encontramos en un escenario de fragmentación social y de

pauperización de las condiciones de vida que trajo aparejado el debilitamiento de la cuestión educativa.

El desafío de transformar las instituciones del sistema educativo en ámbitos de inclusión, de participación efectiva y, fundamentalmente, de reales aprendizajes de chicas y chicos es una demanda ya no sólo compartida por algunas organizaciones sociales y algunas escuelas. En los últimos años, el Estado ha tomado como propio este enorme desafío de garantizar justicia educativa para niñas, niños, jóvenes y adultos a lo largo y a lo ancho del país.

Sin embargo, la cultura de las instituciones educativas, sus prácticas pedagógicas, su organización institucional, la formación de sus docentes dista aún de generar las condiciones que garanticen el derecho a la educación de todas y todos.

LAS POLÍTICAS SOCIO-EDUCATIVAS VINCULADAS A LAS DEMANDAS

Es necesario encuadrar que en los últimos 10 años, el mandato de justicia social y educativa ha ido asumiendo la centralidad de las políticas educativas. Leyes nacionales tales como la Ley de Educación Nacional (26.206), la ley de financiamiento educativo (26.075), la ley de Protección y Promoción de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (26.061), junto con una vasta diversidad de resoluciones del Consejo Federal de Educación han sentado las bases para que la justicia educativa se sitúe en el centro de la agenda pública de educación. En materia de infancia, las políticas de protección de derechos de la infancia y de fortalecimiento familiar y comunitario han cobrado fuerza. Un avance significativo ha sido la aprobación de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que adecuó la normativa nacional a los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Tras la sanción de esta Ley

se inició un proceso a través del cual, progresivamente las instituciones, políticas públicas y prácticas sociales se van adecuando a los lineamientos de la norma⁴.

También la Provincia de Buenos Aires ha sancionado las leyes que dan sustento a un contexto que se propone justicia socioeducativa: la ley provincial de educación (13.688), la ley de promoción y protección integral de derechos de los niños (13.298), junto con múltiples resoluciones del sistema educativo.

Cabe destacar también el protagonismo de las políticas que traccionan la justicia educativa. Así, la asignación universal por hijo, el programa Conectar igualdad, el Plan de Mejora institucional (destinado a la escuela secundaria) se han constituido en políticas de impacto directo sobre la mejora de las condiciones educativas.

Desafíos tales como el significativo aumento del presupuesto destinado a educación, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la ampliación de la cobertura de la educación inicial, la extensión de la jornada escolar, el sustantivo mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes, la mejora en la calidad de la educación, etc. empiezan a encontrar cauce y se constituyen en los pilares de un sistema educativo que reconoce el “fracaso escolar” como el fracaso de la escuela.

En este nuevo paradigma ya no son las personas: chicas y chicos (y sus familias) los responsables del fracaso, sino que son las mismas instituciones quienes deben encontrar las formas para adaptarse a nuevas realidades, con niñas, niños y jóvenes muy diferentes de los “ideales de alumno” presentes en la mayoría de las representaciones del profesorado y de las instituciones del sistema.

⁴ Asimismo, la ley 26.233 crea en el 2008 los Centros de Desarrollo Infantil con el objetivo de regular y promover “los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta cuatro (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas” (Art.

Desde ese lugar, la noción de educabilidad⁵ es “puesta en sospecha” y pasa a ser el mismo dispositivo escolar el que empieza a ser cuestionado y resignificado en función de su responsabilidad para garantizar el derecho a la educación de todas y todos. Esta escuela interpela sus prácticas en la búsqueda de formatos y condiciones que garanticen trayectorias escolares continuas y diversas, con aprendizajes efectivos (Baquero, 2005).

Ante un escenario de democratización de las instituciones del sistema educativo que implica universalización de sus niveles, extensión de la obligatoriedad de los niveles inicial y secundario y de mejora sustantiva de la calidad de los procesos educativos, la meta de justicia educativa se forja en el acuerdo, el diálogo y el trabajo conjunto entre distintos actores y sectores, en la direccionalidad que señala un Estado comprometido con la educación de su pueblo.

LOS PROBLEMAS QUE DAN ORIGEN A LAS DEMANDAS

- **La insuficiente y deficiente oferta educativa para la primera infancia**

A pesar del cambio a nivel normativo en materia de infancia, aún persisten desigualdades en el cumplimiento de derechos y las políticas públicas y las prácticas sociales aún no han logrado garantizar con plenitud las condiciones para que estos derechos se cumplan.

La mayoría de las personas que sufren los duros efectos de la exclusión social y de la violencia son niños/as y adolescentes. Si bien se modificaron las condiciones sociales de este sector, las estadísticas acerca de la primera infancia en Argentina (UNICEF, 2010⁶) indican que la mitad de los niños de 0 a 5 años residen en los

⁵ Baquero, Ricardo. Conferencia “Concepto de educabilidad”, CEPA, 2005.

⁶ Este informe analiza información estadística que se basa en las fuentes oficiales de manera

hogares ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos y aún hoy son altamente preocupantes las situaciones de pobreza e indigencia en que vive esta población. Para dimensionar la magnitud del problema recordamos que la cantidad de niños y niñas en edad de asistir al Nivel Inicial (de 45 días a cinco años, según la Ley N° 26.206 de Educación Nacional) es de 4 millones. La mitad de ellos conforman el grupo de edad de 3 a 5 años, aunque no todos acceden a la educación de la misma forma.

La información que brinda un informe del Ministerio de Educación de la Nación sobre la educación inicial (2010) lo pone en evidencia en tanto menciona que “la oferta de salas resulta muy diferente entre el sector de gestión estatal y el privado. En el primero, un 22% de los establecimientos sólo ofrece la sala de 5 años, un 36,7% las salas de 4 y 5 años y un 36,0% las salas de 3, 4 y 5 años. Por el contrario, en el sector privado, el 68,5% de los establecimientos tienen las tres salas, el 21,4% las dos salas de más edad y sólo el 6,2% únicamente la sala de 5 años”⁷. Esta situación pone de manifiesto las situaciones que enfrentan los sectores en situación de pobreza que no pudiendo acceder a la oferta del sector privado y en ausencia de oferta de gestión estatal ven vulnerado su derecho a la educación temprana. Esta tendencia se ve aún más acentuada en los dos primeros años de vida, dando cuenta de que históricamente la educación de la primera infancia no ha sido considerada como parte del sistema educativo. Son indicadores de esta situación que el 41% de los niños de 4 años no asiste a ningún establecimiento educativo en

complementaria. Por un lado, las que refieren a las características de la población: condición de ingresos por hogar, zona de residencia, entre otras, que corresponde a los Censos de Población y la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC. Por otro lado, información que caracteriza y describe las variables centrales del sistema educativo, es decir de la educación formal del Nivel Inicial: matrícula, unidades educativas, cargos de gestión y cargos docentes producida por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Dirección Nacional de Información Estadística y Calidad Educativa (DINIECE).

⁷ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Boletín DINIECE (2010): “Temas de educación. Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización”. Año 5, N°8, Noviembre-Diciembre 2010. Pág. 45.

el país. Y que la misma situación se vive entre el 70% de los chicos de 3 años. (CTERA⁸, 2008).

Sumado a estas situaciones de exclusión, el informe de UNICEF (2010) constata que un niño de 3 años proveniente de hogares de menores ingresos tiene una probabilidad dos veces menor de estar escolarizado que un niño que vive en un hogar del estrato social más alto, aunque esta brecha se reduce a medida que avanza la edad. Además de las desigualdades socioeconómicas este informe denuncia las desigualdades territoriales afirmando que los niños que residen en las áreas urbanas de la Provincia de Buenos Aires, la región pampeana o la Patagonia tienen una probabilidad mucho mayor de estar escolarizados que los niños que residen en el noroeste y nordeste del país y se profundizan a medida que disminuye la edad.

Por último, en cuanto a la creciente legitimidad de la atención educativa en la primera infancia, se ha demostrado que “las habilidades relacionadas con el lenguaje y la socialización desarrolladas durante los primeros años de vida tienen un impacto positivo en la trayectoria escolar posterior” (UNICEF, 2010: 9) y que, por lo tanto, aquellos niños y niñas que acceden a la educación en edades tempranas, mejoran sus oportunidades educativas y la calidad de vida. En este sentido, el estudio de CTERA señala que la importancia de la educación inicial “se basa en el reconocimiento de ésta como instrumento para el desarrollo integral y de potenciación de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas” (CTERA, 2008: 3).

Desde ya, que la vulneración del derecho a la educación conlleva a otros incumplimientos, en tanto la falta de servicios de educación y de cuidado para los más chicos, dificulta el acceso de las familias y los padres al mundo del trabajo, a la

⁸ Los datos analizados en este informe surgen de distintas fuentes: los cualitativos fueron aportados por los sindicatos agrupados en CTERA a partir de un relevamiento realizado durante 2007 y los datos cuantitativos fueron extraídos de las bases estadísticas del Ministerio de Educación y del INDEC.

obtención de un salario, a la manutención y a la posibilidad de acceso a otros tantos derechos. Esto adquiere un especial peso cuando la reproducción y permanencia de formatos tradicionales, hace que la escasez de oferta institucional sobrecargue fundamentalmente a las mujeres, obturando sus posibilidades de desarrollo social, económico y productivo y contribuyendo a la reproducción y profundización de situaciones de injusticia social en los sectores más vulnerables de la sociedad.

- **Exclusión educativa de adolescentes y jóvenes de sectores populares y pérdida de sentido de la educación secundaria.**

Diversos estudios sobre el sistema educativo argentino señalan que el proceso de masificación de la escuela secundaria estuvo marcado por la heterogeneidad y la desigualdad que, en muchas ocasiones, se tradujo en la inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, con diferentes niveles de calidad educativa, reproduciéndose la desigualdad social en la escuela secundaria (Miranda, 2007). Así, la constante expansión de la matrícula no tuvo su correlato en las posibilidades reales de inclusión de todos los adolescentes ya que no sólo se produce acceso a la educación en detrimento de la calidad sino que un alto porcentaje abandona antes de terminar el nivel. Así, es posible identificar un proceso de progresiva exclusión a medida que aumenta la edad y entre los 13 y 18 años casi un 40% de los adolescentes y jóvenes ve interrumpida su escolaridad. (CTERA, 2006) Estos datos ponen en evidencia el problema de la terminalidad de la enseñanza obligatoria. Sobre ello, se menciona que sólo la mitad de los jóvenes terminan la escuela secundaria y también se advierte acerca de las dificultades del sistema para generar trayectorias educativas con sentido para los y las jóvenes. En este sentido, se advierte el problema de la sobriedad, las situaciones de fracaso escolar y las dificultades para terminar la secundaria. Los datos del Censo 2001 muestran que un 17% de los jóvenes de 14 a 17 años de nuestro país se encuentran en una situación de exclusión educativa - jóvenes que no asisten a la escuela y no han alcanzado a completar el nivel medio (secundario o polimodal). - y que un

24% en una de vulnerabilidad -jóvenes que asisten a la escuela y cursan en años inferiores a los que les correspondería teóricamente según su edad, sea por efecto de la repitencia, la deserción temporal y/o el ingreso tardío al sistema educativo. Estas dos situaciones nos permiten concluir que 4 de cada 10 jóvenes de nuestro país se encuentra en una situación educativa de exclusión o vulnerabilidad. Estos son jóvenes que no están en la escuela, o está en riesgo de no finalizar la escuela media.

Asimismo, las pautas de socialización juvenil hacen evidente el choque entre la cultura juvenil y la cultura de origen de algunos sectores y la cultura escolar que no sólo está desfasada de las perspectivas de movilidad social sino que está desfasada de los valores e intereses de los y las jóvenes (Tenti Fanfani, 2000). Así se hace preciso recuperar a la escuela como un espacio de socialización con sentido para los jóvenes, que contemple los cambios de la sociedad y que posibilite el desarrollo de sus potencialidades individuales y colectivas.

- **La desatención de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) y la vulneración del derecho a la educación de población adulta.**

Alrededor de la década del 30, las discusiones sobre el analfabetismo comenzaron a cobrar mayor relevancia, de la mano de los primeros reconocimientos en torno a las especificidades de la modalidad y a la idea de que la EDJA no se limitaba sólo a la alfabetización.

En un contexto en el que los congresos y conferencias internacionales comenzaron a incluir fuertemente el tema del analfabetismo, la Argentina impulsó en la década del 60 –durante el gobierno de Illia- la primera campaña de alfabetización nacional estatal denominada “Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos”.

A lo largo de la década del 60, la labor de las organizaciones sociales y las experiencias educativas dejará su huella en la EDJA. Estas experiencias harían una contribución fundamental al campo de la alfabetización y la educación de adultos ya que, tal como menciona un documento de FORGA (2003) “trabajando en forma autónoma y generalmente con poca o ninguna articulación con el Estado, no solo promovieron interesantes procesos de movilización social en torno al ejercicio del derecho a la educación sino que en muchos casos han sistematizado la práctica en forma rigurosa permitiéndonos aprender de la experiencia realizada” (FORGA, 2003: 12).

En el año 1973, se desarrolla la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) en sintonía con las ideas políticas y sociales de liberación y reconstrucción nacional y popular. Sin embargo, la Campaña se vio abruptamente interrumpida por el golpe de estado militar. A partir de 1976, la ausencia de políticas para este sector constituyó, en verdad, una clara decisión política, coherente con la desatención de las necesidades de los sectores populares.

Para ese entonces, los datos que respaldaron la política educativa, indicaban que, según el Censo 2001, existía una cantidad de 767.027 personas analfabetas mayores de 10 años, lo que representaba un 2,61% de dicha franja de edad (Anexo Resolución 226/04, Consejo Federal de Cultura y Educación). Asimismo, se registraban cerca de 2 millones 800 mil sin educación primaria completa (Rosa María Torres, 2006: 1), datos que daban cuenta de un alto nivel de exclusión de cientos de miles de argentinos.

La terminalidad primaria asociada a los centros de alfabetización –desarrollados por fuera o en el marco del sistema educativo- fue foco de atención de la política educativa provincial, en los años 2006 y 2007 con la gestión de Adriana Puigross. En el año 2006, la gestión lanzó un “programa de alfabetización y terminalidad” que, articulando estrategias en marcha e incluyendo otras nuevas, se orientó a garantizar el derecho a la educación de las personas mayores de 15 años. El programa consistió en construir una articulación a partir de la cual, las personas alfabetizadas en los Centros de Alfabetización –muchos de ellos desarrollados en el

marco del Programa Encuentro- terminen de cursar la escuela primaria con un programa especial, sin tener que concurrir a la escuela común. La “terminalidad de primaria” comienza así a implementarse en los propios barrios, en el marco de centros barriales que se desarrollan dentro de organizaciones sociales de diverso tipo. Allí acuden docentes designados por el sistema, para trabajar con los diseños curriculares de la modalidad de adultos. Al finalizar la etapa de terminalidad, los estudiantes reciben un certificado de primaria completa.

El recorrido histórico por estos últimos años, pone de manifiesto un proceso en el que las políticas educativas y las organizaciones sociales cobran un protagonismo particular. La articulación de los programas de alfabetización, terminalidad de primaria y FinES con las organizaciones sociales, dan lugar a nuevos marcos de trabajo, más inclusivos, que contribuyen al cumplimiento del derecho a la educación.

- **Desarticulación entre el mundo de la educación y el trabajo**

Hace cincuenta años, el modelo de sociedad de empleo, implicaba una movilidad social en donde las trayectorias de vida de las personas eran más predecibles, en donde había un paso directo de la educación al trabajo y en donde la identidad social estaba muy ligada al empleo. Desde entonces, los cambios sociales han producido un desplazamiento de la centralidad del trabajo y hoy son múltiples los factores de identificación de los jóvenes. Sus trayectos de vida ya no son lineales por dos cuestiones: la primera, porque ya no existe ese “paso” de la escuela al mundo laboral de forma casi directa; la segunda, porque la estabilidad del trabajo ya no es la que era (PNUD, 2009). Es más: “numerosos estudios que grafican los trayectos de formación de los jóvenes, dan cuenta de trayectorias que se asemejan al movimiento de un yo-yo, por la característica de reversibilidad que comportan. Hablar de esa ida y vuelta de los itinerarios de vida no lineales, significa en la práctica una “superposición de las fases de la vida”. Un joven puede ser a la vez estudiante, responsable de familia, trabajador o demandante de empleo, y al mismo tiempo puede vivir con los padres. Cada vez es más frecuente alternar estas diferentes situaciones” (Piñero, 2008: 28).

En lo que refiere al mercado de trabajo, es posible afirmar que el actual contexto da cuenta de un proceso de reactivación económica y baja del desempleo, lo que constituye un aspecto positivo, sobre todo para los jóvenes que conforman el mayor grupo de desempleo. Sin embargo, a pesar del proceso de recuperación, el mercado de trabajo argentino continúa siendo segmentado y permanecen secuelas y persistentes prácticas de precarización laboral tanto en el mercado formal como en el informal (Jacinto, 2007). En este contexto, “grandes sectores de jóvenes excluidos de toda forma sistemática de formación de competencias vitales y laborales, acceden a formas muy precarias de trabajo” (Piñero, 2008: 25).

En lo que respecta a la educación, diversos estudios sobre el sistema educativo argentino señalan que el proceso de masificación de la escuela secundaria estuvo marcado por la heterogeneidad y la desigualdad y que, en muchas ocasiones, se tradujo en la inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, con diferentes niveles de calidad educativa, reproduciéndose la desigualdad social en la escuela secundaria (Miranda, 2007). Los sentidos de la educación secundaria tradicional, las normas y objetivos con los que fue creada, ya no se corresponden con esta situación heterogénea y desigual. Las nuevas pautas de socialización juvenil hacen evidente, por contraposición, la pérdida de importancia de la cultura escolar clásica (valorización del conocimiento y del trabajo sistemático, postergación de las satisfacciones, futuro para el cual es preciso formarse, etc.). La educación no garantiza ahora a los jóvenes una integración con perspectivas de movilidad social ni tampoco facilita el acceso a lo valorado por las nuevas culturas juveniles (Tenti Fanfani, 2000). Aunque el nivel medio esté avanzando en sus niveles de cobertura, aún no tiene la capacidad suficiente para sostener con calidad a la población escolar y todavía presenta los más altos porcentajes de abandono del sistema.

Frente a las características del mercado de trabajo y la situación del sistema educativo, la terminalidad de la educación secundaria hoy se convierte en una condición necesaria pero no suficiente para obtener un trabajo digno, estable y de calidad.

- Escasez de espacios de acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje para los niños y niñas de sectores populares.

Si bien el acceso a la educación primaria en Argentina es prácticamente universal, este logro en los niveles de cobertura no ha tenido su correlato en términos de calidad.

Niveles bajos de alfabetización, desigual distribución de oportunidades de aprendizaje y de conocimiento, repitencias, magros aprendizajes, procesos educativos poco significativos y abandonos, constituyen las manifestaciones de trayectorias educativas incompletas o deficientes, que habitualmente afectan a los niños, niñas y adolescentes de los estratos más pobres de la población.

Los estudios sobre el nivel primario ilustran los problemas vinculados a la calidad educativa y argumentan que obedece al desfase entre un formato que fue creado en el siglo XIX y las transformaciones políticas, sociales y culturales de la sociedad actual (Dussel, 2006). En sus orígenes el sistema de educación primaria fue pensado para una población muy distinta a la que actualmente asiste a él, lo que pone en cuestión la eficacia del proceso educativo.

El Ministerio nacional⁹ afirma que se impone el desafío de promover estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos, que garanticen la permanencia con calidad y la finalización del nivel, sobre todo en sectores más desfavorecidos. En la Provincia de Buenos Aires se combinan diversos factores vinculados a las crisis y conflictos, que tienen su reflejo en el sistema educativo, en donde una buena parte de los/as chicos/as de familias más pobres ven vulnerado su derecho a la educación. En la educación básica, tal como mencionábamos más arriba, esto no se ve reflejado en dificultades para el acceso, sino más bien en los obstáculos que se presentan para permanecer y ser parte de una educación de calidad.

⁹ Idem.

Así, la preocupación que surge es que los niños continúen asistiendo a la escuela, pero que, sobre todo, que se constituyan en “sujetos capaces de vincularse con los saberes, las elaboraciones culturales y las tecnologías, y con los otros de formas más creativas, más libres más solidarias y plurales” (Terigi 2006:19).

- **Escuela expulsiva y desvinculada de las necesidades y problemáticas de las comunidades de origen.**

Las prácticas institucionales excluyentes, arraigadas en la tradición escolar, se constituyen en el centro de la demanda y reconocen en las políticas educativas de las décadas del 70, 80 y 90, sus orígenes y base de sustentación.

En los años '90 asistimos a un proceso gradual de ampliación de la cobertura educativa que fue favoreciendo el acceso de chicos/as y jóvenes al sistema. Sin embargo, a pesar de esta mejora en el acceso, los niveles de inclusión escolar fueron bajos para gran parte de la población y se tradujeron en su exclusión sistemática del sistema mediante diferentes “mecanismos” considerados bajo el rótulo de “fracaso escolar”. Así, comenzaron a ser parte del escenario escolar: los altos índices de repitencia, inasistencias reiteradas, abandono escolar, trayectorias educativas “irregulares” (en términos de lo que el sistema considera “trayectorias regulares”), pocos o nulos aprendizajes de chicas/os correspondientes a los espacios curriculares, problemas de convivencia escolar, entre muchos otros.

Las políticas educativas de este período se caracterizaron entonces por la ampliación del acceso, pero sin garantizar posibilidades reales de permanencia y aprendizaje. Pablo Gentili se refiere a este fenómeno como “situación de exclusión de un sistema educativo incluyente” ya que posee una lógica que actúa perversamente con toda la apariencia de la inclusión expulsando a los niños, adolescentes y jóvenes de una escuela de calidad y conduciéndolos casi inevitablemente a la deserción o a las distintas formas de “fracaso escolar”.

Cabe aclarar también que durante estos años primó la concepción bajo la cual el “fracaso escolar” era exclusiva responsabilidad de las/los estudiantes y/o sus entornos familiares que condicionaban “negativamente” las condiciones de educabilidad. Así, nos lo explica Néstor López:

*“La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia eficaz de esta “educación primera” para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, la cual está en manos de sus familias. Si bien cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América Latina la educación es obligatoria a partir de los cinco o seis años de edad, por lo que el paso de los niños por jardines infantiles o salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los padres o tutores en este proceso de educación inicial. Frente a la oferta educativa actual, este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores. Para poder educar, hoy nuestras escuelas esperan niños ya educados”.*¹⁰

Como podemos apreciar, las condiciones de “educabilidad” de los chicos están sujetas a las experiencias educativas previas a la entrada al sistema educativo, condicionando su éxito o fracaso. López así lo explica:

“La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto de la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas. Este proceso sólo es posible en la medida en que los alumnos se constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables” (Op. Cit.).

Ante este escenario, la “equidad” educativa sólo se consigue si (y solo si) hay cierta equidad social. De lo contrario, los sujetos están destinados al fracaso en el

¹⁰ López, Néstor. “Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”, IIPE-Buenos Aires, 2004.

ámbito escolar, sin que las mismas instituciones puedan hacer algo al respecto. Los sujetos deben poder adaptarse a una escuela única para todas/os, con reglas propias, ajenas a las características y situaciones de los propios sujetos para las/los cuales destina sus acciones.

4. RELEVANCIA DE LAS SITUACIONES TIPO ESTUDIADAS

Para la aproximación a las experiencias de educación social nos propusimos –como ya hemos mencionado- caracterizarlas en función de sus demandas, de sus formas de organización de sus concepciones político pedagógicas y de su relación con el Estado.

En este estudio abordamos distintos tipos de experiencias en función de las demandas que sostienen, con el fin de profundizar el conocimiento y de promover la visibilidad de las problemáticas que hoy en día movilizan al campo educativo recuperando lo aprendido durante los últimos 30 años.

Como ya expresáramos, las demandas que han sido priorizadas en este estudio responden al cumplimiento del derecho a la educación. Dado que hemos elegido clasificarlas en función de su relevancia, hemos seleccionado demandas que apuntan a diferentes cuestiones: 1. La demanda de atención educativa a la primera infancia; 2. la demanda de educación secundaria de adolescentes y jóvenes; 3. la demanda de educación y trabajo; 4. la demanda de alfabetización; 5. la demanda de espacios alternativos de aprendizaje; 6. la demanda de transformación de la escuela.

Sabemos que este recorte es arbitrario y que no representa la totalidad de las demandas que se expresan en el campo educativo. Sin embargo hemos encontrado una relevancia específica en cada una de ellas que fue abordada en cada una de las situaciones tipo.

Es así que, partiendo de la relevancia de estas experiencias para el campo educativo, este proyecto se propuso conocer las diferentes necesidades, devenidas “demandas” que movilizan estas experiencias en la actualidad. Su priorización, fue el primer paso en la construcción de una tipología de experiencias. Así el foco fue puesto en las diferentes **situaciones tipo** (o “**espacios de educación social**”) o, dicho de otra manera, en los procesos transitados por estas experiencias para identificar, reconocer, expresar y encaminar sus demandas en el espacio público.

En nuestro país, algunas prácticas -autodefinidas como de educación popular o educación social- han iniciado procesos de diálogo con el Estado con el objetivo de demandar su gradual legitimación, reconocimiento y financiamiento como instituciones educativas. Sin embargo, otras experiencias, resisten la posibilidad de ser parte del sistema y promueven y sostienen, con esfuerzos y recursos propios, prácticas autogestivas desvinculadas de todo encuadre o referencia estatal.

Las experiencias organizativas que ponen en juego estas demandas dan un paso en la búsqueda de respuestas ante los siguientes interrogantes: ¿qué características adquiere la educación gestionada o a cargo de las organizaciones y movimientos sociales?; ¿Qué diferencias y qué puntos en común pueden identificarse?, ¿Qué lugar ocupan las organizaciones sociales en relación al Estado? En particular, teniendo en cuenta que constituyen otras entidades que promueven y/o garantizan el cumplimiento de diversos derechos sociales, en particular el de la educación: ¿Qué tensiones o articulaciones se producen entre el Estado y las organizaciones sociales?, ¿Las experiencias educativas se presentan como propuestas de proyectos que interpelan el sistema educativo o como propuestas “alternativas, paralelas y autónomas con respecto al sistema? ¿Qué nociones de educación pública circulan en estas experiencias?, ¿Qué lugar ocupa/tiene la educación popular en estas experiencias educativas?, En estas experiencias ¿Hay producción de nuevas propuestas pedagógicas?, ¿Qué lugar (de importancia) adquiere la defensa de los derechos (educación, infancia y adolescencia, trabajo, etc.) en la constitución de estas organizaciones? Creemos que estas diversas experiencias cobran relevancia frente a un sistema educativo que, con propuestas pedagógicas tradicionales, no

logra dar respuesta a las necesidades educativas de la amplia mayoría de las comunidades más postergadas.

Frente a ello, analizamos críticamente los cambios que se están produciendo a nivel de las políticas: nuevos marcos normativos, nuevas políticas y programas de intervención, declaraciones, etc. Ahora, nos queda centrar la mirada en el análisis de la participación que están teniendo las organizaciones y movimientos sociales en la definición y desarrollo de las políticas públicas y en sus prácticas educativas.

LA DEMANDA DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA PRIMERA INFANCIA.

LA EXPERIENCIA DE LOS JARDINES COMUNITARIOS

Frente a la necesidad de dar respuesta a estas situaciones de vulneración de derechos es posible identificar la emergencia y la consolidación de nuevos actores sociales, que desde la década del ochenta, comenzaron a estar presentes allí donde el Estado no llegaba. Organizaciones sociales, sociedades de fomento, grupos comunitarios, comedores, fundaciones, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, etc. -fundamentalmente del Gran Buenos Aires- comenzaron a atender las necesidades de cuidado y atención integral –primero- y educación de la primera infancia –después- dando lugar a espacios de atención y cuidado a la primera infancia en los períodos de crisis sociales y económicas en nuestro país como la hiperinflación, las políticas excluyentes de los años 90 y la crisis del 2001. Tal como menciona Kantor “todos comparten un origen vinculado con la necesidad de dar respuesta a situaciones de emergencia social” (Kantor, 2008: 30).

Estas experiencias presentan rasgos diferentes entre sí en cuanto a sus demandas y a la forma de relación con el Estado. Sus trayectorias políticas y sociales son diversas. En algunos casos, pertenecen a redes de experiencias del mismo tipo; en otros son parte de un movimiento social que reúne otros tipos de demandas sociales. Algunas están a cargo de educadoras comunitarias, que se han formado en la tarea cotidiana. Otras cuentan con docentes de carrera, subvencionadas por el

Estado. En ese sentido, las intervenciones pedagógicas también varían según cada experiencia. Algunas cuentan con espacio propio; otras funcionan en comedores comunitarios, o en espacios de organizaciones del barrio. Además, los niveles de formalización también son muy disímiles.

La atención de la primera infancia constituye un rasgo común, dentro del cual se construyen intervenciones educativas vinculadas a la protección, el cuidado, la contención y la atención de los más chicos. Asimismo, todas ellas se encuentran ancladas en un territorio. Esto es parte fundamental de su identidad, de sus modos de entender y accionar sobre la realidad.

En estas experiencias, “lo educativo” se encuentra, muchas veces, ligado a los problemas de alimentación y de inclusión, a las demandas de salud, a las cuestiones familiares, entre otras cosas. En este sentido, Kantor señala que “en la mayoría de los casos, enunciados o no como “educativos”, los proyectos incluyen, por ejemplo, huertas, actividades recreativas, apoyo escolar, emprendimientos productivos y de comercialización, propuestas de educación para adultos, formación en oficios, informática y computación, talleres o actividades preventivas relacionados con violencia, adicciones, etc.” (Kantor, 2008: 37).

Otro rasgo distintivo está relacionado con su “carácter comunitario”: la inserción comunitaria, la legitimidad social y barrial que han adquirido producto de un trabajo anclado en sus territorios, así como el trabajo persistente con las familias, son características propias de estas experiencias. Asimismo, resulta importante destacar el alto grado de organización comunitaria que las atraviesa, sin lo cual no hubiera sido posible un crecimiento de tales dimensiones.

Estas son algunas de las cuestiones que permiten hacer referencia a la idea de conjunto, o “tipo de experiencia de educación social”. La magnitud del problema, el tiempo que llevan de desarrollo, la cantidad y la variedad de esas experiencias, la capacidad de organización y crecimiento que construyeron desde ese entonces hasta la actualidad y la importancia que fueron adquiriendo en contextos de ausencia del Estado, justifican la elección de lo que hoy es llamado “Jardines de

Infantes Comunitarios (JIC)” como una “situación tipo” de atención educativa a la primera infancia.

LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS

LA EXPERIENCIA DE LOS BACHILLERATOS POPULARES

Los bachilleratos populares constituyen experiencias educativas que surgen en el marco de organizaciones y movimientos sociales y que dirigen su demanda a la atención educativa de la población joven y adulta. Su origen se produce a fines de la década de los noventa en el marco de los procesos de empobrecimiento y exclusión social producto de las políticas neoliberales. Surgen para impulsar procesos de educación popular de las poblaciones excluidas del derecho a la educación y fueron creados en empresas recuperadas, sindicatos y organizaciones territoriales, por los trabajadores junto a cooperativas de docentes e investigadores que asumieron la decisión, junto a sus comunidades, de impulsar la creación de escuelas populares. Estas experiencias surgen, en gran medida, por la necesidad de los vecinos de poder contar con una escuela secundaria en el barrio, para así retomar o iniciar sus estudios y son concebidas desde la perspectiva de la educación popular con el objetivo central de incluir en el sistema educativo a aquellos jóvenes y adultos excluidos del sistema formal.

La constitución de estos movimientos y organizaciones se ancla, no sólo en la identificación compartida de las situaciones de exclusión, sino también en las intenciones de enfrentar y establecer una lucha política contra las condiciones de dominación. Roberto Elisalde y Marina Ampudia (2006) sostienen que los Bachilleratos Populares son concebidos “como iniciativas populares y autogestivas; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y de los movimientos sociales responsables en su implementación”.

Como parte de esta lucha, la iniciativa de los Bachilleratos Populares surge en un principio como una nueva propuesta pedagógica que se basa en una crítica a los procesos de escolarización formal y en un fuerte rechazo a la ausencia del Estado en materia educativa. Constituyen, estrategias de formación creadas en el marco de proyectos políticos y- como experiencias que expresan la lucha en el campo de la educación- buscan “generar propuestas de escolarización capaces de aportar a la generación de sujetos críticos y autónomos, que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social” (Gluz, 2008).

La propuesta educativa busca restituir el ejercicio del derecho a la educación. Pero el sentido que le otorgan a este derecho parece diferenciarse de la noción tradicional de derecho individual, asociado a una idea instrumental para el cual el libre acceso y la igualdad ante la ley serían los elementos necesarios para hacerlo efectivo. La repitencia, el abandono y la interrupción de las trayectorias educativas no son entendidas sólo como problemas individuales y mucho menos como “fracasos personales”, sino más bien, como procesos que se producen en el marco de un contexto social y educativo que “fracasa” en su capacidad de incluir a los sujetos. Así, el derecho a la educación es entendido como un derecho social que debe ser garantizado a un colectivo de personas.

En nuestro país, los primeros Bachilleratos se originan a partir de 1998, en el partido de Tigre, provincia de Buenos Aires en el marco de organizaciones y movimientos sociales. La Coordinadora de Educadores Populares (CEIP) es el primer espacio en el que confluyen estas experiencias y se dedica a estudiar su accionar. Con la crisis desatada en el 2001, cobran mayor fuerza y visibilidad. A partir del 2003, comienza a construirse una articulación política con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) junto con el cual se crean varios más. Su desarrollo y multiplicación se produce fundamentalmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires. En este período se suman un conjunto de organizaciones como el Frente Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, organizaciones de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), algunos sindicatos como el de Canillitas, confluyendo en un mismo espacio diferentes posturas políticas e ideológicas.

Algunos pugnan por la acreditación y legitimación por parte del sistema y otros prefieren conservar su autonomía.

Con el paso del tiempo, la multiplicación de bachilleratos y el fortalecimiento de espacios colectivos donde compartir estrategias de trabajo y de lucha, fueron dando paso a nuevas necesidades y nuevas demandas. Para uno de los sectores, el reconocimiento oficial de estas experiencias, se convirtió en una de las banderas principales hacia el Estado. En el año 2010, se logró el reconocimiento de un conjunto de bachilleratos de la Ciudad y otro grupo en Provincia de Buenos Aires. Esto incluyó, en ambos casos, el reconocimiento de la figura de “Bachillerato Popular” y la posibilidad de otorgar acreditaciones de nivel secundario.

Otro logro fue que se las reconociera como escuelas de “gestión social”. Con la sanción de la nueva ley de educación nacional en el año 2006, se crea la categoría de “gestión social” dando validez a las experiencias educativas surgidas desde organizaciones sociales. No obstante, lo que constituyó un logro también se convirtió en una limitación ya que la nueva categoría fue creada como parte de lo que comprende la “gestión privada” de escuelas, algo que se aleja notablemente de las concepciones que dan origen a los Bachilleratos. Esto constituye un límite y un desafío a futuro.

Actualmente existen alrededor de 40 bachilleratos populares, que reúnen más de 3.000 estudiantes y 350 educadores y docentes en el marco de aproximadamente 20 organizaciones sociales.

Las demandas en torno a la legalización y los avances en relación a la oficialización, ponen en discusión el sentido de la educación pública en tanto que, a partir de estas experiencias, el carácter público de una escuela no se restringe sólo a una institución de gestión estatal, sino que se amplía a la gestión social de organizaciones y movimientos sociales.

En definitiva, los bachilleratos populares reúnen un conjunto de características relevantes: su origen, desarrollo y gestión de experiencias educativas en el marco de organizaciones y movimientos sociales, la exploración y apuesta a una nueva propuesta pedagógica, la importancia que le otorga constituir una oferta educativa para una modalidad tan postergada por el propio sistema como es la de jóvenes y adultos, la constitución de un colectivo de experiencias que se ha multiplicado notablemente en los últimos años, la construcción de demandas y la lucha por conseguir las, logrando una considerable visibilidad en el campo de la educación, y, por último, la obtención de importantes logros que, entre otras cosas, amplían la noción de educación pública. Hoy constituyen un colectivo con más de diez años de historia, pasible de ser analizado como un “tipo” de experiencia de educación social.

LA DEMANDA DE EDUCACIÓN Y TRABAJO

LA EXPERIENCIA DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL GESTIONADOS POR ORGANIZACIONES SOCIALES

Dentro de las acciones educativas vinculadas a la educación y el trabajo, los cursos de formación, talleres de oficios y centros de formación profesional (CFP) han sido los formatos más desarrollados en nuestro país.

Los Centros de Formación Profesional (CFP) constituyen uno de los dispositivos de formación más extendidos de esta modalidad. Encontramos una amplia oferta de gestión estatal que depende de los estados provinciales y otro conjunto perteneciente a la gestión privada.

En particular, un conjunto importante de los centros de formación profesional han surgido desde experiencias comunitarias, organizaciones sociales y sindicatos,

tomando generalmente una forma “legal” a partir de convenios con el Estado nacional o los estados provinciales.

Este proceso tiene una larga historia en Argentina. A partir de los años setenta hubo un fuerte desarrollo de esta modalidad, surgida fundamentalmente de organizaciones sociales, principalmente sindicatos. La administración y gestión estuvo a cargo de ellos y el financiamiento a cargo del Estado, lo que le imprimió una tradición histórica a este formato educativo.

Según registros presentados por Gallart (2006) “los últimos datos existentes correspondientes a 1997 consignan un total de 83.527 egresados de formación profesional en establecimientos dependientes de los organismos jurisdiccionales educativos. Si se compara esta cifra con los más de 700.000 que decían estar concurriendo a cursos no formales, 60% de los cuales lo hacían por razones laborales, se puede ver que los cursos “oficiales” son la punta del iceberg de una realidad mucho más amplia (...) En un análisis realizado sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares de 1998, se puede ver que más del 10% de la población en edad de trabajar estaba asistiendo a cursos de educación no formal, y casi una quinta parte había concurrido en el pasado. La mayoría de ellos lo hacía para mejorar su inserción laboral (Wiñar, 2000). Sin embargo, conviene dejar constancia que la concurrencia a dichos cursos está directamente relacionada con el nivel de instrucción alcanzado; a mayor educación formal más probabilidad de que se hayan realizado estudios no formales”.

En los últimos años, un grupo importante de los actores que llevan adelante esta modalidad educativa son las organizaciones sociales con trabajo territorial. Frente al aumento de la pobreza y la exclusión social, los talleres de oficios o cursos de formación profesional comenzaron a constituir una posibilidad educativa para quienes buscaban retomar los estudios y hacerse de herramientas que les facilitaran la inserción en el mercado laboral. Por otra parte, el surgimiento de programas sociales que incluyen la capacitación como uno de sus componentes, incentivó el desarrollo de este tipo de formato.

Las experiencias educativas impulsadas desde las organizaciones sociales cuentan con un saber específico: la experiencia y el conocimiento de la población con la que trabajan. Esto los lleva a organizar el espacio educativo a partir de los intereses de la comunidad. Aunque, presentan niveles muy variados en saberes técnicos, capacidad de gestión y formación, tanto los sindicatos como las organizaciones y movimientos sociales, han permitido ampliar la oferta de esta modalidad a nuevas poblaciones que no tenían acceso al modelo original de formación profesional del Estado.

Esta modalidad educativa otorga una formación que apunta en convertirse en herramienta de trabajo y de vida para adultos y jóvenes. Para los primeros, resulta importante para recuperar viejos oficios y actualizarlos en tecnología, con la idea de que puedan calificar su mano de obra y fortalecer sus trayectorias laborales. Para los segundos, los más jóvenes, resulta fundamental para formarse para el primer empleo y sobre todo porque, muchas veces, es una forma de promover su reinclusión en el sistema educativo con el objetivo de finalizar los trayectos escolares obligatorios.

Para todos los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo y del mercado laboral, esta modalidad educativa suele ser una puerta de entrada a la inclusión social. La formación para el trabajo puede hacer un aporte importante para la igualdad de oportunidades de los/as jóvenes.

El establecimiento de diferentes tipos de alianzas a nivel local entre la educación formal y la no formal o entre las instituciones educativas y las organizaciones sociales, empresas, sindicatos, etc. es una estrategia que se está poniendo en práctica. La conformación de redes y las alianzas interinstitucionales entre diversas entidades educativas pueden generar oportunidades de aprendizaje significativas para los jóvenes, a la vez que promover la terminalidad del nivel.

Algunas organizaciones sociales ponen en juego estas estrategias y por lo tanto requieren ser conocidas, sistematizadas y reconocidas. Algunas como el programa “Desafío” de la Fundación de Organización Comunitaria (FOC), hacen de la

construcción colectiva y solidaria un eje central de su trabajo. La articulación entre diferentes sectores permite vincular la educación secundaria con la formación profesional y poner en marcha un proyecto que se propone ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes, buscando a través de la inclusión hacer cumplir sus derechos a la educación y el trabajo.

LA DEMANDA DE ALFABETIZACIÓN Y TERMINALIDAD PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS.

LAS EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA

El recorrido histórico y las características que componen el contexto de los últimos años en nuestro país demuestran que las organizaciones sociales han tenido un importante protagonismo en las acciones de alfabetización y educación de adultos en la Argentina. Desde sus inicios en el siglo XIX con las Sociedades Populares de Educación, pasando por las acciones desarrolladas en la década de los sesenta y setenta (CREAR), los trabajos retomados con la democracia y fortalecidos en los noventa, junto a las experiencias más contemporáneas de los últimos años, dan cuenta de una continuidad histórica que ha realizado importantes aportes a las políticas educativas que abordan la cuestión.

Este conjunto de organizaciones conforma, debido a sus acciones, un tipo de experiencias educativas que a partir de la demanda por la alfabetización y la terminalidad de la educación básica, desarrollan proyectos que se proponen hacer cumplir el derecho a la educación. Ellas han tenido, a lo largo de la historia, diversos tipos de relación con el Estado. Algunas se han desarrollado de forma autónoma y con poca o ninguna articulación con el Estado. Otras, han profundizado estos vínculos de diversas maneras.

Dentro de este conjunto o tipo de experiencias, en los últimos años fueron creciendo las organizaciones que comenzaron a implementar planes de alfabetización en el

marco del Programa “Yo sí puedo”¹¹. Los inicios de esta tarea en la Argentina se vinculan a organizaciones de base en comunidades de pueblos originarios o en zonas muy humildes del gran Buenos Aires, donde se fueron encontrando con importantes problemas de analfabetismo. Actualmente hay 200 Centros de Alfabetización con más de 2000 participantes y 400 facilitadores. Además de 21.900 graduados en el país. En muchos de los municipios, se intenta articular con la escuela de adultos que haya en la zona para la continuidad de los estudios primarios. No obstante, la gran mayoría cuenta con acceso al programa FinES¹², una oportunidad más flexible que se desarrolla generalmente en alguna institución del mismo barrio.

Dentro de este conjunto o tipo de experiencias educativas, también es preciso mencionar los centros que se desarrollaron en el marco del Programa Nacional “Encuentro”. Esta política se inició en el año 2004 y, de manera sucesiva, gran parte de las provincias del país comenzaron a implementar acciones en este sentido. Como parte de este proceso, muchas organizaciones que venían desarrollando acciones de manera autónoma, sistematizaron su desarrollo en el marco de la propuesta del Programa, a través de la firma de convenios y la formalización de Centros de Alfabetización. Entre los objetivos, también se incluye la intención de continuidad y terminalidad de la primaria y las articulaciones con otros programas según cada jurisdicción.

El analfabetismo es una de las expresiones más graves del proceso de marginación y exclusión social y constituye una- aún no saldada- vulneración de derechos sociales e individuales. A pesar de los avances obtenidos como resultado de políticas públicas y el trabajo de las organizaciones sociales, el analfabetismo y la

¹¹ El método de alfabetización cubano “Yo sí puedo”, fue creado por el IPLAC (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño) de Cuba con el objetivo de ayudar a los pueblos del Tercer Mundo afectados por esta problemática. Esta herramienta educativa comienza a implementarse en la Argentina en el año 2003 a través de diversos movimientos y organizaciones sociales de base bajo la coordinación de la Fundación UMMEP (Un Mundo Mejor es Posible).

¹² El Plan Fines es el Plan Nacional de Finalización de Estudios primarios y secundarios que el Ministerio de Educación de la Nación desarrolla en las distintas jurisdicciones del país. Tiene modalidad semipresencial y está dirigido a las personas jóvenes y adultas que no concluyeron los niveles educativos obligatorios.

educación básica todavía constituyen una cuestión pendiente para miles de jóvenes y adultos de nuestro país. Se conforma así, lo que entendemos como una demanda, a partir de la cual las organizaciones sociales impulsan acciones y experiencias que buscan la efectiva inclusión socioeducativa.

A partir de la profundización de los procesos de exclusión, la multiplicación de organizaciones sociales fue de la mano de la inclusión de prácticas vinculadas a la educación de jóvenes y adultos (EDJA). Algunas lo han hecho como parte de las exigencias de proyectos en los que participaban, pero muchas otras lo impulsaron por un valor estratégico otorgado a la educación (en términos de concientización e integración social), e incluso como vía para construir posiciones contra-hegemónicas y propuestas alternativas (Finnegan, 2009). En este contexto, estas experiencias vienen a discutir los procesos de exclusión educativa que suceden en el marco de la educación formal, amplían la noción de educación pública y, en algunas ocasiones, inciden en la política educativa.

FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAJE.

LA EXPERIENCIA DE LOS CENTROS DE APOYO ESCOLAR Y EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA

Frente a las dificultades del sistema educativo para hacer efectivo el derecho a la educación entendiendo que el derecho a la educación va más allá del acceso y tiene que ver con las trayectorias educativas de calidad de toda la población, distinto tipo de instituciones comenzaron a organizarse, hace ya más de treinta años, para acompañar a los niños, niñas y adolescentes en sus trayectorias escolares.

Cada institución comenzó a hacerlo desde su comunidad, en función de los problemas propios de cada uno de los barrios a los que pertenecían. Sus orígenes y características son disímiles, pudiendo encontrar comedores comunitarios,

parroquias, sociedades de fomento, organizaciones y movimientos sociales, con diversas modalidades de organización. Asimismo, habitualmente se trata de grupos de personas organizadas en torno a esta problemática entre los cuales pueden encontrarse educadoras/es comunitarias, docentes de escuela, militantes barriales, etc.

El surgimiento de estas iniciativas estuvo asociado al aumento de los índices de “fracaso escolar” específicamente en los sectores populares. Se constituyen entonces, al menos inicialmente, bajo el objetivo de suplir las falencias de la educación formal y es por eso que adquieren el nombre de “apoyos escolares”.

Con el paso del tiempo, algunos de estos espacios comenzaron a reflexionar sobre la propia experiencia y a generar acciones, ya no vinculadas exclusivamente con el proceso escolar de las/los chicas/os, sino con procesos más amplios que comenzaron a adquirir una mirada integral. Esto desembocó en acciones de contención de los chicos/as y su relación con las familias, así como también con una preocupación por la protección y el reconocimiento de sus derechos. De esta manera “muchos centros comenzaron a abandonar el rol auxiliar y secundario de la escolaridad para construir una identidad propia, en muchos casos, independiente de lo escolar, sujeta a modelos y propuestas pedagógicas no tradicionales vinculadas con la educación popular” (Documento: Centros educativos autoconvocados por el reconocimiento de nuestras prácticas de Educación Popular).

Estos cambios también estuvieron relacionados con el contexto. La crisis de 1989 agudizó la situación social en los barrios y dio comienzo a una década en la que se agudizaría el problema de la exclusión social. Esto profundizó las necesidades y, también conllevó a la profundización de la crisis educativa que puso de manifiesto problemáticas más acentuadas y procesos de exclusión educativa de los niños. Esta situación impulsó a las organizaciones sociales a fortalecer sus intervenciones a través de un trabajo más sistemático.

El trabajo en red contribuyó a fortalecer las acciones de cada institución que aisladamente- no lograban el impacto esperado. A pesar de que cada institución se

originó y desarrolló de manera autónoma, hace ya muchos años, gran parte de estas iniciativas participan de redes que las nuclean. Existen dos espacios específicos: la RAE (Red de Apoyo Escolar) y la RAD (Red de Apoyos Escolares Diocesana) en la zona Norte del conurbano bonaerense que nuclea el trabajo de casi un centenar de organizaciones.

Los cambios que fueron sucediendo en este tipo de experiencias, dan cuenta de “dos lógicas” que combinan “lo escolar” y el acompañamiento de las trayectorias de los chicos/as en sus procesos de escolarización con “la educación integral y/o popular” que en algunos casos se plantea la posibilidad de construir prácticas pedagógicas transformadoras.

Según un documento elaborado por un grupo de estas organizaciones¹³, son 66 las instituciones educativas nucleadas en estas redes, más de 8400 niños/as, jóvenes y adultos que concurren y alrededor de 600 educadores populares que trabajan en ellas.

La Red de Apoyo Escolar (RAE) es uno de los ámbitos que une a una multiplicidad de Centros que comparten algunas de estas características y propuestas y también que presentan diferencias entre sí. Algunos de ellos han institucionalizado su oferta constituyéndose en Centro Educativo Complementario - CEC del sistema educativo mientras que otros se mantienen al margen de éste. Dentro del primer grupo, se encuentra la experiencia que fue analizada en esta investigación¹⁴.

En el espacio de la RAE confluyen 23 grupos que atienden a 2300 chicos y chicas que concurren tanto a los Centros como a la escuela y forman parte de familias que se encuentran en situación de extrema pobreza. En particular, esta red plantea como objetivo principal “trabajar para mejorar la calidad educativa de los niños y jóvenes marginados desde un marco comunitario, fortaleciendo a cada grupo en capacitación, gestión de recursos e intercambio y comunicación entre los mismos.

¹³ Centros educativos autoconvocados por el reconocimiento de nuestras prácticas de Educación Popular.

¹⁴ Centro de Educación Complementaria “Nuestra Señora del Valle”.

Asimismo, aportando elementos al diseño de políticas públicas que garanticen a todos los niños y jóvenes el derecho a una educación integral y de calidad"¹⁵.

Dentro de este tipo de experiencias, existen diversos grados de formalización, que se manifiestan en diferentes tipos de relación con las instituciones del sistema educativo y con las diversas instancias del Estado.

Un conjunto de organizaciones que se encuentran trabajando de manera organizada y articulan algunas acciones con el Ministerio de Educación, plantean demandas¹⁶ vinculadas a: "1. Reconocimiento formal de nuestra existencia como instituciones educativas de los sectores populares, que integran el campo Educativo de la Nación. Financiamiento por parte del Ministerio de Educación; 2. Reconocimiento formal de nuestros trabajadores como educadores populares y certificación de su bagaje pedagógico producto de una teoría surgida de nuestras prácticas, y repensada y sistematizada en circuitos de formación y evaluación alternativos; 3. Sumarnos al diseño conjuntamente con el estado y las organizaciones sociales, a los planes de acción del que resulten políticas educativas plurales y contextualizadas a la realidad sociocultural de los sectores populares, de modo de garantizar una educación de calidad para todos en un país "...multicultural, pluriétnico y multilingüe..." y la equidad no solo en el acceso sino en la permanencia en el trayecto educativo; 4. Validar, incluir y promover nuestros modelos y prácticas pedagógicas, fruto de una sostenida experiencia teórico-práctica, en los ámbitos de formación docente, como forma de garantizar la inclusión y permanencia de los sectores populares en un proceso educativo equitativo, que contemple la diversidad de identidades socioculturales a la hora de pensar en una identidad nacional genuina". (Documento: Centros educativos autoconvocados por el reconocimiento de nuestras prácticas de Educación Popular).

¹⁵ En <http://www.rae.org.ar/>.

¹⁶ Utilizamos el concepto de demanda para comprender el espacio de construcción de las agendas de las organizaciones en las que se ponen en juego luchas, derechos y, en algunos casos, reclamos que sostienen en el espacio público. Según esta definición, la concepción de demanda supera la idea de reclamo.

De todas maneras los centros son muchos y las posiciones diversas, encontrando variedad en los modos de pensar, organizarse y demandar.

Como hemos explicitado existe dentro de este tipo de experiencias, un conjunto particular de instituciones: los CEC (Centros Educativos Complementarios) con amplia trayectoria en el campo educativo. Hemos elegido tomar para nuestro estudio este tipo de experiencia, por considerar que resulta interesante la combinación que resulta de tener una larga trayectoria en la educación “más allá de la escuela” y lograr la institucionalización de su práctica pedagógica en el marco del sistema educativo.

LA DEMANDA DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

LA EXPERIENCIA DE CONFORMACIÓN DE “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” Y “CIUDADES EDUCADORAS”

La lucha por el derecho a la educación fue un tema transversal de la agenda de las organizaciones sociales. Sin embargo, la forma de encarar esta demanda ha adquirido distintos matices a lo largo de la historia de las mismas y también ha sido encarada de forma diferencial por las diferentes organizaciones. Un entramado de organizaciones con práctica educativa considera que para transformar las situaciones de “injusticia” educativa el cambio se produce “desde arriba” y “desde abajo”, en la articulación entre lo formal y lo no formal, de la escuela en la comunidad y a través del desarrollo educativo local. Desde esta concepción, estas organizaciones han construido un vínculo con el Estado y otros ámbitos institucionales intentando generar cambios- en plazos largos- en las instituciones del sistema educativo en contextos de crisis. Esta forma de organizarse para promover el derecho a la educación e incidir sobre las instituciones educativas recibe la denominación de comunidades de aprendizaje para aludir a “una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el

marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”¹⁷.

Sin embargo, estas organizaciones que encaran un trabajo educativo comunitario también se ocupan de superar la fragmentación entre sistema educativo y organizaciones sociales y de promover estrategias para poder incidir con propuestas concretas en los niveles donde se definen las políticas públicas, buscando la institucionalización de prácticas transformadoras, replicando, llevando experiencias de inclusión educativa a escala.

Un principio fundacional de este tipo de experiencias es que “la posibilidad de cambio educativo no está ni “arriba” ni “abajo” sino en la ida y vuelta entre ambos, en la articulación de voluntades, saberes y recursos a nivel micro y macro, en la articulación entre institución escolar, comunidad y sociedad nacional”¹⁸. En ese sentido, desde estas organizaciones se impulsa el encuentro de estos dos caminos, en la construcción de puentes desde ambos lados para articular polos opuestos: educación formal - educación no formal, cambio educativo desde arriba - cambio educativo desde abajo, sociedad civil - Estado, escuela -comunidad. Estos procesos se desarrollan desde una perspectiva de “desarrollo local”. Son experiencias que generan inicialmente, condiciones para la conformación de entramados institucionales que ponen a la educación para todas/os como eje del trabajo colectivo en un territorio determinado.

Así como resulta relevante esta concepción del cambio, es clave la definición de una “escuela popular” para lograr la justicia educativa que promueven. Para ese enfoque, una escuela popular implica la posibilidad de desarrollar prácticas y discursos diferentes al modelo hegemónico instalado; implica construir una escuela

¹⁷ Torres Rosa María, “Comunidad de aprendizaje: una comunidad organizada para aprender”, presentado en el Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje CENPEC, Sao Paulo, diciembre 1999.

¹⁸ Torres Rosa María, “Itinerarios por la educación latinoamericana”, Cuaderno de viajes, Editorial PAIDOS, Ciudad de Buenos Aires, 2000.

que trabaje para generar una visión diferente del mundo, que explicita las relaciones de poder y que devuelva el sentido común perdido a los análisis de realidad. Muchas de las prácticas escolares que aparecen como “naturales” producen en la vida cotidiana situaciones de exclusión, fracaso escolar y reproducción de las desigualdades que es necesario alterar y transformar desde las estructuras y prácticas que organizan la escuela. Por ello, estas situaciones tipo conciben un sujeto educativo que participa y un sujeto de derecho que ejerce su ciudadanía; un sujeto político que transforma la realidad.

Estas definiciones acerca de la transformación educativa y la práctica son algunas de las razones que nos llevaron a definir esta situación tipo en el marco de esta investigación para indagar en estrategias que iluminen acerca de la justicia educativa. “Del Viso Ciudad Educativa” es una comunidad de aprendizaje en movimiento y en construcción permanente para observar estos procesos de cambio y de articulación para lograrla.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: LOS HALLAZGOS DE LAS SITUACIONES TIPO

CARACTERIZACIÓN DE LAS SITUACIONES TIPO

Las situaciones tipo estudiadas nos permiten dar cuenta de hallazgos, en diversos planos, para ir encontrando explicaciones a las preguntas iniciales de nuestra investigación.

En primer lugar, la caracterización de las situaciones tipo nos permite analizar sus características comunes más relevantes y reconocer luego, sus propias especificidades.

En segundo lugar, analizaremos las concepciones político pedagógicas que nos facilitarán la interpretación de los supuestos teóricos que subyacen en las prácticas educativas que desarrollan las organizaciones sociales.

Por último, indagamos acerca de los vínculos que las organizaciones vienen construyendo con el Estado en los últimos 30 años. Aquí nos detendremos en las estrategias de vinculación que se han dado a través de la conformación de espacios colectivos; de su posibilidad de incidir en la definición de la agenda de la política educativa provincial, así como también, de instalar prácticas educativas transformadoras en el seno de sus comunidades.

Las organizaciones que han sido parte de este estudio son aquellas que –entre muchas otras- han advertido dos problemas centralmente importantes a atender con urgencia: de un lado, que una gran mayoría de niños/as, jóvenes y adultos –especialmente de los sectores populares- pueden hoy estar dentro del sistema educativo, pero aún así tienen negado su derecho a la educación. La reproducción de las desigualdades sociales, la calidad gradualmente deteriorada de los procesos educativos han sido una constante de la realidad de la mayoría de nuestras escuelas. Del otro lado, desde cada una de estas experiencias se ha puesto en agenda de trabajo otro problema clave: el problema de la exclusión educativa de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de los sectores más desfavorecidos.

A lo largo de este estudio, encontramos algunas características comunes entre las organizaciones sociales que participaron y que contribuyeron a hacerlas parte de la presente investigación. El criterio (y característica) principal lo constituye el hecho de que desarrollan experiencias educativas de anclaje territorial, en pos del cumplimiento del derecho a la educación.

A su vez, fuimos encontrando en los aspectos diferenciales- nivel educativo o grupos etáreos que atienden, perspectiva de la intervención y, especialmente, características de la demanda que abordan- la posibilidad de establecer la tipología de situaciones, de experiencias de educación social que ha sido considerada en los apartados anteriores.

A continuación presentaremos aquellas características que hemos encontrado comunes en las experiencias educativas analizadas:

- ▶ **Las experiencias educativas se desarrollan en el marco de organizaciones sociales, sindicatos y redes de organizaciones** La mayoría de las experiencias educativas que hemos analizado se desarrollan en el marco de organizaciones sociales. Aunque en todas ellas el componente educativo ocupa un lugar central, generalmente la organización cuenta con otros frentes de trabajo. Uno de los rasgos que pueden observarse es la articulación de las distintas actividades al interior de las organizaciones, el recorrido que sus integrantes realizan por ellas a través de los años. En varios de los casos se han referido a este aspecto como el carácter “integral” de la organización. En este contexto, lo educativo aparece como el eje de la intervención, como la “puerta de entrada” a otros derechos, aunque no es la única cuestión que las organizaciones abordan.
- ▶ **Orígenes de las experiencias.** El surgimiento de cada experiencia se produce en diferentes contextos sociales e históricos, no obstante, en todas ellas el origen se encuentra fuertemente ligado a las necesidades de la comunidad en la que se desarrollan. Resulta relevante destacar que, la mayoría de las experiencias analizadas se originaron en momentos de profundas crisis económico- sociales (años 1989/1990s y año 2001/2002). Varias de estas experiencias surgieron a partir de organizaciones que se iniciaron como comedores o merenderos. La asistencia directa a las necesidades de las comunidades fue el puntapié inicial al trabajo comunitario que, años más tarde se profundizaría a partir del desarrollo de propuestas educativas complementarias o alternativas al sistema. En este sentido, el punto de partida de todas las experiencias observadas es la organización social, o en el marco de ella. Esto imprime a la tarea educativa, desde sus inicios, un sentido diferente, vinculado a procesos de justicia e inclusión social y al cumplimiento de derechos.

- ▶ **La articulación con otras organizaciones.** Más allá que cada una de las experiencias educativas y sus correspondientes organizaciones cuentan con un origen y desarrollo particular, la mayoría de los casos analizados sostienen fuertes relaciones con otras instituciones, generalmente participando de espacios más amplios como son las “redes” o “mesas de trabajo”. Estos espacios refuerzan la identidad del colectivo, y dan lugar a la construcción de las demandas educativas. Estas articulaciones son de diverso tipo, por una parte, se trata de articulaciones entre experiencias del mismo tipo que pertenecen a diversas organizaciones, y que participan de un colectivo que las une, y las fortalece. Por otro parte, también se producen articulaciones con redes barriales, en las que participan diverso tipo de organizaciones que llevan a cabo diferentes tipos de tareas comunitarias. Las redes se constituyen en actores políticos que intentan generar y acumular algún poder para constituirse en interlocutores legítimos- portadores de los intereses de las comunidades más desfavorecidas frente al Estado ante la cuestión socio-educativa.

- ▶ **El componente comunitario.** En todos los casos encontramos dos aspectos nodales: por una parte, fuerte arraigo en la comunidad, construcción de fuerte referencia en el barrio y permanente atención a las necesidades y demandas de las familias. En algunos casos, esto se expresa como “un fuerte componente comunitario”. Vemos aquí, que las experiencias se desarrollan en contextos de destacada participación comunitaria en donde los mismos destinatarios participan en su gestión y desarrollo.

- ▶ **El crecimiento de las experiencias.** Las experiencias educativas que analizamos han surgido hace diez, veinte años o treinta años. Desde sus orígenes a esta parte, es posible observar un crecimiento notorio en diversos aspectos: por una parte, en lo que refiere a los procesos de organización interna, que implica la construcción de instancias de participación y el arribo a consensos. Por otro lado, en lo que tiene que ver con el proyecto pedagógico en particular, dado que en todos los casos se observa una apuesta a la dimensión educativa de las experiencias, a la reflexión, puesta

en práctica y desarrollos de ensayos pedagógicos. Por último, en lo que refiere a la infraestructura, en tanto que, en todas las experiencias se observa un crecimiento edilicio importante de los espacios educativos que, en la mayoría de los casos, es resultado de los vínculos que se fueron estableciendo con el Estado.

- ▶ **La experiencia educativa y la organización misma como instancias de participación.** Las experiencias y sus organizaciones de referencia presentan diversos formatos en la estructura de la organización y de toma de decisiones. No obstante, en la mayoría de los casos sus integrantes otorgan un gran valor a los espacios de construcción “con otros”, las instancias colectivas y la posibilidad de participar.
- ▶ **La trayectoria y la pertenencia de los participantes.** Los participantes de estas experiencias son diversos en cuanto a edad, intereses y necesidades. A pesar de esta heterogeneidad, es compartida la conformación de trayectorias en la organización de creciente participación de los miembros en los proyectos de estas experiencias. Niveles crecientes de responsabilidad, roles que se legitiman y se institucionalizan, educadoras/es que se profesionalizan, jóvenes que asumen responsabilidad son rasgos comunes. Además, se construye un sentido de pertenencia ya que las experiencias están fuertemente enlazadas con la comunidad.
- ▶ **Las demandas en relación a necesidades situadas socio-históricamente.** Otro denominador común de estas situaciones tipo es que definen sus demandas en función de necesidades manifiestas de sus comunidades. A pesar de la diversidad de demandas, cada una de ellas ha surgido de problemáticas más significativas en cada momento histórico: la primera infancia en los 80, la educación y el trabajo en la década del 90, la educación de jóvenes en el 2000.
- ▶ **El diálogo con el Estado.** En el desarrollo de estas experiencias, encontramos diversos tipos de relaciones con el Estado. No obstante, en todos los casos

estas relaciones llevaron a procesos de institucionalización de las experiencias educativas. Se trata de propuestas y prácticas pedagógicas que, surgidas desde las comunidades y en el marco de organizaciones sociales, transitan un proceso de institucionalización a partir de las diferentes articulaciones que sostienen con el Estado. En los últimos 5 años, los resultados de estos procesos aparecen en muchas de estas experiencias, como un reconocimiento de sus prácticas educativas.

En cuanto a los aspectos que diferencian a estas situaciones tipo, y que nos permiten referirnos a diversos “tipos de experiencias de educación social”, observamos que:

- **Las historias y los recorridos de las organizaciones** se presentan de modo diferencial. Algunos colectivos, como el de los jardines comunitarios, se inician hace más de veinte años, de la mano de una necesidad que se hacía presente en diversas comunidades. Sin embargo, el colectivo de bachilleratos populares, se construye hace menos años, como una iniciativa que intenta dar respuesta a una problemática educativa que no formaba parte de la agenda educativa de otro momento histórico.
- **Los destinatarios** también diferencian a los tipos de experiencias. Mientras algunos se encuentran dirigidos a la educación de la primera infancia otros, tales como las experiencias de alfabetización o bachilleratos, están contruidos para restituir el derecho a la educación de aquellos jóvenes y adultos que fueron excluidos del sistema educativo. Asimismo, también se encuentran otro tipo de experiencias que se encuentran dirigidas a niños y niñas, con el objetivo de evitar la exclusión educativa al inicio de sus trayectorias.
- **Contenidos específicos de las demandas.** Más allá de que las demandas se encuentran relacionadas en la mayoría de las situaciones tipo con el reconocimiento de las experiencias, sucede que, en función de los niveles educativos, las modalidades educativas y la necesidad o problema que

aborda la experiencia, las demandas adquieren aspectos específicos: demanda de recursos para los más chicos, pedido de becas estudiantiles para los jóvenes, salario para los docentes comunitarios, demandas de infraestructura, demanda de articulación entre las políticas socioeducativas que los contienen, discusión y propuesta de materiales didácticos, pedido de cargos docentes, títulos oficiales para los estudiantes, etc.

- ▶ La **relación con el sistema educativo** también se presenta de diversa manera según el tipo de experiencia e incluso, según cada experiencia en particular. Aunque en la mayoría de los casos adquiere un carácter de “tensión”, los acuerdos, caminos y vínculos posibles, son construidos de diverso modo según se trate de un centro de alfabetización, un bachillerato popular, un CEC, un jardín comunitario, etc. La relación e inserción que la organización haya construido en su comunidad tiene mucha influencia en este proceso.
- ▶ **La forma de articulación con el Estado.** Si bien el diálogo se ha presentado como denominador común es posible observar las diferencias en los modos de articulación y las concepciones de la política pública.

Todos estos aspectos serán profundizados a continuación.

CONCEPCIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE LAS QUE SE ASIENTAN LAS EXPERIENCIAS.

Vamos a presentar en este apartado, algunas de las concepciones y representaciones de “lo pedagógico” que dan marco a las experiencias educativas que forman parte de este trabajo.

Resulta importante explicitar la amplia diversidad de miradas con la que nos hemos encontrado a lo largo del estudio: diversidad en las formas de organización que adquiere el trabajo educativo en las instituciones, en las concepciones político-

pedagógicas que lo sustentan, en las formas de vinculación construidas con el Estado.

Hemos dado, en este estudio, especial importancia a las concepciones sobre “lo pedagógico”, dada cuenta de que consideramos que es sobre estas “perspectivas” y “proyecciones” (sobre los sujetos, la enseñanza, el aprendizaje, la comunidad, la escuela, etc.) en las que se fundan y crecen las prácticas pedagógicas de las organizaciones sociales y comunitarias de referencia. Es en ellas mismas que encontramos el sentido y la direccionalidad de las acciones educativas que desarrollan.

Cabe aclarar también que, cuando hablamos de “lo pedagógico”, nos referimos al conjunto de creencias, prácticas, concepciones, supuestos que sostienen y dan sentido a las propuestas educativas que las organizaciones sociales/comunitarias llevan a cabo. Debemos decir también que no siempre, estos supuestos políticos, teóricos se presentan objetivados por los participantes de las experiencias. Sino que, en buena medida, los hemos encontrado “velados” y/o naturalizados en los discursos acerca de las prácticas educativas que llevan adelante.

El análisis que presentamos ha sido organizado en función de las siguientes dimensiones:

- 1) Concepción/visión de los sujetos de la acción educativa.
- 2) Concepciones en torno a lo que es considerado “lo educativo”.
- 3) El sentido de la tarea educativa
- 4) Las educadoras y los educadores a cargo de las experiencias educativas
- 5) Las prácticas pedagógicas

CONCEPCIÓN/VISIÓN DE LOS SUJETOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA. (COMO SUJETO DE DERECHO Y SUJETO POLÍTICO)

En las experiencias abordadas, las concepciones frente a los sujetos educativos de los proyectos que los involucran se caracterizan por:

- Considerar a las personas “sujetos de derecho”.
- Considerar a los participantes de las experiencias como “sujetos educativos”.
- Considerar a los participantes de las experiencias como “sujetos políticos”, protagonistas de sus propios destinos y artífices del cambio en sus comunidades de pertenencia.

En estas experiencias, las personas- niñas/os, jóvenes, adultos- son considerados sujetos de derecho. Esto implica un reconocimiento constante de la importancia de que los sujetos participantes puedan ejercerlos, ampliarlos y sumar otros nuevos. Las propuestas pedagógicas son, para cada organización, una vía privilegiada de restitución de derechos. El derecho a la educación es considerado como la “puerta de entrada” a los otros derechos sociales (Pineau; 2008).

Así encontramos, por ejemplo, que en el *Proyecto Desafío* que desarrolla la FOC, se pretende promover el cumplimiento del derecho a la educación y el derecho al trabajo, entendiendo que estos son dos aspectos centrales que determinan la inclusión de los jóvenes.

En la experiencia de los Jardines de la Coordinadora de La Matanza, nos encontramos con un fuerte trabajo con niños, niñas y familias que pone el eje de su trabajo educativo en el cumplimiento del derecho a la educación de las/los chico/as que no tienen acceso a jardines maternales estatales, por una parte, y al derecho a trabajar, de sus familias. En este caso, las/los chicas/os son considerados con especial atención a la hora de contribuir a que se ejerzan sus derechos:

“La diferencia se marca en la especial atención que le damos acá, el seguimiento es mas cercano, por ejemplo a la hora de la comida, para la escuela pública un plato de comida es eso simplemente, acá nos fijamos hasta si el tamaño de las cebollas es el adecuado para los nenes. Hasta en el ejemplo de que nosotros almorzamos con los nenes, comemos con ellos y lo mismo que comen ellos. Lo mismo con los Adolescentes, comemos todos juntos”. (Educadora del Jardín Caminito de Colores)

Por otra parte, estas organizaciones hacen énfasis en la importancia de que las/los participantes de los proyectos educativos, puedan sumarse al proyecto como- lo que Violeta Núñez denominaría “sujetos educativos” (2007¹⁹). Esto es la elección de las personas para devenir sujeto educativo, en función de sus propias necesidades, intereses, proyecciones. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones apuntan a motivar a las personas para que se planteen la educación como puntapié inicial para el desarrollo de sus proyectos de vida.

Esto es evidente en todas las experiencias abordadas, muy bien ilustrada desde el Programa Desafío acerca del lugar que los referentes (adultos) de la organización le otorgan a los jóvenes. Por una parte, se destaca el valor que le dan a la palabra de los jóvenes, a sus opiniones y sus necesidades. Un ejemplo de ello es el hecho de que, al comenzar a idear qué tipos de cursos se ofrecerían, consultaron con los chicos/as acerca de sus necesidades. Por otra parte, la convocatoria en el barrio fue armada con los propios jóvenes –muchos de ellos nucleados en la red de jóvenes- entendiendo que no había un saber más válido que el de los propios jóvenes, y que era necesario el trabajo en conjunto para poder lograrlo.

“Esto no era joda, estos pibes venían de la droga, de la delincuencia y la Fundación los había rescatado, en el buen sentido de la palabra, estaban en un proceso en donde no solo las habían recuperado sino que estaban en un proceso de capacitación, y ellos decían una cosa que nos llamaba la atención...”Nosotros, tenemos que ganar la calle”... es decir, que ellos que estaban en esa esquina, salían y tomaban la calle

¹⁹ Núñez, Violeta “¿Qué se sujeta (o entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad”. En Dossier “Educación y gobernabilidad”. Revista Propuesta Educativa, Nro. 27. FLACSO. Buenos Aires.

y charlaban con los mismos códigos (con otros jóvenes a los que querían convocar)... Nosotros como adultos, jamás lo podíamos entender, por eso la importancia de la Red, ellos, como pibes, conocían la problemática..." (Nelson)

Por último, es importante destacar la concepción de "sujeto político" que permea, principalmente, las experiencias de trabajo educativos con adolescentes y jóvenes.

Esta posición implica considerar a los jóvenes como actores sociales y políticos y es superadora de los planteos que ven a la juventud como incompleta y en transición y a los que la estigmatizan como un problema. Por el contrario, señala a las/los jóvenes como protagonistas y factor estratégico para el desarrollo de sus propias comunidades. Así, los mismos jóvenes que en un primer momento fueron "sujetos de atención educativa" de la organización, en este programa, devienen "facilitadores" en las parejas pedagógicas que se constituyen.

Así lo vemos en el programa de la FOC, donde se interpelan las formas tradicionales de trabajo pedagógico que habitualmente reproducen las escuelas y se plantea la vinculación con los jóvenes como sujetos políticos protagónicos. El programa Desafío se construye, desde un inicio, con la participación organizada y el protagonismo de los jóvenes, aspecto determinante en el proyecto pedagógico desarrollado. Los jóvenes son considerados como sujetos políticos de transformación de sus propias vidas y de sus propias comunidades.

También en el Bachillerato Popular del barrio Las Tunas puede apreciarse que la participación en la cooperativa posiciona a sus integrantes de otra manera, saliendo del rol de vecino, desocupado o estudiantes con trayectorias incompletas, y los pone en el rol de sujetos trabajadores e integrantes de un colectivo.

La Coordinadora de La Matanza diferencia su estrategia de trabajo en función de la edad de los chicos y su experiencia como miembro de la organización:

Si tiene más de 14 años y es un chico que ya estuvo con nosotros viene como co-coordinador. También van los docentes a contener y coordinar y los jóvenes y adolescentes que van por separado. Hasta el año pasado iban todos juntos y es maravilloso porque ahora en el primer piso del centro, tienen su propio espacio, lo que hizo que se sumaran muchos más. Me emociona hablar de estos chicos, porque ellos lograron su lugar para poder comunicarse y hacerlo en el idioma que ellos hablan, porque los perjudicaba el hecho de estar rodeados de chicos más chiquitos que necesitan un cuidado especial".(Coordinadora de la organización)

En cuanto al lugar asignado a los adolescentes y jóvenes por la institución, observamos que las/los chicas/os no son ya sujetos de "cuidado y contención" como los más pequeños, sino dignos de asumir responsabilidades crecientes en el cuidado de esos mismos chicos. Los jóvenes con más trayectoria en la organización son nombrados co-coordinadores para que "vayan realizando su experiencia".

A su vez, Del Viso, Ciudad educativa, centra sus acciones en la formación de jóvenes como educadores comunitarios que trabajan, organizados en sus comunidades y, junto a la escuela, para cambiar las condiciones de injusticia educativa. Así lo explica Gustavo:

"El objetivo entonces es crear condiciones por y para una nueva ciudadanía. Consideramos la formación ciudadana como espacio de organización para la promoción y defensa de nuestros derechos, como un nuevo ámbito que lleve a las instituciones y las personas a tener voz activa y presente en la formulación y concreción de las políticas públicas".

En el relato de los referentes de las organizaciones se evidencia que el desarrollo del protagonismo social requiere de autoestima, auto confianza, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica de las circunstancias que viven las/los jóvenes. Todos ellos, procesos de construcción constante, suelen ser lentos y promovidos externamente a partir de aquellas estructuras de apoyo, instituciones y adultos referentes. La visibilización social positiva de la adolescencia y la juventud implica reconocer el aporte juvenil a la sociedad, la aceptación positiva

del/ la joven y hace imprescindible su participación efectiva. A su vez, la participación en procesos de protagonismo creciente posiciona a los jóvenes en el lugar de sujetos de los procesos educativos, en vez de en el de objetos de los mismos. Ser protagonista es, entonces, tener derecho a la oportunidad real (Wanger, 2001).

El protagonismo aparece aquí, como eje conceptual y práctico de la participación. No siempre la participación es ejercicio de protagonismo, pero no puede haber protagonismo sin participación. En nuestra práctica cotidiana hemos llamado muchas veces “participación” a distintas formas de estar presentes o de formar parte de acciones que otros ya han decidido: pedidos de opinión, relevamiento de intereses y expectativas, colaboración de los jóvenes en las acciones pedagógicas, etc. Desde la perspectiva del protagonismo juvenil, estas son distintas modalidades de participación pasiva o participación simbólica. Hablar de participación implica ser parte en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una propuesta concreta. La participación “activa” o “real” compromete a los sujetos en los procesos de toma de decisiones en el marco de una institución o programa. Es a esta participación a la que denominamos “participación protagónica” o “ejercicio del protagonismo”, siendo éste siempre, un ejercicio de poder.

Como hemos visto, en estas propuestas educativas, los jóvenes han sido considerados “un actor estratégico en los procesos de desarrollo económico, social y cultural, presente y futuro”²⁰

CONCEPCIONES EN TORNO A LO QUE ES CONSIDERADO “LO EDUCATIVO”.

Un diferencial importante para destacar del discurso de las organizaciones es la concepción de lo que consideran “lo educativo”. Aquí, “lo educativo” supera ampliamente las posiciones escolarizantes para considerar una visión ampliada que contempla la formación general de las personas e incluye la propia realización

²⁰ Balardini, Sergio. “Culturas juveniles en el sistema de educación superior no universitaria”, MIMEO. Diciembre de 2003.

personal, la participación comunitaria y ciudadana, y la formación para el mundo del trabajo.

Para la FOC, la mirada sobre los sujetos que participan de las acciones educativas incluye una comprensión en contexto, desde su integralidad. El abordaje de las situaciones de chicas, chicos, jóvenes y adultos es planteado desde una perspectiva que no se circunscribe sólo a la dimensión educativa, sino que parte de analizar su contexto, teniendo en cuenta su situación social, económica, cultural y familiar. Los jóvenes son considerados como artífices de su propio destino, como sujetos políticos de transformación de sus propias vidas y de sus propias comunidades.

También en Caminito de colores encontramos este carácter de integralidad que llevan implícitos tanto la práctica como los discursos de la institución. La acción educativa se concibe mucho más allá de los “contenidos” a transmitir. Se educa con el ejemplo, con la palabra, con la acción concreta, construyendo pertenencia, en el vínculo con el otro, con y desde el compromiso con el proyecto de vida de cada persona y en pos de la organización comunitaria. Hay una visión amplia de “lo educativo”. Así nos lo señala una de las coordinadoras del equipo:

“...como miembros de organización social, estamos obligados a dar el ejemplo. Creemos que el amor educa, desde el abrazo hasta el llamado de atención. Lo importante es que ellos nos hacen sentir parte de esto y que cuidan lo que tienen porque les pertenece. Creemos que uno toma de todos lados en la vida, y es de esa manera, como se educa”.

Otro ejemplo de ello es la frase contundente: “*acá desde que abris la puerta y decís...Buen día...ya estas educando*”.

La integralidad de la propuesta puede observarse también en la articulación entre los distintos espacios educativos que intencionalmente procura el equipo de conducción de la institución. Un ejemplo de ello lo trae una de las coordinadoras:

“Un detalle valioso para agregar es que estos mismos chicos que están en el Centro de Día, también concurren a Apoyo Escolar. Estos talleres son como intervenciones pero desde un lugar distinto, porque el tiempo de atención para hacer la tarea es más corto. Son chicos que prácticamente no hacen nada en el colegio, traen los cuadernos en blanco, por eso nosotros tenemos que ir desde lo más básico”.

Y minutos después agrega:

“En realidad entre los 3 centros se arman equipos que trabajan ayudándose mutuamente, somos 25 personas aprox. Entre todos, también hay una Socióloga, un Psicólogo, otros Trabajadores Sociales. Trabajamos todos articuladamente”.

Otro aspecto interesante para analizar es la modalidad de abordaje pedagógico para la inclusión de los chicos, chicas y sus familias en los distintos espacios.

Se entiende el trabajo con las familias como fuertemente educativo y condicionante de la educación de los más pequeños:

“...trabajar con los nenes y vincularse más desde lo social. También con los adultos, porque estamos conectados con los padres. No es que solamente atendemos 4 horas al nene, que viene y se va, sino que en su mochila trae problemas, que tratamos de trabajar y estar con él y su familia” (coordinadora).

En otro momento, se valora y reivindica la estrategia sistemática de trabajo con las familias. Así lo cuenta otra de las coordinadoras:

“Yo ya tengo chicos que han sido alumnos del jardín. Esta muy bueno porque allá (por el Ramón Carrillo), nucleamos varias actividades con los padres, por ejemplo esta el Centro de Día, se hacen varios talleres de Country, Manualidades, Telar. Entonces es como que los padres de allá vienen para acá y los de acá van para allá, en definitiva son parte de la familia. No nos desconectamos nunca, nos ha pasado que contactamos a una abuela de uno de los chicos, que viene se acerca y pregunta si

puede colaborar y también la sumamos, ya que por ahí está muy sola. Tenemos muchos abuelos con discapacidades motrices, que por ahí tienen muchas dificultades para caminar, para hablar, los llevamos a la colonia, así que son parte nuestro. Es como algo naturalizado. Ya lo sentimos como natural, darle los mejor a los chicos”.

También plantea otra de las coordinadoras de jardín:

“En el caso de Caminito (...) fue muy importante el hecho de abrirse a los padres, para generar una fuerte presencia en el barrio. Siempre se los invita a participar, ver, mostrarles que no es malo ver lo que están comiendo sus hijos, no es malo que vean con que materiales trabajan, con lo que cuenta su gente. El tema de las puertas abiertas hace que lo termines eligiendo, sumado el lugar, que lo atiendan, que le den de comer, está limpio, ordenado, no se lo maltrata, todo se suma (...). Por eso también, y para inculcar un sentido de responsabilidad, pedimos a los padres a indicar por escrito lo que nosotros podemos o no podemos hacer, por ejemplo: cambiar un pañal. Otro ejemplo: la cuestión de medicar a los chicos. Nosotros no podemos hacerlo directamente, tiene que estar trabajado con los padres. Siempre los temas de maltrato, abuso los trabajamos con las familias”.

Para esta experiencia “lo educativo” trasciende cualquier mirada netamente curricularista o contenidista. En todas las actividades que se desarrollan, lo educativo no se restringe solo a un reglamento o un programa escolar, en tanto le dan una gran importancia a los valores, la contención, el cuidado, y el modo de vincularse y educar a los chicos, en un contexto de muchísimo respeto y valoración de la historia y la cultura familiar y barrial.

Así lo relatan sus integrantes:

“Además de las necesidades básicas que tienen los chicos, lo importante también es la contención que nosotros le podemos dar, porque en la casa por una cuestión de que, a veces, los padres tienen muchas problemáticas que se suscitan en los hogares, cargan

al chico con esos problemas y este llega al centro con esa carga. Si bien la escuela también es educativo, es algo que está reglamentado, estructurado”.

Delia, fundadora de la organización agrega:

“Podemos decir entonces, que es educativo partiendo desde el testimonio como ejemplo, desde lo cotidiano, el que digan todos...”Por favor y Gracias...”, desde las más pequeñas cosas”.

Lo educativo entonces, incluye aquí la priorización de aprendizajes necesarios para vivir en comunidad, para ser parte de un colectivo mayor, para ser y estar efectivamente incluidos. Estas dimensiones que ellas mencionan, ocupan un lugar de relevancia en el modo de educar. Constituyen aspectos diferentes, y nuevos, respecto a otras experiencias educativas, fundamentalmente a las que lleva adelante tradicionalmente el sistema educativo.

Podemos hablar entonces de una pedagogía “situada”, que parte de las condiciones de existencia de las personas en el marco de una comunidad dada y que busca, a través de distintas estrategias educativas, el desarrollo, crecimiento y organización de toda esa comunidad a través de la educación de cada uno de sus miembros.

En el Bachillerato “Unión del Sur”, la noción de integralidad atraviesa la experiencia y se presenta como una propuesta que incluye las dimensiones teóricas y las prácticas, las educativas y las laborales. Así, las diferentes propuestas que impulsa la organización como la Murga, los Talleres de Arte, la Cooperativa, la Escuela, el Bachillerato, el Apoyo, los Talleres de Oficio pueden ir variando a lo largo del tiempo en función de los intereses y necesidades de los participantes pero siempre conforman un todo integral que tiene un claro sentido político transformador:

“La fortaleza del proyecto político y comunitario, en general, pasa por no fragmentar a los compañeros. Que no sea una organización cultural, una organización educativa o una organización que construye trabajo autogestivo, es un espacio que tiene todo eso. Entonces se generan así, muchísimas cosas nuevas. Son combinaciones que se van potenciando entre sí. (...) lo importante que es trabajar de manera integral, y que esos compañeros tengan distintos espacios de participación”.
(Lisandro, coordinador)

La centralidad de la cooperativa en la organización es muy visible y el encuentro con los integrantes de la organización lo puso de manifiesto. Sean estudiantes, sean educadores populares, la cooperativa y su identidad de trabajadores/as aparece en primer plano. Efectivamente, la dimensión del trabajo fortalecida con el surgimiento de la cooperativa, permitió llevar a la práctica esa idea de integralidad con la que fue concebido el bachillerato popular, haciendo aún más clara su entidad de experiencia educativa en el marco de una organización social.

En el CEC “Nuestra Sra. del Valle”, el significado que se le otorga a “lo pedagógico” también adquiere su particularidad. Lo pedagógico no refiere sólo a lo escolar, sino que, la intervención educativa con los/as chicos/as parte de una perspectiva que los sitúa en contexto, que tiene en cuenta lo escolar pero también su contexto social, familiar, etc. En los relatos de las educadoras del CEC, se pone en evidencia una mirada integral de los niños/as y jóvenes con los que trabajan.

“Nosotros entendimos que una de las claves, es entender que les está pasando a los pibes, y ponernos de acuerdo en qué queremos hacer con nuestros pibes”.

Saben de ellos, de lo que les pasa y lo que necesitan, y sus contextos son tenidos en cuenta para pensar “lo educativo”. En este sentido y comparándose con las escuelas a las que asisten los chicos, la vicedirectora del CEC nos dice:

“Yo creo que el pibe, en esta acción y en todas las demás (en referencia a la escuela), percibe el cómo se lo quieren sacar de encima cuando lo mandan para

acá. Acá, en cambio, hay uno que lo está alojando y que le dice que venga, que lo quiere acá porque es importante y se puede laburar. El pibe protesta cuando tiene que laburar, pero sabe que está buscando algo para él, que se lo tiene en cuenta”.

Por último, debemos reconocer en los discursos y prácticas educativos que portan los referentes y educadores de las organizaciones, alusiones al rol fundamental que cumple la educación en términos de crecimiento y desarrollo de las personas involucradas y en clave de mejoramiento de condiciones de justicia social y educativa en las comunidades donde estas propuestas educativas se desarrollan.

La mayoría de las organizaciones indagadas hacen alusión al trabajo educativo “comunitario”. La comunidad (las personas e instituciones que la conforman) son consideradas origen y destino de sus prácticas socio-educativas.

La idea de “desarrollo local y comunitario” subyace en cada una de las propuestas, bajo la concepción de que una comunidad con más y mejor educación tiene más posibilidades de desarrollarse junto con quienes la habitan.

En del Viso, ciudad educativa esto se explicita en varios de sus relatos y documentos. La comunidad es considerada como potencial dispositivo de transformación de la escuela en el sentido que es ella misma quien puede movilizar a la escuela a abrirse a su entorno, a generar procesos educativos inclusivos, demandarle justicia social hacia adentro, presionar para que la escuela se deje ser “apropiada” por sus adolescentes, sus jóvenes, sus familias, las organizaciones y aprenda a trabajar con otros. “La escuela es un campo de disputa: cada acto de enseñanza abre la posibilidad de incluir” y de incluirse.²¹

El desafío supone apoyar y fortalecer la recuperación de un tejido de organizaciones y sectores comprometidos con la educación. Para lograr un cambio real de la situación educativa en nuestra localidad, debemos recuperar el potencial de la

²¹ Balduzzi, Juan. “Disputar la inclusión”, en *La educación en nuestras manos*”.

comunidad en el desarrollo de propuestas educativas y culturales que nos sean propias.(“Cuadernillo de formación de educadores, Del Viso ciudad educativa)

También encontramos en el discurso del proyecto alusiones al “desarrollo local” y “desarrollo educativo local” que se promueve a través de estrategias viables para mejorar las condiciones de vida: acciones innovadoras, acciones que favorezcan el desempeño para una mejor calidad de vida, adquisición de habilidades orientadas al desarrollo. El supuesto básico es que la educación debe integrar a diferentes actores locales, con diversos niveles de participación en el desarrollo de propuestas puntuales y del proyecto educativo, en general: familias, niños, miembros de la comunidad, municipios, redes vecinales, etc. La misma comunidad puede organizar respuestas a sus problemas y necesidades a partir de la valorización de sus recursos. El sistema educativo aparece aquí, como un actor fundamental en este proceso.

Si asumimos la mirada “integral” y “ampliada” de los procesos educativos como lugar común de estas experiencias, nos sirve recuperar la ampliación del sentido dado al derecho a la educación que nos trae Rosa María Torres (2003) basada en los siguientes puntos:

- -Derecho no sólo de niños y niñas sino de *toda persona*
- -Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la *educación*
- -Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una buena educación
- -Derecho no sólo a acceder a la educación sino al *aprendizaje*
- -Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida
- -Derecho no sólo al acceso sino a la *participación*

Sin duda alguna, estas experiencias dan cuenta de una visión ampliada del concepto mismo de educación y de la profundización de la perspectiva de derecho a la educación que promueven a partir de sus prácticas.

Todas las organizaciones abordadas en este estudio han definido el sentido de transformación que imprimen a sus prácticas educativas.

LED y el CEC asumiendo la imposibilidad de cambios contextuales mayores, ofrecen experiencias diferentes a las (escolares) tradicionales, promoviendo espacios alternativos donde los sujetos tengan acceso a “oportunidades” que el sistema educativo les niega o limita.

Caminito de Colores, FOC, DVCE, y “Unión del Sur”, en cambio ponen el acento en el sentido profundamente transformador de las prácticas educativas que promueven: intentan transformar sus propias comunidades; ponen el énfasis en la formación de sujetos capaces de ser transformados por la educación y transformar, a su vez, su entorno comunitario; promueven procesos de organización social que generan concientización de sus protagonistas y el cambio en sus comunidades de pertenencia. Estas instituciones autodefinen sus prácticas como de “educación popular”.

Así vemos en el Bachillerato “Unión del Sur” que existen aspectos “distintos” o “nuevos” que caracterizan a este tipo de escuela. Pero lo que aparece como por sobre la experiencia del bachillerato es que la experiencia educativa es un todo que se sustenta en el proyecto de organización social. La coordinadora del Bachillerato lo expresa claramente:

“Siempre el objetivo, como Bachillerato Popular desde la primera experiencia que tuvimos, era que la escuela no sea una escuela cerrada hacia adentro, sino una escuela que se transforme en organización popular”. (Felisa, coordinadora)

Muchas veces “se presenta una tendencia a designar como de “educación popular” a cualquier práctica educativa con sujetos populares que se proponga innovar sobre las tradicionales rigideces del sistema educativo, que trabaje desde la recuperación de los saberes populares y que impulse procesos de participación comunitaria en un sentido amplio” (Finnegan, 2009: 4 y 5). La propuesta del bachillerato Unión del Sur en el marco del CPD supera claramente esta visión y se constituye en una experiencia educativa en la que la educación popular es parte constitutiva, no sólo por los objetivos declarados desde la escuela, sino por el lugar que ésta ocupa en la propuesta integral del Centro Popular de Desarrollo. En el marco de la normativa vigente, el bachillerato está construyendo su orientación en Organización Comunitaria.

Sin embargo, esta intencionalidad de generar una escuela inserta en la comunidad –desde sus necesidades, desde sus recursos y desde sus intereses- no fue una tarea fácil. Los coordinadores reflexionan que recién después de largos años de existencia y en el contexto actual gracias a la creación de la cooperativa de trabajo, esto comienza a ser posible:

“Siento que recién ahora con la cooperativa, que permite trabajar en todas las dimensiones de la vida del ser humano, es posible que lo educativo se arraigue en lo que es la organización popular política, es ahí donde cobra un peso mucho mayor”.
(Felisa, coordinadora)

La dimensión del trabajo aparece como central en el desarrollo de la organización social.

El contexto sin duda es fundamental, en tanto el formato de cooperativa se desarrolla en el marco de una política pública que le da posibilidad. Además, la forma de organización del trabajo, y su tarea vinculada al trabajo comunitario y el servicio público, son factores que colaboran en la organización comunitaria.

Es en la convergencia de la dimensión educativa y laboral que se potencia la organización social:

“La cooperativa tiene un potencial de organización muy grande y el bachillerato tiene una importancia enorme en este proyecto, pero desde otro lugar con otro tipo de función. Un lugar más de discusión, de teorizar, de formarse. Sin duda la cooperativa es el lugar donde se generan motivaciones mas relacionadas a lo económico. Son distintos espacios que son complementarios, lo que no hay que pedirle a uno es lo que puede dar el otro espacio”. (Lisandro, coordinador)

También Del Viso, Ciudad educativa refiere -en varios de los documentos producidos por la organización, como así también la mayoría de los testimonios de sus equipos de trabajo- sus reflexiones en torno al sentido político y pedagógico de las prácticas educativas que desarrolla. Así, se habla de “Educación desde la concepción de educación popular”, “protagonismo social y participación organizada”, “escuela ciudadana”, “educación como herramienta de transformación”, “desarrollo educativo local”, “escuela popular”.

Desde esta perspectiva la educación es considerada como la posibilidad de transformación de las personas, de transformación con otros y de transformación del entorno, y no sólo transmisión de conocimiento. Marina así lo comparte:

“Al principio (iba al PAC) para no estar en mi casa, y venía al Pac “no haciendo nada”, viendo pelis, etc. A partir del 2000 que hubo como un cambio, me motivaba la participación de los pibes. Hacer de “delegado” era como la voz de los chicos, decir lo que ellos querían. Te daban ganas porque tenías un lugar para hacer cosas. Hoy me engancha el ver los cambios que hubo en el Pac. Me dan muchas más ganas de seguir trabajando y es diferente el lugar en el que estoy. Antes venía como participante y ahora tengo otras responsabilidades. Veo que caen los pibes con las mismas problemáticas que siempre. Antes los acompañaba como amiga. Ahora estoy más involucrada en buscar la solución. La movida que hay con proyectos, pensar cosas “para los chicos”, que no se repita lo de antes que iban a “hacer nada”. La realidad es que los chicos no son ni malos ni violentos, sino que hay algo que les da

el pie para hacer lo que hacen. Yo pienso en eso, y me doy cuenta por el lugar desde el que llegué y lo que soy ahora”

Como observamos, la direccionalidad y el sentido de la tarea educativa está asentada en la necesidad (y posibilidad) de transformación de las personas, los grupos y las comunidades, de acuerdo a la tradición de las corrientes educativas vinculadas a la educación popular y las concepciones de la pedagogía crítica.

LAS EDUCADORAS Y LOS EDUCADORES A CARGO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Una cuestión que define las prácticas educativas de las organizaciones sociales/comunitarias es la elección de quienes serán sus educadores.

El punto en común es que todas las organizaciones involucradas en el estudio eligen o forman a sus propios educadores. Incluso, algunas de ellas arman equipos mixtos con educadores formados en el marco del sistema educativo y personas de la comunidad, que han sido parte de los proyectos de la institución y que fueron formadas (por la misma institución) para el desarrollo de actividades educativas en función de las necesidades de la comunidad y de su propio ideario.

Hallamos en las organizaciones: espacios institucionales especializados en la formación de los educadores, espacios de trabajo en equipos, espacios de reflexión sobre la práctica.

La FOC, por ejemplo, centra su Programa Desafío, en la actividad educativa conjunta entre un instructor de Formación profesional y un Facilitador (joven participante de la FOC). De este modo, se conforman las “parejas pedagógicas”.

Los instructores fueron elegidos inicialmente por FOC y el Programa Desafío, y luego designados con las horas cátedra que otorgaba el convenio firmado con la

provincia de Buenos Aires. Algunos de ellos eran perfiles “idóneos” para la enseñanza de un oficio -en algunos casos con historia en el barrio e inserción en la comunidad- y otros contaban con experiencia en la formación profesional dentro del sistema educativo.

Los facilitadores también fueron elegidos por la FOC y formados por ella. Estos últimos son valorados por el capital social acumulado, en términos de conocimiento del ideario institucional, de los “códigos” de comunicación con otros jóvenes, de su participación previa en la experiencia. A su vez, los instructores aportan el saber técnico necesario para el desarrollo de los cursos. Profundizaremos luego este punto cuando analicemos los **Vínculos pedagógicos** en el marco de la experiencia.

En la RAE, que agrupa Apoyos Escolares y Centros de Educación Complementaria, el grupo de educadores que participa es un componente central de la vida de estas experiencias. Algunos Centros cuentan con equipos de educadores que no pertenecen al barrio, pero que concurren allí para hacer un trabajo comunitario, político y/o pedagógico. En otros casos, los educadores comunitarios son personas del barrio, que se han formado en sus espacios y trabajan allí. Por último, también se encuentran las experiencias que cuentan con ambos “perfiles” tanto personas que no son originarias del barrio pero que trabajan allí hace mucho tiempo, junto con aquellos que han crecido y se han desarrollado y formado en sus organizaciones y hoy son sus educadores.

Este formato “mixto” se da también para el caso de los referentes. Actualmente muchos Centros están sostenidos por personas externas a las comunidades (profesionales, estudiantes universitarios y terciarios, etc) que, a través de su trabajo barrial, se han convertido en referentes junto a aquellos que, comprometidos con su lugar de origen, ocupan el mismo lugar.

El lugar de los educadores es central en la experiencia del CEC “Nuestra Sra. del Valle”. La mayoría de quienes participan llevan ya varios años en el ejercicio de la docencia y han participado desde un inicio en la consolidación del proyecto.

A partir de la oficialización del Centro de apoyo como CEC, el financiamiento de los salarios docentes estuvo a cargo del Estado. Sin embargo, se mantiene la autonomía para que la institución designe las personas que ocupan esos cargos marcando un gran punto de inflexión en la posibilidad de conformar equipo. Así lo relata Eliana:

“(...) los docentes no van a concursos públicos, los incorporás vos. En lo que si tenés la diferencia es que el que trabaja con vos tiene que tener título, pero no te viene por puntaje...En muchos casos es gente del barrio que se forma, y le da para adelante. Se los incentiva para eso. (...) Que acá están laburando, que no pueden dar un taller si no están preparados para eso y que pueden soñar con tener también la responsabilidad de un grupo a cargo, y cobrar un sueldo como un docente”,

La posibilidad de designar sus propios docentes es el aspecto más valorado por los integrantes de la institución, en tanto esto les permite continuar con una perspectiva de trabajo en común, vinculada a la construcción barrial y comunitaria.

En Caminito de colores, las educadoras y los educadores son personas con fuerte compromiso con el proyecto institucional y profunda raigambre en la comunidad. Tanto, aquellos que se iniciaron como “destinatarios” de las acciones de la organización, como los profesionales y técnicos que se fueron sumando comparten el ideario que da direccionalidad al trabajo educativo colectivo. La mayoría de las personas que cumplen roles de responsabilidad y que son parte del equipo de toma de decisiones tienen al menos 10 años de tránsito y sostenido crecimiento personal y profesional en el seno de Caminito de colores. Un profundo sentido de pertenencia se manifiesta en los discursos de sus integrantes:

“A mí me cambio toda la vida, algo totalmente diferente, el hecho de que mi hija hace dos años que se limpia solita la pieza (risas), el cambio de actitud mío con ella. Yo aprendo acá, crecí como persona, como ser humano. Antes yo era solitaria, ahora soy más sociable, pienso que podemos hacer lo que queramos, que puedo estudiar lo que quiera, hago todas las capacitaciones que puedo y trato siempre de prepararme en algo

más. La verdad es que me encanta sentirme útil y saber que puedo brindar un montón de cosas que yo no sabía que podía dar”.

Los proyectos de vida de cada uno y el proyecto político-institucional se funden en uno donde el sentido de la vida misma lo otorga la pertenencia, el trabajo educativo con los vecinos, los lazos de solidaridad, la organización social y comunitaria. Se es, junto a los otros.

La organización del trabajo educativo en equipos es otra de las características distintivas de estas experiencias. Las reuniones, los espacios de reflexión sobre la práctica, las planificaciones y evaluaciones colectivas, forman parte del trabajo cotidiano de las/los educadoras/es.

En el Bachillerato “Unión del Sur”, el trabajo en equipo y colectivo es un eje fundamental. Los docentes trabajan en parejas pedagógicas y conforman áreas por materias afines, en las que van definiendo las líneas y ejes que se plasman en proyectos que, como organización, consideran importante trabajar. Los educadores cuentan con orgullo que el primer año está enfocado en la formación acerca de cómo pensar los problemas sociales, el segundo a reflexionar acerca de las herramientas para la intervención en la realidad. El tercer año está enfocado en el cooperativismo y la economía social con la idea de poder pensar que otros sistemas de organización del trabajo, económicos y sociales son posibles.

El CEC, sostiene dos dispositivos pedagógicos fundamentales. Por una parte, un espacio de reunión diaria –media hora antes del inicio de la jornada- en donde se resuelven cuestiones de la vida cotidiana de la institución tales como situaciones con los chicos o sus familias. Por otra parte, el equipo comparte una reunión mensual de dos horas y media, en donde se trasciende el “día a día” y se trabaja sobre la planificación, y sobre la práctica pedagógica, los proyectos, etc.

También la FOC comparte espacios entre los facilitadores y entre facilitadores e instructores. Una dinámica de trabajo en equipo ha ido generando una “nueva

cultura” en el marco de los Centros de Formación profesional, que son parte del Programa Desafío.

En Del Viso, Ciudad educativa, cada año se organizan las jornadas de Planificación y Evaluación a principios, mediados y fin de año. Los equipos de los Centros Educativos trabajan sobre las acciones educativas desarrolladas o a desarrollar en cada uno de los espacios, de acuerdo a las prioridades establecidas por el conjunto.

Cada espacio resulta un engranaje en la estrategia común. Cada Centro educativo, a su vez, planifica sus propios espacios de trabajo de los equipos.

En las experiencias educativas relevadas, los equipos de educadoras/es se construyen, sostienen y fortalecen a partir de los espacios propios de formación y capacitación. Estos espacios son, comúnmente, compartidos entre quienes detentan credenciales educativas y quienes forman parte de la organización y han sido formados (pocas veces, acreditados) en ella.

La FOC, para su programa “Desafío” diseñó una capacitación para los docentes que, con la supervisión del sistema educativo, se enfoca -como dice uno de los referentes de FOC- *“en una formación para trabajar con los pibes”*. Este espacio fue llevado a cabo dentro de la estructura de capacitación docente del sistema, lo cual significa que además de estar destinado para el grupo de instructores previamente seleccionados, se encontraba abierto otros docentes. Tal como se menciona, desde la organización esto se encuadró *“dentro de una lógica de construcción”*, que apostaba a ampliar el alcance de la propuesta.

El espacio de formación resultó ser muy enriquecedor para el inicio del Programa, y a pesar de que era obligatorio, era claro que los docentes acudían porque encontraban allí un espacio de reflexión colectiva y herramientas para poder trabajar con los jóvenes (no sólo dentro del marco del Programa). Este espacio se configuró también, bajo una lógica diferente a la de las propuestas de capacitación tradicionales del sistema. Así lo manifiestan los referentes de FOC:

¿Qué no tiene el sistema? No tiene afecto con sus hombres. ¿Y nosotros qué hacíamos? Desayunos con mucho morfi, los tratábamos con mucho amor, levantábamos a morir a los docentes, era afectivo, les dábamos un beso, un abrazo... “como dijo el compañero tal...”, los levantábamos... Los fuimos haciendo amigos y, la verdad, creo que eso facilitaba las cosas”. (Juan Pablo)

En Caminito de colores los espacios de formación contribuyeron a la construcción de un “nosotros” (cocineras, equipo de mantenimiento, ecónoma, etc.). Así lo relata Delia:

“... en el último tiempo, las directoras están haciendo una experiencia de definir capacitaciones propias. El año pasado hubo una serie de capacitaciones, hubo dos: Una en la línea de la lectoescritura, narración y relato que la hicimos para todos los jardines de la Coordinadora, y que para nosotros fue muy buena. Otra fue de Arte... (...) La idea, con Flavia y Romina, es que ellas lo puedan pensar, planificar, que lo vayan viendo, y que tengan la garantía de que la institución, debe apostar a las capacitaciones. Estimular mucho la formación, porque nos enriquecemos así”.

La misma organización invita y promueve la constante capacitación de sus cuadros educativos a través de capacitaciones internas propias, de espacios de capacitación en el marco de alguna de las redes de las que forman parte y el constante aliento para que sigan trayectos de educación formal (secundarios, terciarios y universitarios). Así, varias educadoras manifiestan haber sido incorporadas como ayudantes de sala, por ejemplo y luego, con los años, haber transitado la formación docente. Además, las educadoras participan de los espacios de capacitación que ofrece a sus docentes y directivos el mismo sistema (educativo).

La formación de los educadores ocupa un lugar muy importante en la dinámica del CEC y la participación en la RAE es posibilitador de espacios de capacitación acorde a las necesidades del centro y con compañeros de espacios con prácticas afines. La capacitación en estas instancias de la RAE les permite estar revisando la propia tarea y reflexionando sobre ella con otros, y de forma permanente. Sobre la importancia de la capacitación, Eliana menciona:

“Si, la capacitación es fundamental. Algunas capacitaciones son sostenidas... son proyectos de investigación-acción, que algunos duraron cerca de tres años”.

Y Facundo, nos cuenta que la propuesta *“en general es: una capacitación donde se trabaja una temática x, los educadores se lo llevan para implementarlos con sus grupos. Luego vuelve a trabajarse con el capacitador viendo dónde estuvo la dificultad para dar ese pasito para seguir creciendo. Se busca cuál puede llegar a ser la secuencia que tenemos que meter ahí para ayudarlo a hacer ese puente, y es el propio educador el que va generando propuestas. Es algo basado en la Práctica”.*

La posibilidad de que sean sostenidas en el tiempo, da lugar a un proceso de crecimiento personal y colectivo, en donde se reconoce el lugar del educador y se apuesta al desarrollo pedagógico de la organización social. Como resultado de los 16 años de trabajo del CEC, el equipo se enorgullece de contar que 3 personas del barrio hicieron su profesorado y están a cargo del grupo como maestros.

En Del Viso Ciudad Educativa, el abordaje de los espacios de formación se desarrolla desde la concepción de la educación popular y bajo el supuesto de que *“a prácticas educativas democráticas se corresponden procesos de participación comunitaria y organización social que deben ser promovidos y acompañados”* (“Haciendo escuela”). Al invocar la participación, la asocian a la práctica del protagonismo social entendido como el ejercicio democrático del poder. Así lo expresa Gustavo:

“La participación sin la asunción de derechos y deberes colectivos, no es tal. Promovemos la participación organizada, como construcción de ciudadanía.(...) Desde estas convicciones construimos, poniendo el énfasis en la formación y organización de las personas e instituciones protagonistas, convencidos de que la única sustentabilidad real de la acción social es aquella medible en términos de formación y organización social”

En consonancia con ello, Del Viso Ciudad educativa forma jóvenes educadores provenientes de los barrios delvisesños. En sus Centros Educativos Comunitarios encontramos jóvenes, con el rol de educadores que están a cargo de los grupos de chicas y chicos, en la planificación y desarrollo de las actividades educativas, en el acompañamiento a los talleristas, en la organización de las actividades cotidianas del centro, en el diálogo con los directivos y docentes de las escuelas, etc. Todos ellos han sido formados en alguno de los espacios (de formación) y acompañados inicialmente en el desempeño del rol.

Así lo vive Marisel, una de las educadoras:

“Ser educadora es una experiencia única, que te marca, te deja huellas y de esas huellas vas aprendiendo muchas cosas buenas y malas. Pienso seguir enseñando, haciendo actividades que tengan que ver con la educación. Voy a estudiar magisterio.” Marisel

Como podemos ver, la *formación de los educadores* resulta un aspecto fundamental. La participación y generación de instancias de capacitación, otorga identidad a estas experiencias. La intención de actualización y discusión colectiva en este plano, posiciona a las experiencias en términos pedagógicos y políticos.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:

El relato de educadores y referentes de las organizaciones sobre las experiencias educativas, además de las observaciones de sala realizadas, contribuyen a la caracterización y el análisis de las concepciones teóricas, políticas y pedagógicas que subyacen en las prácticas pedagógicas y dan cuenta de los lineamientos en los que se asientan sus propuestas didácticas.

Consideraremos, a efectos de tal análisis:

- Los “formatos” de los espacios educativos: espacios puente, plurigrados, etc.
- Estrategias pedagógicas y didácticas.
- Proyectos educativos.
- Vínculo pedagógico
- Clima de trabajo educativo.
- Contenidos educativos.

El programa Desafío de la FOC, partió del diagnóstico de la comunidad en términos de desigualdad y exclusión educativas que vivían los jóvenes de sectores populares y de las necesidades que los mismos jóvenes expresaban. Para ello, organizaron los cursos de formación profesional, concebidos como “puerta de entrada” al sistema de los chicos y las chicas que estaban fuera del sistema educativo con el afán de que una vez transitados estos espacios, los jóvenes continuaran sus estudios en la escuela secundaria y transitaran alguna experiencia laboral concreta.

Por los primeros años, el foco estuvo puesto en el armado y puesta en marcha del Centro de Formación Profesional. Seguidamente, se articuló el trabajo con los sectores privados con el objetivo de generar fuentes de trabajo para los chicos/as. Pero con el tiempo, fueron los mismos chicos los que empezaron a darse cuenta de que tenían que terminar la secundaria.

La articulación con el Estado y el mayor apoyo en financiamiento y reconocimiento legal, produjo esa expansión que hizo crecer al proyecto y que vinculó la experiencia de formación profesional con la terminalidad de la escuela. Por eso ellos dicen:

“(…) el proyecto fue cambiando de un discurso de inclusión de pibes a la vida en terminalidad de laburo, a un discurso de terminalidad educativa. El proyecto fue cambiando, como fue cambiando el contexto”.

“...el proyecto fue creciendo, y al crecer, priorizó otras cosas, se fue escolarizando...”. (Juan Pablo)

Entonces, el curso de formación profesional, fue adquiriendo a través del tiempo, el carácter de “gancho” “puerta de entrada” o “puente” hacia la terminalidad de la escuela. Así, se reforzaba el vínculo entre educación profesional y educación formal, y la búsqueda de inclusión social a través de la inclusión laboral y educativa.

Podemos recuperar como estrategias pedagógicas activas en este proyecto:

- Una pedagogía centrada en las posibilidades y potencialidades de los jóvenes.
- Los saberes, intereses y motivaciones de los jóvenes como punto de partida (no de llegada) del proceso educativo.
- La puesta en valor de la generación de vínculos de confianza entre docentes, facilitadores y estudiantes, que dan lugar al posterior y necesario “vínculo pedagógico” sobre el que se construye el proceso educativo.
- La participación protagónica de los jóvenes.
- El diálogo intergeneracional, intersectorial, interdisciplinario.
- Creación constante de espacios de participación de los distintos actores del programa (referentes de la organización, responsables del programa, docentes e instructores, jóvenes).
- Fortalecimiento de las redes locales.

- Construcción de diversos espacios de diálogo con el sistema educativo

Una característica distintiva y destacable de esta experiencia es la conformación de “parejas pedagógicas” para el desarrollo de la tarea educativa.

La figura de **pareja pedagógica** es un aporte novedoso de esta experiencia. La misma combina el rol del docente instructor con el del joven/facilitador.

“Empezamos a idear una forma de cómo comunicarnos con los profesores en esa época, y como hacer el puente, entre los pibes que nosotros habíamos convocado y los profesores, para no hacerlo tan estricto y como un colegio formal...Lo que implicaba la pareja pedagógica, era un trabajo en conjunto entre el docente y el joven líder, fundamentalmente para que el curso no se vuelva tan denso, y se den otras cosas en el curso”. (Facilitador)

Un aspecto de la pareja pedagógica parece ser su carácter de “estrategia”, en tanto a través de ella se busca hacer posible el vínculo entre los estudiantes y los profesores, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos del curso. Sin embargo, no se trataría solo de esto. La expresión “que se den otras cosas en el curso” apunta a ese “carácter distintivo” que creemos que es posible encontrar en el vínculo pedagógico que propone esta experiencia. Una perspectiva pedagógica que considera a los jóvenes desde sus saberes, desde su identidad, que los respeta y que busca generar participación, construcción de lazos, espacios colectivos y aprendizajes significativos, útiles y necesarios para su posterior reincorporación a la escuela y al mundo del trabajo.

El rol de facilitador se conforma a partir del trabajo de referentes jóvenes del barrio, conocedores de los códigos y en contacto permanente con los/as chicos/as de la comunidad. Al momento del diseño del proyecto, los referentes de FOC los convocan para pensar juntos y difundir la propuesta. Uno de ellos nos cuenta sobre los primeros “testeos”...

“Nosotros queríamos testear un poco qué querían los pibes, qué nos decían, qué querían estudiar, que eso era lo importante; nadie quería terminar el secundario, todos querían estudiar formación profesional”. (Facilitador)

Una vez puesto en marcha el programa, este grupo pasó a ocupar el rol de los facilitadores, en el marco de la modalidad de pareja pedagógica. Esta estrategia no resultó sencilla, dado que los docentes/instructores de los cursos estaban muy acostumbrados a trabajar solos. Era inimaginable para ellos compartir el aula con un joven “referente”. No obstante, para los facilitadores tampoco fue sencillo:

“(…) nosotros, con el tema de la pareja pedagógica, decíamos que laburar con un docente nos costó mucho. Porque nunca habíamos trabajado antes con un docente. Con los que tenían más onda, eran más chancheros y entendían cómo teníamos que hacer el laburo, era un poco más sencillo... Pero con otros, era muy complicado, porque no entendían el rol que ocupábamos nosotros, pensaban que éramos una especie de preceptor que controlaba, o tomaba lista, que nosotros lo hacíamos pero de onda, porque no era nuestro rol. Nuestro rol era que los pibes vayan al curso, y se sientan contenidos, y que el proyecto pueda brindar no solo el curso, sino más cosas”. (Facilitador)

Nuevamente, la expresión “más cosas” expresa ese carácter distintivo que esta experiencia le imprime al vínculo pedagógico, y que en este caso se ve explicitado en torno a la idea de “contención”, pero que en otros testimonios puede identificarse en expresiones como “queríamos que los pibes se lleven algo”, “que no sea un lugar de paso”, “que puedan aprender algo diferente”, “que puedan ayudar y convocar a otros pibes” (Facilitador 2)

El rol de los facilitadores fue tomando forma y se vinculó tanto a la contención de los nuevos estudiantes como a hacer posible y facilitar la tarea en el aula, mediando las relaciones²² entre profesores y estudiantes.

²² Merece un trabajo ad hoc, el análisis del deterioro de los vínculos entre docentes y estudiantes que se fue dando en los últimos 20 años, principalmente en la escuela

“No había ningún horario, ni nada por el estilo, quedábamos con el docente, que cuando se le volviera densa la clase, o cuando los pibes estaban que ya no le daban más bola, nos encargábamos nosotros. Empezábamos un poco a hablarlos, o sino a jugar con los pibes, esa era más que nada nuestra tarea. El docente terminaba su tarea en el curso, pero nosotros después seguíamos, nos juntábamos con el pibe en una plaza, en la casa, hacíamos todo un trabajo en donde lo íbamos a convocar a que vuelva, porque había muchos pibes que iban y después no volvían”. (Facilitador)

Un rol central ocupado por jóvenes que reafirma el lugar de importancia y responsabilidad que éstos tienen en el Programa.

Ocupar el lugar **de instructores/docentes** de los cursos, como parte de la pareja pedagógica, tampoco fue una tarea sencilla. Por una parte, tal como se mencionó más arriba, porque la mayoría de los instructores estaban acostumbrados al trabajo solitario y a ser la única autoridad en el curso. Y por otra parte, porque trabajar con jóvenes en situación de exclusión implicaba una tarea a la que no estaban acostumbrados y, muchos menos, a comprometerse con los resultados de sus aprendizajes, de su educación.

En los diálogos con los jóvenes, los referentes de la organización encontraron que ellos pedían profesores *“que no sean autoritarios, que tengan relación con los alumnos, que den un espacio en donde ellos se pudieran expresar y tuvieran una relación desde otro lugar con un adulto”*. Además, decían: *“que nos exijan, que confíen en nosotros, que nos den clase, que nos pregunten, que no nos vean como pobrecitos”*.

Sobre esta base, desde la organización se creía que el docente debía desempeñar un rol “humanizado”, conocer los códigos del grupo e intentar acortar esa distancia que, muchas veces, caracteriza al vínculo pedagógico en la educación formal. Así lo expresan los referentes del Centro de Formación Profesional:

secundaria. No lo trataremos aquí, pero no podemos dejar de considerarlo un motivo prioritario de análisis del fracaso escolar, visto como el fracaso de la escuela en su función educadora.

“Nosotros no teníamos experiencia, ni referencia de esto que iba a pasar con la pareja pedagógica, no había un marco teórico, o referencia, en el que nosotros nos pudiéramos basar. Estábamos construyendo desde otros marcos teóricos, en donde nos parecía correcto eso, como también fue un marco de transición juntar a los jóvenes con los instructores, hasta que los pudimos juntar” (Director del Centro de Formación profesional)

“Entonces nos propusimos un ejercicio de construir el perfil de docente que necesitábamos con ellos y constárselos a los docentes. Después, ellos hicieron la expectativa de los pibes, qué querían. Entonces cruzábamos muchas cuestiones que quizás, eran mas humanas, de encuentro entre las personas y la cosa del afecto del vínculo, del tema de la educación popular”. (Instructor del Centro de Formación Profesional).

En síntesis, estos dos testimonios ilustran el proceso que, en el marco del Programa Desafío, fue dando lugar a cada uno de los roles y a la construcción de la pareja pedagógica, obteniendo como resultado, esa impronta diferente que puede divisarse en el vínculo pedagógico que la experiencia propone.

La experiencia del CEC “Nuestra Sra. del Valle” permite describir lo pedagógico a partir de una historia que se inicia en torno a la preocupación por las trayectorias escolares discontinuas, irregulares e interrumpidas de los chicos y chicas en edad de escolaridad primaria. El objetivo de apoyar las trayectorias para evitar repitencias y abandonos, fue dando paso a un conjunto de discusiones que abrió la puerta a la construcción de un proyecto más integral, que se propuso contemplar tanto los modos de aprendizaje como de enseñanza, ensayando nuevas formas de enseñar. Así lo relata una de sus referentes insituacionales:

“A nosotros nos pasó hace 8 años, cuando decidimos cortar con las 8 hs. para hacer las tareas de la escuela, porque era una pérdida de tiempo para pibes que no sabían leer, ni escribir...”.

El tipo de organización que se dieron fue la de un Centro Educativo, tal como su nombre lo indica. Sin embargo, presenta particularidades vinculadas a su identidad de origen y la forma que adquiere con el desarrollo del tiempo. Inicialmente, el CEC formó parte del conjunto de organizaciones e instituciones que, identificando los problemas en las trayectorias escolares de los y las chicas, asumieron que la escuela no estaba pudiendo hacerse cargo e iniciaron un conjunto de acciones para que *“los pibes no se caigan del sistema”* (Educador, RAE). Ese fue el origen de la mayoría de los Centros Educativos que, con una propuesta complementaria a la escuela, pusieron en marcha una instancia o un espacio de apoyo escolar, más o menos tradicional, que combinaba la realización de la tarea con alguna otra actividad lúdica o recreativa. Sin embargo, con el paso del tiempo, se fue generando un análisis mucho más crítico entre referentes y educadores, tanto de la situación social como de los aspectos pedagógicos vinculados a ello. En este proceso, un conjunto de Centros comenzó, en los últimos años, a intentar darle una *“vuelta de tuerca”* y construir una propuesta pedagógica propia, alternativa y distinta de lo que pasaba en la escuela. Es interesante observar que esta propuesta para el CEC que visitamos tiene la intencionalidad de permear en la propuesta de los CEC²³ en su conjunto como política pública.

Sobre esto, la tarea pedagógica no implica sólo la realización de tareas –que se hace en grupo y la completa un compañero/a-, sino que pone en marcha otras estrategias para el trabajo sobre la alfabetización básica y otras actividades más allá de los contenidos curriculares. El trabajo en grupos *“plurigrado”* es una de las estrategias diferentes que se implementan en estos centros, armados en función de las edades, los grados, las dificultades y niveles de los chicos/as. Su referente nos explica:

“Por más que sea CEC, no es como en la escuela que el pibe pasa o no de grado a fin de año. Hay un diagnóstico que se hace, un mantenimiento, y

²³ Los Centros de Educación Complementaria (CEC) dependen de Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires. Estas instituciones desarrollan un trabajo de acompañamiento pedagógico a las trayectorias escolares de niños y niñas que cursan la escuela primaria, en contraturno.

donde hay proyectos de ciclo. Es más elástico, si el pibe está para avanzar, pasa al siguiente grupo, pero no es que repite o pasa..."

Además, entre las cuestiones pedagógicas que exceden lo escolar, podemos mencionar "un clima diferente" para aprender basado en la necesidad del afecto para aprender. En los relatos de las educadoras, aparecen menciones a "la comida rica", una cocinera que abraza a los chicos/as y les pregunta si la comida les gustó, una biblioteca acogedora con espacio para leer y jugar, libros actualizados, y aulas limpias que se cuidan entre todos...

"Hay un clima de grupalidad, que se da en la mayoría de los centros, se trabaja de otra manera y eso tiene que ver con las formas. Y hace que los pibes se levanten y vengan" (Referente).

"Hay una forma que está más allá del contenido real. Hay una forma, de propuesta, que a ellos les convence. Después podés hacer una actividad, -que no es solo recreativa-, sino que son duras, para trabajar, y los pibes se las toman de otra manera" (Educador).

En el LEP que desarrolla la experiencia de alfabetización y terminalidad primaria para jóvenes y adultos, también es posible identificar la construcción de vínculos solidarios y respetuosos, que contemplan la particularidad de cada uno de los estudiantes y recuperan sus saberes previos. Así lo relatan sus educadores:

"Acá es como que se sienten en su casa. Yo misma me siento como que pertenezco al grupo, no estoy ahí en posición de maestra como que yo mando, yo soy la que se y todo eso...Aparte es verdad que yo aprendo de ellos, y ellos aprenden entre ellos, que de eso no hay duda, y el como te enriquece esto, no tiene nombre."

"Cada año que termino con un grupo, es una emoción muy grande porque veo el sacrificio de todos, hasta de los que tuvieron que abandonar por motivos laborales,

se valora mucho eso, el esfuerzo de todos....Se hace como una familia".
(Docente).

"Hay otra relación entre el maestro y el alumno, y entre los alumnos también. Si algún compañero falta, otro le prepara la tarea y se la lleva a la casa, para que no pierda la clase. (...) Esto está humanizado, lo otro está mecanizado (en referencia a la escuela formal). Se da una relación muy fuerte entre maestros y alumnos".
(Referente).

"La escuela se adaptó a nosotros, no nosotros a la escuela" (estudiante).

En los testimonios es posible identificar la construcción de vínculos "cercaños", menos impersonales, en donde "el otro" es importante y tenido en cuenta, y de allí la sensación de "familia" que aparece en los relatos. Esto implica, tal como mencionan los entrevistados, una solidaridad entre los compañeros, pero también otro vínculo pedagógico entre el docente y el alumno. Un vínculo de mayor cercanía, en donde el aprendizaje efectivamente se hace mutuo.

En el caso del Bachillerato "Unión del Sur", nos encontramos también con que el acompañamiento docente, la relación docente - estudiante y la relación entre pares, el formato escolar, los valores son variables de una práctica educativa sustentada en una concepción de enseñanza aprendizaje propia de los procesos de la educación popular. Si bien el bachillerato tiene una duración de tres años y su estructura curricular está armada en base a la resolución (Nro. 1121) que rige para las escuelas medias de adultos desde el año 2002 en la Provincia de Buenos Aires, para sus coordinadores, no es necesario promover cambios en la currícula, sino abordar esos mismos contenidos desde la perspectiva de la educación popular.

Algo similar ocurre en la experiencia de LEP, en relación a los contenidos. También se presentan elementos particulares que hacen de la experiencia "algo distinto" a la forma de trabajo que desarrolla la escuela tradicional. Existe un programa de contenidos básicos con los cuales debe cumplirse para certificar el nivel. Sin

embargo, la adaptación y los modos de trabajo, quedan a criterio de la propuesta de cada docente y cada experiencia. Sobre esto, la docente de Primaria nos comparte:

“Por ejemplo, yo estoy dando matemática, y acá en clase tenemos un albañil...Yo busco en un libro una fórmula, y por ahí es una fórmula que él hizo toda su vida, sin saber la fórmula, pero es su experiencia de vida... Sobre todo con la gente más grande que vuelca sus experiencias, permite que todos se vayan enriqueciendo uno del otro...Trato de darles elementos que sean significativos para ellos, cosas que a ellos les sirvan... Por ejemplo la Constitución, los derechos de los pueblos originarios, el derecho al trabajo digno y en blanco, los derechos de los trabajadores... Por eso trato de darles cosas que a ellos les sirvan para su vida cotidiana...”

Y amplía:

“(...) Aparte cada día que se suscita algún caso en el país, tocamos ese tema y lo tratamos en clase desde diferentes lugares -da el ejemplo del caso Candela, en donde hablaron de la familia, de la trata, de la violencia de género, de seguridad- o sea, cada vez que venimos, aunque sea un ratito, tratamos algún tema de la actualidad. Además, cada uno de ellos tiene un libro que tiene un mes para leerlo, para que lo puedan ir leyendo de a poquito, la idea es ir comentando cada libro...”

Parece ser, entonces, que los aspectos vinculares y el trabajo con los contenidos constituyen elementos que le imprimen a la experiencia un carácter particular. Sobre ello, podríamos retomar a Finnegan (2009) y afirmar que estamos frente a una experiencia que lleva a cabo una práctica educativa con sujetos populares que propone innovar sobre las tradicionales rigideces del sistema educativo, tanto desde la recuperación de los saberes populares como a través de la promoción de la participación comunitaria.

Para “Caminito de colores”, no es muy diferente la propuesta pedagógica respecto de los contenidos que se trabajan. En el caso de los talleres con jóvenes y las actividades con los adultos se hace evidente que trabajar un contenido no se vincula a una propuesta curricular prescripta, sino que se construye en función de las necesidades educativas de los sujetos, la organización grupal, la real inclusión de las personas en la vida social y comunitaria más amplia.

En el recorrido a través de estas prácticas educativas encontramos que el derecho a la educación agrega nuevas dimensiones: mayor cobertura y acceso, necesidad de reconocer experiencias educativas que se dan más allá de la escuela, noción de “educación de calidad” (con efectivos aprendizajes de los sujetos de la educación), organización de la participación de las personas involucradas, vínculos de empatía y colaboración, enseñanza de contenidos significativos para la vida de as/los sujetos.

Pablo Pineau, así lo plantea: *“Estamos proponiendo recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Es necesario entonces, dejar de pensar a la pobreza como una determinación que se instituye como natural y volver a mirarla como el producto de una operación social desigualitaria e injusta. Es necesario mirar de otro modo el punto de partida de los alumnos y el propio y confiar en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas. Significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro. Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes recuperemos la posibilidad de desligar a nuestros alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles”* (Pineau; 2008)

PRESENCIA Y ACCIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO

El estudio en profundidad de un amplio espectro de demandas de las organizaciones del campo educativo nos permite ahondar en las estrategias de acción que priorizan las experiencias de educación social para avanzar en el cumplimiento de las mismas. Estas estrategias están relacionadas al modo en que se formulan las demandas y se relacionan con otros actores como organizaciones sociales, el sistema educativo y el Estado en sus distintos niveles (local, provincial o nacional).

Si bien, como se viene planteando a lo largo de este informe, la cuestión educativa es uno de los temas que mayor relevancia ha adquirido en las agendas públicas de nuestro país y de la región, las demandas específicas de las experiencias estudiadas ponen en evidencia que tanto las concepciones subyacentes acerca de lo educativo y del Estado como las formas de articulación e intervención en el espacio público son factores determinantes en el grado de visibilidad de una demanda.

La incorporación de temas en la agenda pública se da, en la mayoría de los casos, por caminos conflictivos, que generan disputas para definir la legitimidad de ese ingreso así como también para determinar las modalidades a través de las que el Estado interviene. Si bien la legitimidad de la educación todavía hoy está depositada en el ámbito de la educación formal, nos interesa visibilizar que en los últimos 25 años se ha producido en este campo la extensión de temas de interés público que no formaban parte de la agenda.

La ampliación de los derechos permite dar sentido a las emergentes demandas sociales, considerando las movilizaciones sociales, conflictos y necesidades que le dan origen, pero estableciendo una correlación con los objetivos de un determinado modelo de desarrollo.

En este sentido, nos interesa abordar cómo diferentes demandas transitan su incipiente ingreso en la agenda pública. Estamos convencidas de que se trata de

demandas que están construyendo nuevas formas de hacer. Por eso queremos comprenderlas en profundidad, aprender de ellas y ponerlas en diálogo con las políticas educativas.

Para comprender la importancia de estas estrategias en este apartado se pretende abordar las demandas a partir de:

- 1) Su reconfiguración y contextualización desde una perspectiva sociohistórica.
- 2) Su formulación y conceptualización.
- 3) Estrategias de vinculación con otros actores (relación con otras organizaciones del campo educativo, con el sistema educativo, con el Estado).
- 4) Prácticas instituyentes y procesos de institucionalización.

RECONFIGURACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS DEMANDAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA

Es interesante observar que las distintas experiencias estudiadas tienen una larga trayectoria de involucramiento en la problemática educativa y social. Si bien las historias institucionales tienen una “edad” distinta, todas coinciden en señalar que las demandas que impulsan han sido reconfiguradas a lo largo de la historia en función del contexto.

Desde mediados de la década de los '70, Argentina asiste a un proceso de transformaciones estructurales que marcan el quiebre con el modelo de bienestar, primero en el marco de la dictadura militar y el terrorismo de Estado y luego a través de la instauración del modelo neoliberal. Como profundización de estas transformaciones, en la década de los noventa, se agravan las desigualdades sociales y se hace creciente el descrédito de la población hacia la participación política tradicional aumentando la desconfianza general hacia “lo público”.

La profundización del modelo neoliberal de los noventa se caracteriza principalmente por una matriz altamente concentradora en lo económico, con reducción de la inversión estatal en políticas públicas y el cambio de un modelo productivo por un modelo económico agroexportador y de servicios. En el plano social y cultural estos procesos implican profundas transformaciones, generando desocupación y la consecuente pobreza y exclusión social, e instalando un discurso hegemónico apologista del individualismo y la competitividad como valores preferenciales, en desmedro de la cooperación y la participación colectiva como ejes rectores de la construcción social.

Los noventa también fueron el escenario de la sistemática fragmentación de un sentido histórico colectivo y de la ausencia de espacios de referencia, llegando esa acción fragmentaria a la familia y afectando el núcleo mismo de lo social. Las instituciones son así objeto de reformas radicales, adecuándolas al paradigma neoliberal hegemónico. En ese marco, las reformas educativas constituyen un aspecto central de esa concepción ideológica que se propuso desarticular la capacidad de intervención del Estado hasta su mínima expresión.

La aplicación de políticas neoliberales implica la pérdida de derechos adquiridos en todas las áreas, avasallando conquistas sociales producto de luchas sociales históricas. Este retroceso se da tanto en el plano legislativo como en el fáctico, debido a que aún los derechos que conservan status constitucional estaban negados de hecho para amplios sectores de la población.

Ante esta situación, emergen diversas experiencias organizativas sociales, políticas, religiosas y culturales que, frente la ausencia del Estado en materia de políticas sociales y económicas, asumen roles de recepción y canalización de demandas y necesidades, actuando a veces en forzosa suplantación del mismo. Como lo sintetiza Ingrid Sverdlick “jugaron un papel central en la resistencia contra las políticas neoliberales y en las luchas y demandas por una sociedad más igualitaria y con justicia social.” (Sverdlick, 2009).

En el marco de esta profunda reconfiguración del Estado, las mismas instituciones y los medios de comunicación construyen una connotación fuertemente negativa de la participación política y una idea de Estado como aparato administrativo. Para el imaginario de esa época, la política pública resulta algo ajeno a la vida cotidiana de las personas que “alguien” diseñaba en “algún lugar” y del que no “formábamos parte”.

Se puede observar que inclusive en las experiencias en que hoy por hoy se sostiene una fuerte matriz estadocéntrica, en el contexto de las políticas neoliberales “adaptaron” sus estrategias al escenario:

“Era hablar de la política, sin mencionar la política. En ese contexto de construcción de las políticas, no había ningún pilar que estuviera vinculado con el peronismo. Entonces tenías que tratar de saber, que vos internamente estabas haciendo política, pero no hablar en ningún caso de que eso era una construcción política”. (Referente, Proyecto Desafío)

En este contexto, las organizaciones sociales se multiplican y se desarrollan durante esa etapa reemplazando- aunque en pequeña escala- funciones educativas y sociales que debía atender el Estado y, asimismo, demandándole los recursos necesarios para asumir esas responsabilidades. Muchas organizaciones en estos años se abocan a la solución de problemáticas asistenciales (comedores, merenderos, roperos comunitarios, etc.) y, con el paso del tiempo, empiezan a incorporar a sus acciones, tareas educativas, de apoyo a las trayectorias educativas de niños, adolescentes y jóvenes.

Tal como se desprende de lo anterior, las visiones que sustentan los procesos socioeducativos en esta época están marcadas por la necesidad de contención social y por la necesidad de atender cuestiones asistenciales de determinadas poblaciones (alimentación, vivienda, salud, etc.). Desde la organización LEP, el rol de las ONG resultó fundamental en plena crisis:

“Gracias a la acción de las organización civiles y las ONG como las nuestras, evitamos muertes entre nosotros. Porque salimos a la calle, pusimos ollas, salimos a comer, y colaboramos entre todos. Los políticos, estaban todos escondidos debajo de sus escritorios, para que nadie los encuentre, para que nadie les pegue. Entonces, en ese momento, las ONG éramos necesarias ...”. (Referente LEP)

La necesidad de contención en espacios institucionales y palabras como “integración”, “asistencia” y “acceso” son las que predominan en los discursos de esta época.

“(...) el proyecto fue cambiando de un discurso de inclusión de pibes a la vida en terminalidad de laburo, a un discurso de terminalidad educativa. El proyecto fue cambiando, como fue cambiando el contexto”. (Referente, Proyecto Desafío, FOC)

A partir del 2003, desde la conducción ejercida por el Ejecutivo Nacional se promueve un cambio de paradigma cultural en torno a la concepción del rol del Estado y su intervención en el ámbito social y económico, definiendo al mismo como elemento orientador de la economía, con fuerte intervención en políticas sociales y educativas de inclusión e integración. Este proceso político tiene desde su comienzo una característica central de la gestión consistente en la convocatoria e inserción durante el diseño y la aplicación de políticas públicas, de distintos espacios organizacionales con protagonismo en problemáticas sociales y educativas.

Esta visión integradora desde el Estado permite un desarrollo diferenciado de la acción estatal y la recomposición paulatina de su capacidad interventora en función de una democracia que apunta al logro de justicia social y acceso de todas y todos a los derechos sociales básicos. El escenario actual se presenta enclavado en una coyuntura latinoamericana y nacional que ha ido dando lugar a la irrupción de nuevas políticas públicas, nuevos actores sociales, nuevas alianzas y a la emergencia de otras formas de construcción política.

Si del derecho a la educación se trata, debemos referirnos al marco normativo (leyes de educación y de protección de los derechos de la infancia) que le otorgó el sustento jurídico que abrió las posibilidades y los canales de diálogo con actores no estatales en la demanda por el efectivo cumplimiento de ese derecho.

En este marco, es posible observar un nuevo modo de relación de las organizaciones sociales y el Estado. En este caso, las organizaciones comienzan a demandar que el Estado cumpla su función y garantice los derechos de todos y todas.

Las organizaciones y movimientos sociales ya no aparecen tan sólo proveedores de “contención” y “asistencia”, sino que sus prácticas comienzan a orientarse gradualmente hacia la “inclusión educativa”.

Vale la pena destacar que, el trabajo aislado, focalizado y centrado en las “urgencias sociales” pierde sentido en este emergente contexto. La articulación institucional -incluidas las instituciones del sistema educativo-, el diálogo con diversos interlocutores y programas del Estado, la concertación de alianzas interinstitucionales, prevalecen en esta etapa, legitimando a las organizaciones sociales como sujeto político en la construcción del nuevo Estado.

Las visiones que sustentan los procesos socioeducativos en esta época están marcadas por la necesidad de promoción de derechos de las poblaciones más vulnerables. Además de la defensa del derecho a la educación, en la línea de un proceso de visibilización y búsqueda de legitimación de su tarea educativa, las organizaciones comienzan a reclamar por reconocimiento del trabajo educativo que realizan.

Ya hemos señalado más arriba que nuestro punto de partida son las demandas entendidas como las luchas o banderas que movilizan diferentes actores o sectores para el cumplimiento de derechos. Por eso, nuestra definición de demanda intenta superar la idea de reclamo. Sin embargo, para aprehender las estrategias de acción de las experiencias vale la pena indagar en la formulación y conceptualización de la demanda que realizan y reconocer el espacio de construcción de las agendas de las organizaciones en las que se ponen en juego luchas, derechos y, en algunos casos, reclamos que sostienen en el espacio público.

La demanda es, en todos los casos, entendida como derecho. La necesidad de atención educativa a la primera infancia, la de educación secundaria de adolescentes y jóvenes, la necesidad de articulación de educación y trabajo, la demanda de alfabetización, la de espacios alternativos de aprendizaje y la de cambio de la escuela. Todos estos problemas que se fueron percibiendo crecientemente como necesidades son consideradas como derechos que es necesario garantizar.

Así la primera enunciación de las experiencias refiere a la especificidad del problema que atienden: la necesidad de jardines comunitarios para niños, garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria y la terminalidad primaria de los adultos, la necesidad de acompañar las trayectorias escolares de los niños de sectores más vulnerables, el problema de la desarticulación de la educación con el mundo del trabajo y de transformar la escuela pública.

Más allá de esta primera formulación de base, cada una de estas experiencias ha logrado incluir en la demanda la formulación de otras dimensiones sustanciales para el trabajo educativo que realizan y para aportar al cumplimiento de la misma. El pedido de reconocimiento pedagógico de la tarea que se viene desarrollando (CEC, Bachilleratos Populares, Proyecto Desafío, entre otros) se monta sobre la idea de que la experiencia desarrollada debe ser tomada en cuenta. El proyecto educativo, los trayectos formativos y las capacitaciones realizadas por los educadores comunitarios son considerados de importancia para otro modelo de educación.

En función de las concepciones y de las articulaciones que impulsan, algunas de las experiencias incluyen dentro de sus demandas la noción de reclamo al Estado o al sistema educativo por la invisibilidad de sus luchas como organización:

“No nos tienen en cuenta, estamos invisibilizados. Nosotros consideramos que tenemos que tener más apertura, que el acompañamiento sea mutuo. Lo que pasa en un barrio lo conoce el que trabaja en el barrio día a día, como somos las ONG (...), No se nos pregunta, no se nos consulta y se ejecutan así nomás los programas. No solo los técnicos son necesarios, necesitás también al que conocer el barrio, que pisa la tierra, cada piedra, sabe como es la

idiosincrasia de su gente". Aparece aquí otra idea de relación con el Estado, que demanda una visibilidad y participación en las políticas, un espacio que considera que está vedado.

Desde otra perspectiva, se evidencia en la FOC o en Del Viso Ciudad Educativa que la demanda deviene construcción política donde la necesaria articulación con el Estado permite alcanzar este fin. Esto significa que al Estado le cabe la responsabilidad, pero también se concibe un territorio y una comunidad organizada que posibilita dicha construcción.

"Tenía que haber un trabajo en conjunto, asociados, solos no podíamos. Eso lo hicimos en muchas escuelas. (...) Creo que al sistema lo que le pasó es que al laburar con los pibes, laburar con las organizaciones, laburar con los formatos no tradicionales de lo escolar, nos demostramos conjuntamente que podíamos construir algo más fuerte y potente para los pibes más pobres , más olvidados..." (Referente, FOC)

En este sentido, los procesos de desarrollo local son concebidos como la base material que aporta a dar sentido a los procesos educativos y, a su vez, se forjan constitutivos de ese desarrollo. Así lo relatan sus protagonistas:

"Promovemos el desarrollo local a través de estrategias que sean viables para mejorar las condiciones de vida de las personas. Creemos que la educación integra diferentes actores con diversos niveles de participación y responsabilidad: escuelas, familias, chicos, jóvenes, adultos de la comunidad, municipios, organizaciones sociales, centros educativos comunitarios, redes vecinales, etc. (...) La comunidad tiene mucho que aportar. Es la comunidad la que puede movilizar a la escuela para abrirse a su entorno, para generar procesos educativos inclusivos, la que puede demandarle justicia social puertas adentro e ir logrando que se deje "apropiar" por los jóvenes, los chicos, sus familias y las organizaciones" (Verónica).

Relación con otras organizaciones del campo educativo

Si bien ninguna de las experiencias tiene una presencia activa en medios de comunicación ni realiza acciones de intervención pública, la formulación y conceptualización de las demandas tienen poder en relación a los territorios en los que están insertas.

En este sentido, la base territorial y comunitaria constituye el poder sobre el que se asientan estas experiencias para visibilizar los problemas que denuncian. El referente de LEP hace explícito el valor de estar en el territorio:

“Lo que pasa en un barrio lo conoce el que trabaja en el barrio día a día, como somos las ONG, no te enterás por estadísticas. Porque las estadísticas, pueden ser cercanas, pero no exactas, y a veces están equivocadas. Hay que estar en el barrio para saber lo que a la gente le pasa”, (Referente LEP)

El desafío que se propone, por ejemplo en *“Del Viso, Ciudad educativa”*, supone apoyar y fortalecer la recuperación de un tejido de actores y sectores comprometidos con la educación. Verónica afirma: *“Para lograr un cambio real de la situación educativa debemos recuperar el potencial de la comunidad en el desarrollo de propuestas educativas y culturales”*.

Para el conjunto de las experiencias estudiadas, lo comunitario es la esencia y distingue el trabajo y la construcción que se puede hacer. Inclusive es el valor diferenciador que el Estado puede vislumbrar en una alianza con estas organizaciones. Se reivindica que los centros comunitarios, con asiento barrial, definen una modalidad descentralizada de gestión institucional de recursos y acerca las necesidades de los distintos barrios al gobierno en sus distintos niveles que podía relevar con facilidad, las demandas de los vecinos.

Asimismo, la pertenencia a diversas redes barriales y territoriales permite promover el trabajo colectivo entre las diversas instituciones de la comunidad y potenciar los resultados y aprendizajes. Por ejemplo, es en el espacio del Sindicato en el que confluyen las experiencias de los distintos bachilleratos el que permite abstraer a cada espacio de sus lógicas cotidianas y generar, producir, reflexionar y sistematizar contenidos en torno a la organización popular.

Al referirse al trabajo en red, el referente de L.E.P. expone las dificultades de articulación por sobre los logros colectivos que se hayan podido construir: *“Estoy trabajando en red con 50 instituciones, pero no tengo la seguridad de decirte que trabajo en red realmente”*.

Se entiende que la educación debe integrar a diferentes actores locales, con diversos niveles de participación en el desarrollo de propuestas puntuales y del proyecto educativo, en general: familias, niños/as, miembros de la comunidad, municipios, redes vecinales, etc., sabiendo de la capacidad de toda comunidad organizada en la búsqueda de respuestas a sus problemas y necesidades a partir de la valorización de sus recursos. De este modo, se desarrollan varias de las experiencias educativas inclusivas en pos de generar procesos de aprendizaje y andamiar las trayectorias educativas de chicos, jóvenes y adultos promoviendo distintas formas de articulación entre las instituciones - permanentes o circunstanciales- para superar el problema de la exclusión educativa y el fracaso escolar.

Relación con el sistema educativo

En otro plano, nos interesa conocer las formas de vinculación que se establecen entre las organizaciones sociales que formaron parte de este estudio y las instituciones del sistema educativo. No debemos olvidar que, muchas de estas experiencias educativas surgen a partir de la incapacidad del sistema educativo de dar respuesta a la demanda de derecho a la educación de los sectores populares.

Analicemos la relación entre la FOC y el sistema educativo. Los referentes de FOC relatan la complejidad del trabajo inicial de “entrada” a las escuelas. El Programa Desafío desarrolló inicialmente sus cursos de formación profesional en el espacio físico de escuelas públicas de la comunidad. Durante un tiempo considerable, debieron generar y fortalecer el diálogo permanente con directivos en cada institución para poder lograr acuerdos de convivencia y posibilidad del desarrollo del programa. En paralelo, se desarrollaba un fuerte trabajo de persuasión y generación de vínculos de confianza con porteros/as y docentes, sin lo cual hubiera sido imposible sostener los cursos de formación profesional en un clima de convivencia pacífica.

Desde la perspectiva de las escuelas estatales, a menudo las organizaciones sociales son consideradas como “extraños”, que vienen a invadir la lógica institucional, e incluso en algunas ocasiones sus propuestas son entendidas como procesos que buscan la privatización de la educación pública. Sin embargo, desde la óptica de las organizaciones sociales, el sistema educativo se presenta como algo rígido, lineal y verticalista. Así lo describen sus protagonistas:

“La escuela tiene una lógica, la del seguro, la de accidente, de los abusos y se generaba esto de... “¿Ustedes quiénes son? ¿Qué tienen que hacer adentro de la escuela?”... Creo que todo eso es muy rico para hablarlo con ellos”.

“Sobre las escuelas hay mucho para decir de cómo se fue construyendo la identidad. Nosotros íbamos con el convenio, y la portera, después de todo un laburo de espinel re grosso de construcción política, la portera decía...” a estos pibes a la escuela no los dejo entrar”...entonces los pibes fueron ahí los que pelearon, porque los directores tenían también esa lógica de “yo lo arreglo, papi”... y después iban a hablar y no pasaba nada. Hubo que construir el incentivo, de persuadir y de hacerse ese lugar...” (Referente)

“Nosotros somos los primeros en 2002/2003, que como ONG ingresa con un proyecto educativo, dentro de las escuelas. Entramos primero en aquellas escuelas donde teníamos referencia de contacto, y fue un trabajo arduo. No solo el entrar,

sino mantenernos dentro del sistema educativo, porque mucho de esos pibes que iban a cursar, fueron pibes que los había expulsado el sistema y que nosotros los metíamos desde el curso de formación profesional”.(Director del CFP)

No obstante, la oportunidad de articulación que planteó el programa Desafío dio lugar a que las primeras resistencias pudieran derivar en acuerdos y que, finalmente, las puertas de las escuelas fueran abiertas para poner en marcha los cursos.

“Nos demostramos conjuntamente que podíamos construir algo mas fuerte y potente para los pibes más pobres, más olvidados... Para eso tenía que haber un trabajo en conjunto, asociados, que solos no podíamos. Eso lo hicimos en muchas escuelas”. (Referente)

Una relación institucional inicial de “rivalidad”, “tensión” u “oposición” se fue modificando paulatinamente, a partir de que la FOC pone en marcha su propuesta dentro de las escuelas y, entre ambos, logran transformarla generando nuevos acuerdos.

Tal como se mencionó antes, este proceso da cuenta de los modos en los que las organizaciones sociales, comienzan a aparecer con mayor referencia en la comunidad, legitimándose su trabajo y la posibilidad de compartir proyectos educativos.

Caminito de colores no es la excepción. A través de sus diferentes espacios, intenta articular sus acciones educativas con las instituciones del sistema en sus distintos niveles (inicial, primaria, secundaria) y modalidades. También interlocuta con los equipos de orientación de las escuelas.

El seguimiento de las trayectorias escolares de los chicos, la acción conjunta ante problemáticas específicas, el acompañamiento en los trayectos de vida de los participantes son algunos de los motivos que promueven tal vínculo. En cuanto al

resultado de estas relaciones, podemos decir que la organización busca un cambio en la concepción que la escuela sostiene respecto del problema del fracaso escolar. En ella, el sujeto del “fracaso” es el chico y/o su familia. Para la organización, es la misma escuela la que debe replantear su práctica y sus supuestos. Así, nos lo comparte una de las coordinadoras:

“Articulamos el trabajo con todas las escuelas. Las educadoras van a las escuelas; primero que nada apenas empiezan las clases, se les envía una carta masiva con los chicos, contándoles quiénes somos, qué hacemos. Pactamos una entrevista con la maestra para que nos pueda recibir y ahí se charlan las problemáticas. También se acercan gabinetes de otra institución, en donde charlamos y les contamos lo que nosotros vemos. A veces necesitamos más nosotros como centro, que ellos. (...) Lo que sucede es que para el gabinete de escuela, el chico de apoyo escolar viene porque lo trae la madre, pero estos chicos, si ellos no articulan y transforman, el fracaso es de ellos”.

En cuanto al Bachillerato Popular “Unión del Sur” podemos decir que se origina sobre la idea y el espíritu que caracteriza al conjunto de los bachilleratos: una escuela vinculada a la organización social e inserta en su comunidad, con las puertas abiertas al barrio y a los problemas e inquietudes de sus habitantes. Una propuesta pedagógica inclusiva que busca integrar los saberes previos de sus integrantes y los nuevos conocimientos en pos de formar sujetos críticos y generar herramientas que les permitan accionar sobre su propia realidad.

Para los estudiantes del bachillerato, esto se traduce en una escuela que es diferente a otras experiencias educativas por las que han transitado. Uno de los coordinadores enfatiza en la importancia de construir una escuela digna de sus estudiantes:

“Para mí lo fundamental es que se haga un esfuerzo, por no reproducir la infraestructura de la pobreza y la de la carencia. Que se busque que el espacio tenga jerarquía y que sea un orgullo el pertenecer a ese espacio. Encararlo desde la alegría”.

Aquí, el vínculo con las instituciones del sistema educativo aparece desdibujado. El Bachillerato intenta generar una propuesta distinta, diferenciada y alternativa a las propuestas por el sistema. No se observa diálogo posible.

En cambio, en el CEC la relación con las escuelas es un punto nodal de articulación pedagógica para poder acompañar las trayectorias educativas de chicas y chicos. El Centro concibe, desde sus orígenes, que esta relación es condición de posibilidad para mejorar las trayectorias escolares. Sin embargo, tanto en este caso como en el resto de las experiencias educativas que forman parte de la RAE, el vínculo real con la escuela es casi inexistente. En algunas oportunidades, los contactos se establecen con los profesionales de los equipos de orientación por algún caso en particular. Pero todos los actores confirman que es muy difícil encontrar o generar un espacio de discusión pedagógica entre maestros y educadores comunitarios, incluso en el caso del CEC que es una dependencia del sistema educativo formal.

También LEP plantea con claridad la tensión en la relación entre la organización y la escuela. Al relatar los orígenes de la primaria, su referente nos cuenta:

“Tuvinos la contra de los directores de los ciclos de los colegios. Ellos decían que nosotros les estábamos sacando matrícula. Nos echaban la culpa a nosotros, y por eso se había armado la gran discusión, porque estábamos cubriendo una falla, una falta, de ellos. El problema lo tienen ellos, porque la gente va a la escuela a la noche, y le dicen que el profesor no vino, porque está enfermo, pasa parte, etc. ... La gente va una vez, dos veces, tres veces, después ya no va mas... (...)¿Después nos echan la culpa de que nosotros le quitamos la matrícula? La falla es de su sistema, por no cumplir con la gente y con las condiciones que la gente tiene que tener para estudiar”.

Por otra parte, en el relato de la docente nos encontramos con las resistencias de algunos actores del sistema. Ella nos cuenta de los descontentos de directores de escuelas de la zona con el Programa y los alfabetizadores, y afirma:

“Yo creo que esto fue una lucha muy dura contra gente que hace mucho que está en el sistema y que no está de acuerdo con esto. Esto es distinto...”.

Una posición diferente encontramos en el desarrollo de la experiencia de Del Viso ciudad educativa. Aquí aparece la voluntad- y el consecuente trabajo- para generar entramados institucionales (con instituciones del sistema educativo, organizaciones sociales y comunitarias, bibliotecas y otros actores de la vida de las comunidades) que desarrollen acciones comunes en pos del derecho a la educación. Con ello, la organización se propone, cambiar las condiciones educativas de la localidad, trabajando junto con las escuelas, jardines de infantes, organizaciones, familias. Desde las acciones que denominan de “sensibilización” hasta las de acción educativa conjunta inciden en que el diálogo entre el sistema educativo y los centros educativos comunitarios confluyan en propuestas educativas de inclusión y aprendizaje de chicas, chicos, jóvenes y adultos de los sectores más postergados de la ciudad. Para ello, desarrollan acciones tales como: Red de Bibliotecas (con Bibliotecas escolares y comunitarias), espacios de capacitación docente, integración de TIC a las propuestas pedagógicas (de escuelas y organizaciones) a través del proyecto “Escuelas en red”, organización anual de la Semana por el Derecho a la Educación, Proyectos de acompañamiento a la trayectoria escolar (desarrollados por los Centros Educativos comunitarios en articulación con las escuelas de la zona), espacios de intercambio y proyectos comunes entre los jardines comunitarios y los jardines públicos, entre otras variadas actividades.

Se destaca la reiterada apelación a “la escuela ciudadana”, uno de sus ambiciosos objetivos. Así lo refieren en uno de sus documentos de trabajo:

“Desde distintos ámbitos y sectores contribuiremos a crear condiciones por y para una nueva ciudadanía. Consideramos la escuela ciudadana como espacio de organización para la promoción y defensa de nuestros derechos, como un nuevo ámbito que lleve a las instituciones y las personas a tener voz activa y presente en la formulación y concreción de las políticas públicas” (Cuadernillos de Formación de educadores; 2009)

Como puede verse, la función de la escuela es considerada no sólo como espacio de transmisión de los contenidos curriculares, sino como potencial espacio de formación de chicas, chicos y jóvenes como “sujetos políticos”, protagonistas de su historia. La escuela es concebida como espacio potencial de formación de ciudadanas/os, donde la ciudadanía implica conocer y ejercer los derechos sociales propios y organizarse para demandar, con otros, aquellos que no se cumplen.

En Del Viso, Ciudad educativa, la escuela pública se encuentra en el centro de la escena. Más allá del reconocimiento de las graves limitaciones del sistema educativo a la hora de dar respuestas a la permanencia con calidad de sus alumnos, la escuela pública aparece como arena de lucha y como ámbito potencial de desarrollo de prácticas de educación popular y de transformación del sistema. Es considerada un ámbito privilegiado para el aprendizaje de “organización”, del trabajo en equipo, de realización de las personas, de articulación de intereses colectivos.

Desde esta perspectiva, se alude a la construcción de una “escuela popular” que implica, la necesidad de desarrollar prácticas y discursos diferentes al modelo hegemónico instalado, a la escuela tradicional. Implica también, *“una escuela que trabaja para generar una visión diferente del mundo, donde se expliciten las relaciones de poder, donde se devuelva el sentido común perdido a los análisis de realidad. Muchas de las prácticas escolares que aparecen como “naturales” producen en la vida cotidiana las situaciones de exclusión, fracaso escolar y discriminación de aquellos que intentamos incluir”* (Referente)

Relación con el Estado

Mientras que en la relación con otras organizaciones del campo educativo existe consenso acerca del valor del entramado territorial para la construcción de poder,

la relación con el Estado de las experiencias estudiadas arroja un coro de voces diversas en cuanto a su visualización y a la relación que con él entablan.

De un lado, existe un posicionamiento en relación al Estado que lo concibe como articulador y garante de derechos y, por ende, concibe el lugar de las organizaciones para acompañar la gestión. Desde esta perspectiva, la transformación que pretenden generar las organizaciones sociales es imposible sin Estado. En estos casos, las experiencias consolidan su vínculo con el Estado a través del trabajo conjunto que puede –en el mejor de los casos- culminar en el diseño conjunto de programas nacionales, provinciales o locales.

Aquí la definición de la relación entre organización social y Estado está montada sobre la necesidad de acortar la brecha para construir una visión común. Acuerdos, negociación, construcción de vínculos de confianza y de discursos comunes, son algunas de las estrategias desplegadas por las organizaciones para primero generar, y luego, sostener, fortalecer y profundizar la relación con el Estado.

El intenso trabajo de gestión, de establecimiento de vínculos y diálogo con el Estado, de demostración de calidad de las iniciativas emprendidas, de trabajo conjunto con otros espacios organizados han permitido ir logrando crecientes niveles de legitimidad y reconocimiento de la tarea socioeducativa que vienen desarrollando.

Tal vez una de las claves de haberlo logrado haya sido la posición asumida en distintos momentos ante diversos interlocutores y funcionarios estatales: la demostración traducida en práctica concreta, la capacidad de persuasión acerca del valor político de lo emprendido, la calidad de los cuadros que llevaron adelante las gestiones, la capacidad organizativa de la asociación (hacia adentro) y su participación y liderazgo en ámbitos colectivos más amplios (Coordinadora de Jardines Maternales de La Matanza, Inter Redes, Proyecto Desafío, Bachilleratos Populares, Del Viso Ciudad Educativa).

Uno de los referentes lo resume como *“un recorrido de espínel: del barrio a la política y de la política al barrio.”* (Referente FOC)

La presencia y acción de los bachilleratos populares en el espacio público es un aspecto importante ya que ha permitido potenciar su crecimiento acelerado en los últimos años. El énfasis puesto en acciones vinculadas a un desarrollo local y comunitario, no serían posibles sin las articulaciones con diversos actores, el trabajo en red, los acuerdos con instancias gubernamentales, entre otras cosas. Según Lisandro: *“Las cosas se transforman a través del diálogo y la vinculación”*.

El reconocimiento oficial del bachillerato es un ejemplo de ello. A fines del 2010, el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires reconoció legalmente a un conjunto de bachilleratos entre los que se encuentra Unión del Sur. Este logro fue producto de un trabajo colectivo, integrado por un conjunto de organizaciones que se viene sosteniendo desde hace varios años en el marco del Sindicato de Canillitas. Desde allí, se apostó al crecimiento de las escuelas en los barrios, a darles contenido, a generar organización y pertenencia. Y desde allí también, se originó una demanda por el reconocimiento de las escuelas que comenzó a presionar en las instancias gubernamentales. Esta lucha está claramente inscripta en una visión determinada del Estado que genera una línea divisoria incluso dentro del colectivo de los bachilleratos.

Para quienes comparten esta visión y postura, el anhelo de sus experiencias de educación social es que, en última instancia, el Estado asuma la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación y la demanda en particular como parte de su propia agenda. En el caso de los Bachilleratos explican claramente: *“el ideal sería que los Bachilleratos sean un espacio de transición, que solucionen un problema hoy, pero que a futuro existan las escuelas de Adultos”* (Referente Bachillerato).

Una estrategia intermedia que adoptan las organizaciones para relacionarse con el Estado es la de incidir en las políticas sociales y educativas a través de diversos mecanismos: participación en espacios consultivos o decisorios de las políticas públicas, penetración en las políticas sociales y educativas de inclusión a través de

la producción de documentos, realización de eventos, ocupar espacios públicos de discusión, puede ser considerada un avance entorno a hacer públicas sus demandas y avanzar en la lucha por el reconocimiento de sus experiencias. Así lo relatan sus protagonistas:

“Esta la necesidad de que el Ministerio de Educación, de alguna manera, por lo menos nos atiendan. Nosotros, por ejemplo, participamos estratégicamente de la Red por el Derecho a la Educación, en una instancia en donde están reconociendo a las Organizaciones Sociales de alguna manera, entonces por eso uno participa de ello.” (Facundo).

“Esta instancia de haber entrado en la Red Nacional de Organizaciones en Defensa de la Educación, donde las reuniones se hacen adentro del Ministerio, te están dando un lugar de reconocimiento.”. Eliana.

Si bien la estrategia de incidencia puede asociarse a una concepción de Estado que tiene que “aprender” a diseñar, gestionar y formular las políticas, en la práctica para las experiencias que fueron parte de este estudio incidir es instalar temas en la agenda del Estado:

“Lo que nosotros le decíamos (a las autoridades educativas) era que los pibes vuelvan a la escuela. Cuando ellos no podían hacer nada para que los pibes se quedaran en la escuela, lo que proponíamos era construirlo juntos, publicar los resultados, investigar. Nuestra tarea iba a estar cumplida cuando ellos tomaran algo de eso y lo transformaran en una política. ...” (Referente FOC)

De otro lado, existe un posicionamiento al que subyace otra noción de la política y del Estado. La visión reduce el Estado a la política partidaria y a un modo de hacer política.

Desde ésta se percibe un Estado ausente y la estrategia es no relacionarse con este. Se afirma que no existe relación alguna. *“Al Estado le pedimos, pero no nos da nada”*. Pareciera que este modo de (no) relación con el Estado fuera una parte constitutiva

de la identidad de la organización: se pide ayuda, pero no es fundamental; y ocupa el lugar de “plan b” en sus acciones y búsquedas.

En el caso de la situación tipo que demanda espacios alternativos de aprendizaje si bien se parte de la creencia de que el sistema educativo no cumple con su función, y se critica la forma en que se gestionan las políticas sociales y educativas desde el Estado sin consideración del territorio. Plantean con fuerza la desvinculación paradójica, el divorcio entre las políticas “sociales” y las políticas “educativas” que debieran formar parte ambas de la misma acción de “educar”, de sus prácticas educativas cotidianas.

Para el caso del CEC Nuestra Señora del Valle, la relación con el Estado se ha ido modificando con el paso del tiempo y ha mejorado. Sin embargo aún resta camino por recorrer. En un primer momento, el CEC se inscribió dentro del conjunto de colectivos que se vincularon con el Estado a través del área de Desarrollo Social en el marco del programa UDI. Esta vinculación histórica a través de los programas de Desarrollo Social, y no de las áreas educativas refleja la falta de reconocimiento a la tarea pedagógica y es analizado por sus referentes como una debilidad en la medida que *“a diferencia de otras Organizaciones (...), nosotros somos un red fundamentalmente Educativa que nace con una experiencia distinta de la que surgen muchos otros centros comunitarios , a los que ser parte del Ministerio de Desarrollo Social les sienta bien”*.

PRÁCTICAS INSTITUYENTES Y PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN

A pesar de las prácticas y experiencias institucionales de larga data que han tenido lugar en el marco de estas organizaciones y del despliegue de estas estrategias de intervención, aún los logros del trabajo y los impactos no están reflejados en ningún tipo de estadística. Sin embargo, nos interesa desarrollar el modo en que algunas de estas experiencias han logrado institucionalizar sus prácticas y sus

estrategias educativas trabajando de la mano de la escuela para contribuir a generar mejores y mayores aprendizajes de los chicos.

Estas prácticas que disputan los sentidos y formatos y se proponen poner en cuestión lo instituido para transformar las situaciones de injusticia que cada situación tipo denuncia se transforman en instituyentes cuando otorgan legitimidad a nuevas formas de acción para atender las demandas. Esta última dimensión para abordar las estrategias que adoptan las diferentes experiencias resulta reveladora ya que arroja directamente luz sobre las prácticas que contribuyen a la efectivización de las demandas.

La voluntad instituyente de estas prácticas transformadoras que, a lo largo de años e incluso décadas han llevado adelante proyectos o propuestas de trabajo educativo, ha redundado en procesos de institucionalización que tienen estrecha vinculación con el contexto y con las condiciones objetivas que los posibilitan. Como se ha venido demostrando, la institucionalización es posible en un momento histórico determinado y luego de años de experiencia, de demostración de resultados y logros y de construcción de poder:

“No podés pensar que el sistema te comió, sino que lográs el objetivo de instalar, en la agenda de lo público, una idea y un proyecto” FOC

“cuando acá cambió el gobierno, fuimos por más y buscamos la terminalidad de primaria de adultos”. (LEP)

El apoyo recibido a través de programas ajenos a las áreas educativas del Estado implicó de todas formas un proceso de “institucionalización” para muchos centros educativos. El hecho de la oficialización significa un reconocimiento a una organización social que viene trabajando hace muchos años a la vez que, inscribe a esta experiencia, en el conjunto de colectivos que han sido partícipes de este tipo de procesos en la provincia de Buenos Aires (Bachilleratos Populares, Jardines Comunitarios, etc.). En este marco, el 100% de los salarios docentes son

solventados por el Estado. Más allá de este recurso que reciben por pertenecer a esta modalidad, no reciben otro apoyo o sustento por parte del sistema educativo. El resto de los recursos son gestionados en otras instituciones del Estado –o en organismos privados- en donde no prima lo pedagógico para quienes financian. Tal como menciona Eliana:

“(...) la propuesta era “lo pedagógico”, pero desde educación no hay una bajada a las organizaciones sociales que trabajan en educación. Entonces, el camino que se trazó fue de los recursos por el Ministerio de Desarrollo Humano”.

Otro avance en el reconocimiento simbólico reside en la participación de la Red por el Derecho a la Educación conformada a instancias del Ministerio de Educación de la Nación para articular acciones de las organizaciones sociales en el marco de la asignación universal por hijo (AUH). La difusión y distribución por parte del estado provincial de los materiales pedagógicos elaborados por la RAE en los cuales participaron integrantes del CEC podría ser considerada como otra forma de reconocimiento por parte del Estado.

Es claro el mensaje que guía las prácticas de algunas de las experiencias visitadas

“La clave para mi esta en pensar que nosotros podemos crear institucionalidad, y que mañana esto forme parte de las políticas del gobierno. (...) la idea es empezar a sistematizar estas propuestas, para que aporten y sumen a la educación pública (...) Que esto sea construido y luchado, como parte de una política popular y que sea concebido de esa manera por todos los compañeros que participen, en conjunto con el Estado”. (Referente CPD)

En cuanto a los avances del reconocimiento, el CPD es un ejemplo de ello, pero no todas los Centros han podido llevar a cabo o han aceptado esta vía de “oficialización” que los circunscribe a la órbita privada.

La oficialización de algunos bachilleratos populares, en el marco de la educación de gestión pública y con un formato similar al de los Centros Educativos de Educación Secundaria (CENS), dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación resulta sumamente elocuente. Ser reconocidos como parte de la educación pública implica, no sólo un posicionamiento al respecto, sino también otras posibilidades de relación con el sistema educativo y con la incidencia en las políticas públicas:

“Estoy de acuerdo en que se respeten las incumbencias y los contenidos, porque sino es liberalizar la educación y eso no está bien. Es una definición importante, porque permite discutir y pararse para cuestionar el rol del Estado y preguntar y resolver por qué dejó al 50% de los adultos fuera del sistema secundario. Entonces nosotros queremos ser estatales, pero queremos serlo también para que el Estado deje de degenerar y de expulsar del sistema educativo a educativo a miles de estudiantes. Es difícil exigir eso, si uno se para desde la escuela privada”.
(Referente, CPD)

A pesar de una concepción diferente, la experiencia educativa de alfabetización de adultos también se ha ido institucionalizando en el marco de programas y políticas sociales impulsados por el gobierno, más allá de que en este caso no existía una disposición a ello. La inclusión en el programa Encuentro, significó un paso adelante en el proceso de institucionalización de la experiencia educativa de L.E.P. Por una parte, porque le otorgó un carácter nuevo a las organizaciones sociales al darles la figura de Centros Educativos, las legitima como espacios o entidades educativas. Y, por otra parte, porque este formato le da la posibilidad de certificar, con una constancia oficial, el recorrido educativo que los y las estudiantes realizan allí.

Tal como mencionábamos más arriba, en el marco de la gestión de A. Puigróss, se inicia un proceso que hace hincapié en la terminalidad de los estudios de nivel primario, asociada a los centros de alfabetización desarrollados por fuera o en el marco del sistema educativo. En el año 2006 se lanzó el “Programa de alfabetización y terminalidad” que pone en articulación las estrategias que ya

estaban en marcha con otras nuevas, atendiendo al derecho a la educación de las personas mayores de 15 años. El programa consistió fundamentalmente, en construir una articulación a partir de la cual, las personas alfabetizadas en los Centros de Alfabetización –muchos de ellos desarrollados en el marco del Programa Encuentro- terminen de cursar la escuela primaria con un programa especial, sin tener que asistir a la escuela común. La “terminalidad de primaria” comienza así a implementarse en los propios barrios, en el marco de centros barriales que se desarrollan dentro de organizaciones sociales de diverso tipo. Así se comprende de manera más exhaustiva cómo se dio el proceso de una política educativa que se propuso articular el programa Encuentro, las experiencias de alfabetización en organizaciones sociales y la terminalidad de primaria.

Respecto de la atención educativa de la primera infancia se registra la existencia de una primera etapa en la que la organización firma un convenio con la Dirección de Educación Inicial (DGCyE), -Se firma la resolución 10/2003, incorporando la sala de 5 años al sistema de educación formal, en un intento de lograr la ansiada síntesis entre lo comunitario y lo público- en el marco del cual, el estado provincial nombra docentes (del sistema) para las salas de preescolar en 13 jardines comunitarios de La Matanza. Tanto el nombramiento de docentes como las reglas de funcionamiento son estructuradas por el sistema educativo, en tensión y discusión constante con la lógica de la organización en la que se desarrolla la experiencia. Las lógicas de “lo escolar” y “lo comunitario” entran en un procesos de negociación de significados acerca de lo educativo, de las formas de hacer, de la perspectiva acerca de los sujetos de aprendizaje y sus entramados familiares, de la vinculación de las acciones con la propia comunidad; en definitiva: del sentido político de la tarea pedagógica. . *“Fue como una invasión, vinieron con una actitud colonizadora, desconociendo el ideario de la organización”* destaca una de las dirigentes del Jardín.

A partir de 2008, el jardín Caminito de colores recibe el reconocimiento y subsidio (de 100%) por parte de la DIEPREGEP que permite a la organización la elección de los docentes a cargo, la garantía de que las personas que trabajan lo hagan en condiciones dignas (y en relación de dependencia), la legitimación de las

actividades educativas en el marco del sistema educativo, la acreditación del preescolar. Así lo relata Alpeter: *“En su búsqueda de legitimación los jardines comunitarios acuden a la DIEGEPREP²⁴. En este ámbito, las escuelas tienen la potestad de elegir a sus docentes. Hay que destacar sin embargo, que la DIEGEPREP integra a las escuelas privadas, cuyos fines nada tienen que ver con las lógicas comunitarias”*.

Mediante la resolución 3800 se reconoce el jardín comunitario como espacio educativo dentro del sistema educativo, acordando el trabajo conjunto entre una docente (con formación docente de acuerdo a la normativa vigente) y una educadora comunitaria.

En paralelo, desde el año 2006, el Jardín –en el marco de la Coordinadora y, posteriormente junto con las 5 redes de jardines de La Matanza- inicia el diálogo con la Dirección de Alternativas Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Luego de muchos años de avances, retrocesos y resistencias -de las mismas organizaciones (ante el riesgo de la pérdida de autonomía) y de distintos actores vinculados al sistema educativo (direcciones de nivel y gremios docentes)- a fines del 2010, la DGCyE inicia un proceso de reconocimiento de más de 300 jardines comunitarios de distintos lugares de la Provincia, principalmente del conurbano.

Recientemente, a fines de 2010, la DGCyE, a través de su Dirección de Políticas socio-educativas, crea el Programa provincial de Jardines comunitarios. Este primer reconocimiento implica el otorgamiento del CUE (clave única educativa) que permite que los chicos que participan en estas organizaciones sean considerados por el ANSES para el cobro de la Asignación Universal por Hijo.

En el 2011, se desarrolla un proceso de capacitación de los educadores comunitarios que trabajan en los jardines, la legitimación de las salas de 4 y 5 años (que constituyen el tramo de educación inicial obligatoria en la Provincia) y la regulación de las propuestas curriculares. Sigue en discusión, sin embargo, el nombramiento (reglas de selección y financiamiento) de los docentes a cargo de

²⁴ Dirección provincial de escuelas de gestión privada.

estas experiencias, aunque se efectivizan algunos nombramientos de referentes comunitarios (uno por organización) de los Jardines que constituyen la “Mesa provincial de Jardines comunitarios”.

El diálogo permanente con autoridades educativas de los distintos niveles promueve, cualifica y otorga la legitimidad y los apoyos necesarios para la consecución de las diversas experiencias. De ese modo, surgen los proyectos de terminalidad primaria para jóvenes y adultos, el CESAJ, las casas del niño y los jardines maternos, fuertemente articulados con las escuelas de los barrios de pertenencia, el proyecto de alfabetización, las tutorías de acompañamiento a las trayectorias escolares, entre otros.

Estos procesos de institucionalización que son explícita o implícitamente buscados tienen su cara y su contracara porque todas las experiencias han mencionado que hay aspectos de aquellas prácticas que se pierden en el proceso.

En el caso de Desafío, se perdió en calidad de la atención educativa dada por el seguimiento personalizado de las trayectorias educativas de los jóvenes. Cuando se decidió llevar a escala la experiencia, las condiciones cambiaron. Aparecieron nuevos actores, nuevas lógicas de acción. El crecimiento del alcance del programa Desafío fue posible gracias a varios factores: el acuerdo con las autoridades educativas, la demostración (práctica) de la efectividad de las acciones de inclusión socio-educativa y laboral de los jóvenes participantes en el proyecto y el entramado de trabajo conjunto con distintas instituciones construido a lo largo de los años.

El trabajo “pibe a pibe”, como denominaban la estrategia de abordaje del trabajo con jóvenes, dio lugar a propuestas más institucionalizadas, más “escolarizadas”:

“...lo que perdió, que es la mirada sobre el pibe uno a uno, sobre lo que tenga un mayor nivel de espesor, que eso puede a ser lo que quizás, para mí, pierde el proyecto cuando se hace tan masivo y tan de política pública”. (Referente FOC)

Otro de los referentes de FOC sigue: *“Entre las cosas que perdió (el proyecto), fue el equipo. Porque los pibes que acompañaron mucho el armado de “Todos a Estudiar “ y nosotros como equipo también. Porque el Desafío era hacer un proyecto en Lomas, y pasamos a hacer un proyecto en 7 Municipios. Ahí el equipo cambió y se incorporaron otros compañeros, pero la hegemonía fue de lo escolar. Para mí lo que perdió, en esto soy mas duro que Cesar, es que para mí perdió “la mística” el proyecto ahí, como que se escolarizó y todo lo que hacía que el proyecto sea distintivo se transformaba en cosas que no se podían llevar adelante”.*

El involucramiento del Estado en el Programa, permitió esta expansión, pero dio lugar –también- a que el proyecto fuera *“cada vez más escolar, en términos propios del sistema”*. Bajo estas circunstancias, se disipó la construcción de un vínculo “uno a uno” y la posibilidad de sostener el seguimiento personalizado de cada joven, se hizo imposible en la práctica sostener las parejas pedagógicas, y por lo tanto, se perdió la impronta inicial del proyecto, la “mística” del cambio que el proyecto generaba en la vida de esas personas. La contracara de este proceso, sin embargo, fue la escala que el Programa adquirió, siendo recuperada su experiencia y convirtiéndose en política educativa.

Además, para hacer posible el crecimiento del Programa en otros distritos, se creó la figura de los “operadores pedagógicos”. Así, lo comparte Nelson, el Director del CFP:

“Un nuevo rol: Operadores Pedagógicos., teníamos 4 o 5, para Lanús y Avellaneda (...) Con los operadores pedagógicos, nosotros teníamos reuniones una vez por semana. Salían a trabajar, supervisaban y acompañaban el proceso que teníamos. Se había formado en ese momento RE.CO.SUR., por lo que teníamos organizaciones sociales a donde ir, o esa organización nos abría las puertas a las escuelas cercanas, nos facilitaba la estadía para ingresar, y ahí desarrollábamos el proyecto que teníamos en mente. Los inspectores y demás, no entendían como nosotros nos podíamos extender tanto en el territorio, no nos decían nada, porque no lo entendían...Pero cuando lo entendían o lo conocían, se sumaban y nos dejaban trabajar. Si bien fue mutando, el Proyecto era válido y como funcionaba, los

Inspectores nos dejaban trabajar, es decir, nosotros articulábamos y a los inspectores les parecía bien ya que estaba relacionado con la comunidad y habíamos tenido esta experiencia funcionando durante dos años con los mismos instructores y, como funcionaba, no decían nada...”

Respecto de la designación de los docentes e instructores de los cursos, condición fundamental para que el proyecto funcionara, nos cuenta Nelson:

“Nosotros teníamos un convenio para elegirlos. Las primeras 200 hs., entraron por acto público, pero a partir de que tuvimos 400hs, pudimos acordar lo otro, y en base a esa posibilidad, hicimos elección”.

El trabajo educativo a partir del accionar de una organización, la FOC fue cobrando legitimidad en el mismo sistema educativo, producto de los resultados que se iban produciendo.

...“teniendo los talleres de las (escuelas) Técnicas libres y aulas vacías, podíamos entrar ahí; de hecho a mí me era mas fácil por provenir del sistema. Tampoco es que me abrían las puertas de par en par, me las abrían porque les rogaba y como un “a ver qué pasa”... Cuando transcurrió el año, se dieron cuenta de que el proyecto les aumentaba la matrícula de la escuela y de que la comunidad se acercaba. Entonces, al otro año, no solo que nos abrían las puertas, sino que otros Directivos (también compañeros míos) se fueron a ofrecer. También acá hubo un proceso que se facilitó, en donde por principio de autoridad que existe y sobre todo en educación, cuando me hice Inspector en 2004, pero las puertas ya me las habían abierto en 2003 y 2004. Después en 2005, 2006, seguimos consolidando la relación, pero desde otro lugar, en donde, como había funcionado bien el proyecto, la relación se fue ampliando”. (Nelson)

Entre las cuestiones vinculadas a la situación de formar parte del sistema educativo, en varias experiencias se hace referencia a la “dureza”- y a veces,

arbitrariedad- de las normas que regulan las acciones educativas que van en detrimento de las acciones de inclusión (e institucionalización) buscadas.

Para el Bachillerato que ha sido recientemente reconocido, en el marco de esta noción de la educación pública, el tema de la elección de los docentes resulta ser ejemplificadora. La reciente oficialización les permitiría, en principio, continuar con la elección de sus propios docentes. Sin embargo, ellos plantean la necesidad de trabajar en base a un “sistema mixto” en el que participen docentes elegidos por la organización –educadores populares- y docentes del sistema. Esto consiste en incorporar a docentes del sistema que, por interés o posicionamiento, estén de acuerdo con el proyecto político y deseen participar de él. En el caso de la primaria de adultos, en los últimos años se han incorporado dos docentes del sistema que, con el correr de los años, se han comprometido mucho con la organización y la propuesta.

En el caso del CEC Nuestra Señora del Valle se observan diferencias respecto del resto de los CEC de gestión pública e incluso las escuelas mismas. El no contar con un apoyo estatal más amplio, impone la necesidad de estar gestionando recursos de manera constante para poder sostener el resto de la estructura de la organización. Se genera así, una lógica distinta entre las experiencias que han surgido de esta manera, y los CEC o las escuelas públicas. Mientras que para las primeros, “el moverse” para generar recursos y proyectos constituye parte de su identidad desde el inicio, y condiciona su existencia. Pareciera que frente a la carencia inicial de recursos que caracteriza a estas experiencias, se impone un proceso de gestión social que entre otras cosas, los fortalece como colectivo, y refuerza la idea de un “nosotros” que sostiene un proyecto en común. En el caso de las escuelas de gestión estatal, la lógica que pareciera primar es la de compromisos individuales, sobre los cuales resulta dificultoso –aunque no siempre- construir proyectos en común. Según la mirada de Eliana...

“(...) “lo estatal” tiene muchas dificultades para generar proyectos, porque si vos propones uno, tiene que pasar primero por la Municipalidad, después por el Ministerio, y así... Entonces, muchas veces, “los públicos” terminan teniendo

menos posibilidades, muchas veces por inacción y muchas otras por limitaciones técnicas y burocráticas...”.

En referencia a la experiencia de terminalidad de adultos en la organización L.E.P. relata las adecuaciones que plantea la propuesta en función de las necesidades de los estudiantes adultos que trabajan. Además, dado que los estudiantes vienen con distintos niveles (adultos que hace mucho no estudian, otros que acaban de terminar el proceso de alfabetización, jóvenes que dejaron la escuela en 8vo. o 9no.), se conforman grupos. El proceso de terminalidad dura aproximadamente dos años, y L.E.P. cuenta con un promedio de entre 15 y 20 alumnos por año, de los cuales suelen egresar entre 10 y 14. En cuanto a los recursos con los que se sostiene, cuenta con el apoyo de la Dirección General de Cultura y Educación en el marco del cual se desarrolla la terminalidad de Primaria, quien sostiene el salario docente y los materiales didácticos. Esta etapa constituye para la organización, el paso más fuerte que la experiencia educativa transitó en el camino de su institucionalización. Hoy en día es un centro educativo en donde los estudiantes culminan un nivel de manera oficial. Cabe destacar que, en esta misma línea, L.E.P. se ha integrado al Programa FinES II de la Dirección General de Cultura y Educación, en el marco del cual ha puesto en marcha la educación media en su institución.

Sin embargo, este proceso no carece de tensiones, en tanto la formalización de la experiencia educativa desde una organización social, abre el juego de comparaciones, articulaciones y resistencias con el sistema educativo.

En síntesis, en la institucionalización en el sistema educativo de los proyectos se pierde y se gana desde la perspectiva de todas las organizaciones pero es posible identificar ideas, acciones, prácticas y procesos que desde una estrategia política de gestión asociada, resultaron gestiones y experiencias que, en distinta medida y formato, fueron produciendo respuestas concretas a las necesidades socioeducativas de la comunidad y, que a su vez, fueron instituyendo políticas –y modos de hacer políticas- para dar respuesta efectiva al cumplimiento del derecho a la educación.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo y profundización de procesos de exclusión socioeducativa produjo una reacción progresiva de la comunidad, que comienza a organizarse en torno a la necesidad de “apoyar” las trayectorias educativas de niños, niñas, jóvenes y adultos y garantizar el derecho a la educación.

Las organizaciones sociales con trabajo educativo (u “organizaciones educativas”) vienen desarrollando prácticas heterogéneas de educación social y comunitaria, con distintos grados de formalización, con posicionamientos diferentes respecto de la interlocución con el Estado, con variadas propuestas pedagógicas. Sin embargo, éstas comparten la convicción de que los protagonistas de las acciones que desarrollan son las chicas, chicos, adolescentes, jóvenes y adultos que, excluidos del sistema educativo, ven su derecho a la educación vulnerado.

La percepción de esta situación de injusticia educativa ha ocupado un lugar cada vez más preponderante en la agenda pública de nuestro país y ha tenido su formulación en términos de demandas a partir de la creciente visibilidad que fueron tomando los problemas que escondían merced al compromiso que diversos actores asumieron.

Los factores que coadyuvaron a la inclusión de estas problemáticas educativas en la agenda pública son de distinta índole. De un lado, la creciente necesidad de atención educativa a las poblaciones de sectores populares como niños y niñas, adolescentes y jóvenes y la población adulta en el marco del aumento progresivo de la pauperización de las condiciones de vida durante la década del 90 y las reconfiguraciones sociales que ésta trae aparejada. Niños en edad temprana o en escolaridad primaria que deben asistir a espacios educativos cuando sus madres tienen que salir a trabajar en contextos de desocupación de los jefes de hogar,

jóvenes que tienen que aumentar sus credenciales para incorporarse a un mercado de trabajo cada vez más excluyente, adultos que buscan terminalidad primaria.

Del otro, las persistentes y evidentes desigualdades tanto a nivel de acceso como de calidad para los distintos sectores sociales y en los distintos territorios de nuestro país. Por último, el creciente consenso social acerca de que “la educación es un derecho de todos y todas”

Aunque en las diferentes situaciones tipo el componente educativo ocupa un lugar central, las organizaciones desarrollan, a su vez, otras actividades que articulan y sinergizan los procesos educativos que promueven, dando cuenta del carácter “integral” de las instituciones.

Comprometidas con las necesidades educativas de sus comunidades, estas experiencias bregan por la inclusión educativa de chicas, chicos, jóvenes y adultos, desde una visión amplia de “lo educativo” que incluye el proceso de desarrollo y realización de las personas y de la comunidad de la que forman parte. Comparten además la convicción y la acción de que el trabajo educativo puede cambiar las condiciones actuales para que todas y todos puedan acceder, permanecer y aprender en diversos ámbitos institucionales. El sentido de la tarea educativa está centrado en el cumplimiento del derecho a la educación. La educación es considerada un derecho que posibilita el acceso a otros derechos y es valorada por su potencial transformador.

La historización y contextualización de los problemas que abordan las situaciones tipo da cuenta de una estrecha relación con el contexto en que emergen, en profuso diálogo con los temas de agenda pública. Sin embargo, es posible observar que las agendas de estas experiencias de educación social avanzan más aceleradamente que las agendas públicas y- en los últimos 10 años- han logrado colocar temas en estas últimas en otros momentos impensados.

Las demandas surgen en situaciones de crisis socioeconómicas, en general, y se relacionan con los avances y retrocesos en la intervención del Estado en la sociedad, en cada momento histórico. A modo de ejemplo, la educación secundaria de jóvenes y adultos cobra mayor relevancia en contexto de la nueva ley de educación, la atención a la primera infancia en el marco de promulgaciones internacionales a favor de los derechos de niños y niñas o la alfabetización de adultos en el marco de consensos de organismos nacionales e internacionales en torno a la educación permanente a lo largo de toda la vida.

Las situaciones tipo reformulan las demandas en función del contexto. Las demandas que surgen inicialmente en términos de asistencia y contención social-necesidad presente en momentos de crisis- son redefinidas en términos de derechos y de justicia social en contextos de un Estado presente y comprometido con el bien común.

Entre la multiplicidad de demandas que las organizaciones sociales promueven, encontramos presente también la demanda por el propio reconocimiento como actores políticos, como instituciones educativas, como espacios de construcción política y ciudadana.

Las poblaciones a las que están enfocadas las situaciones tipo son las poblaciones más desfavorecidas, los sectores populares que han vivido el desempleo, la pauperización y la vulneración de sus derechos más elementales, producto de las políticas neoliberales. Siendo actualmente, sujetos de políticas públicas y del trabajo organizado de las organizaciones que fueron parte de este estudio.

Las propuestas educativas que promueven las situaciones tipo conciben al sujeto-educativo, de derecho, político- en el centro de la escena educativa. A su vez, amplían la mirada tradicional de “lo educativo” considerando los distintos aspectos de la vida social e individual (la salud, la alimentación, la calidad de vida, la cultura, el deporte, el trabajo, etc.). Aluden a la “educación para la vida”, “educación para la formación de sujetos con derechos”, “formación política”, entre

otras expresiones que dan cuenta de los diferentes aspectos que adquiere allí, el proceso educativo.

El sistema educativo se encuentra aquí con otras miradas y discursos. A partir del vínculo que se establece con las situaciones tipo, el sistema educativo se ve interpelado, exigido en dar respuestas eficaces ante contextos de injusticia educativa. Pero, al mismo tiempo, se producen diálogos, vínculos y algunas prácticas surgidas de las organizaciones sociales, permean las rigideces del mismo sistema e instituyen proyectos y prácticas pedagógicas que nutren y aportan al mejoramiento del propio sistema.

Encontramos en casi todas las situaciones tipo, experiencias y procesos vividos por docentes del sistema que, a partir del paso por la organización conocen ámbitos “no tradicionales” de educación, se reencuentran con el sentido de educar y vuelven al sistema (en general, siempre han estado allí) con lógicas, concepciones y prácticas renovadas.

En cuanto a la presencia y acción en el espacio público, encontramos variedad de actuaciones, según el caso. Desde aquellas instituciones que se posicionan desde la crítica al sistema educativo y generan experiencias educativas alternativas para las que, luego, demandan reconocimiento y legitimación; hasta aquellas que, en permanente diálogo con el sistema educativo y sus instituciones- generan proyectos de inclusión socio-educativa cogestionados (entre la/las organizaciones sociales y el sistema educativo) con el objetivo de transformar no sólo la situación educativa de sus destinatarios (participantes), sino de instituir pequeños -o grandes- cambios en la escuela, los centros de formación profesional, los jardines de infantes, los CEC, etc.

La justicia educativa resulta un horizonte común a estas situaciones tipo. Las organizaciones sociales denuncian la injusticia, reclaman educación pública de calidad para todas/os y proponen proyectos y estrategias educativas que demuestran que el cumplimiento del derecho a la educación es posible cuando se anda –tal como lo expresa R.M. Torres- “por carriles amplios y convergentes:

estado con sociedad civil, política educativa como política social y ésta junto con política económica, educación con trabajo, aprendizaje dentro y fuera del sistema escolar, lo presencial y lo virtual, escuela y medios de información y comunicación, escuela con familia, familia con comunidad, lo local, lo nacional y lo mundial...”²⁵

En vista de estos hallazgos, las experiencias de educación social forman parte de lo que denominamos el “campo educativo”. Sin embargo, el reconocimiento de su trabajo por parte del sistema educativo constituye todavía un desafío que genera dilemas, tensiones y discusiones.

En los últimos años, las demandas colocadas por las organizaciones en la agenda pública estuvieron centradas, en primer lugar, garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños/as, jóvenes y adultos de nuestro país, a través del acceso, la permanencia y el aprendizaje, en los distintos ámbitos en que se desarrollan.

Asimismo, emergen entre sus demandas la búsqueda de reconocimiento de que la educación no es exclusividad del sistema educativo y que las múltiples y diversas prácticas pedagógicas (desarrolladas por organizaciones educativas) constituyen un “campo educativo” que debe ser considerado por el Estado y la sociedad en su conjunto. Por último, el reconocimiento como entidades “educativas” (legitimación, acreditación, articulación, regulación, financiamiento) a los espacios educativos escolares y no escolares surgidos en las comunidades más postergadas y a las experiencias de educación social que se caracterizan por ser eficientes e innovadoras respecto de los aprendizajes de los sujetos que involucran;

La noción misma de “educación pública” es puesta en discusión cuando las organizaciones sociales entran en escena generando la puja por las legitimidades correspondientes, entre administraciones gubernamentales y sindicatos docentes en el sistema educativo. Estas experiencias de educación social complejizan el

²⁵ Torres, Rosa María. “Justicia económica y justicia educativa. Más allá de la retórica del alivio de la pobreza y del mejoramiento de la calidad de la educación”. Conferencia en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada. La Habana, 2004. En www.fronesis.org

debate por el sentido de lo público y el derecho a la educación, tal como plantea Sverdlick: “Para estas organizaciones, la lucha por el derecho a una educación pública ya no se circunscribe a pedirle al Estado que se haga cargo de educar, sino que se amplía en una demanda por el reconocimiento de la gestión social en educación y hacia una responsabilidad como garante de la educación como derecho humano y social” (Sverdlick, 2009).

En este marco, las demandas de las organizaciones educativas empiezan a ser consideradas y-en muchos casos- reconocidas por el propio sistema educativo.

Este reconocimiento adquiere diversas formas:

-La experiencia educativa que desarrolla la organización social se inscribe en algún formato ya existente en el sistema educativo provincial: CEC, CEF, CFP, centro educativo de terminalidad primaria, etc.

-Una práctica educativa “instituyente” logra institucionalizarse en el marco del sistema educativo: CESAJ, Bachillerato popular, jardín de infantes comunitario.

-La organización social y sistema educativo comparten la gestión asociada de un proyecto o programa. El acuerdo es similar al marco de la educación privada (DIEPREGEP), aunque las organizaciones involucradas no persiguen fines de lucro.

-Se legitiman las intervenciones y accionar de las organizaciones sociales mediante acuerdos con el sistema educativo local.

En este estudio pudimos observar y analizar cómo las concepciones políticas de las organizaciones sociales inciden en las formas de articulación que se plantean frente al Estado y a su presencia y acción en el espacio público.

Los modos de articulación de las organizaciones con el Estado, han presentado como denominador común, la tensión constante entre la confrontación y el diálogo. Las diferencias las encontramos aquí ligadas a las concepciones de cada organización respecto de su posición relativa frente al mismo Estado. Algunas organizaciones se sienten “parte” de la construcción de la política pública (actores políticos), mientras que otras se sitúan en una “sociedad civil” con intereses y agenda propios que intentan “incidir”- desde afuera- en la definición de políticas.

La gradual recuperación del papel preponderante del Estado genera una dinámica de fuertes cambios, dentro de la cual es necesario recontextuar y resignificar el trabajo de las organizaciones sociales, surgidas en los años '80 y '90.

Este proceso de sostenida reconstrucción de un Estado garante de derechos constituye una oportunidad para establecer un nuevo marco de trabajo entre las organizaciones sociales y el Estado en la construcción e implementación de las políticas públicas.

De hecho, las organizaciones educativas consultadas para este estudio, han sostenido y fortalecido su trabajo, a lo largo del tiempo, en el marco de distintos programas (sociales y educativos) del Estado.

Las organizaciones educativas demandan, en definitiva, ser reconocidas como actores políticos, comprometidas e involucradas en la definición, instrumentación y desarrollo de las políticas públicas y en la construcción de contextos y comunidades con mayor justicia social y educativa.

Este estudio asumió el desafío de conocer y reconocer las experiencias educativas llevadas adelante por organizaciones sociales que intentan construir, junto al estado, una nueva institucionalidad que garantice la educación de calidad como un derecho para todas y todos.

En resumen, el análisis de las situaciones tipo en el contexto de las políticas socioeducativas y de las demandas emergentes, permite afirmar que nos encontramos en un momento propicio para el fortalecimiento de la construcción y diálogo entre la educación social y las políticas públicas que es necesario aprovechar en dos sentidos. De un lado, es imprescindible que las organizaciones del campo educativo después de años de historia y con prácticas y saberes en la temática avancen en la posibilidad de sistematizar e institucionalizar sus experiencias y, del otro lado, es fundamental que el Estado –en tanto garante de derechos- avance en el reconocimiento de la tarea educativa que éstas desarrollan.

Nos encontramos entonces, ante el desafío histórico de que las prácticas de educación social cobren visibilidad y los conocimientos producidos por ellas, status académico; que se legitime lo educativo desde los distintos actores del campo educativo pautando agendas públicas, generando transformaciones y aprendizajes

que puedan ser llevados a escala o tomados por los decisores de políticas públicas para el efectivo logro del derecho a la educación.

7. ANEXO: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

➤ “Caminito de colores”, la Matanza

Se trata de una experiencia que a lo largo de la historia realizó un “pasaje” desde un énfasis en lo social hasta incluir lo educativo. Asimismo, se trata de una experiencia con fuerte articulación con el Estado, con más de 20 años de historia y que forma parte de un entramado más amplio de organizaciones con las que realiza gestiones comunes y, además, esta organización contribuye a la posibilidad de reflexionar sobre su práctica. Por último, nos parece central que se trata de una experiencia que pertenece al territorio más vasto en extensión y más poblado de la Provincia de Buenos Aires (Censo 2010).

Siguiendo estos criterios, seleccionamos el colectivo de experiencias educativas de la asociación civil “**Caminito de colores**”. Priorizaremos, en este caso, las iniciativas vinculadas a la atención educativa a la primera infancia: el jardín maternal y los jardines de infantes.

El primer jardín comenzó sus actividades en el año 1990 en el barrio de Villa Dorrego, (González Catán - La Matanza). Este barrio cuenta actualmente con múltiples espacios dedicados a la atención educativa de la primera infancia: algunos son jardines comunitarios, otros son privados (dependen de DIPREGEP y otros son estatales).

“Caminito de colores” pertenece a la “Coordinadora de Jardines Comunitarios de La Matanza”. Esta red cuenta con 29 centros y 4543 chicos y chicas²⁶. La Coordinadora, a su vez, forma parte de un grupo de 5 redes de Jardines comunitarios que agrupan a más de 500 organizaciones barriales de La Matanza.

Como ha sucedido en la mayoría de los jardines de estas características, sus orígenes demandaron muchos esfuerzos y recursos de la comunidad en vías de organización. Sin embargo, con el paso de los años y la actividad sostenida, ha

²⁶ Información construida por Interredes (Red de Redes. Compuesta por organizaciones sociales y comunitarias, con fuerte trabajo territorial, en el Conurbano Bonaerense. Interredes esta compuesta por 9 Redes).

crecido notablemente. Actualmente, la asociación civil incluye e integra varios espacios educativos:

- Jardín de infantes Caminito de Colores I.
- Jardín de infantes Caminito de Colores II.
- Jardín Maternal
- Centro de Jóvenes y Adolescentes “Ramón Carrillo”.
- Centro de día “Ramón Carrillo”
- Centro de asistencia y prevención a la violencia “Había una vez...”

En el nivel inicial, atienden niños de 0 a 5 años en turno mañana, tarde y jornada completa.

El Centro de día ofrece actividades de apoyo escolar y talleres educativos para chicas y chicos en edad de escolaridad primaria. Tienen oferta de terminalidad primaria y secundaria (Anexos de la Dirección de Educación de Adultos). Además, desarrollan cursos de capacitación laboral para adultos (gastronomía, costura, etc.) en acuerdo de la Dirección de Formación Profesional (DGCyE) y funciona un espacio para abuelos.

El Centro de jóvenes y adolescentes recibe chicas y chicos adolescentes – muchos de ellos en situación de judicialización- y propone distinto tipo de actividades educativas, laborales y recreativas con destacado protagonismo de los mismos.

El centro “Había una vez” dirige su trabajo a las familias, y especialmente a las mujeres, que son víctimas de violencia familiar.

En el contexto de la presente investigación, denominaremos a cada uno de estos Centros: “espacios educativos”. Consideramos que cada uno de ellos estructura y organiza propuestas pedagógicas para chicas/os, jóvenes y adulto/as adaptadas a las singularidades de la población que participa, y que, a su vez, se caracteriza por su unidad de concepción y de acción, como parte de un entramado que lo incluye.

- Programa Desafío, FOC, Lomas de Zamora y conurbano sur de la provincia de Buenos Aires.

La Fundación de Organización Comunitaria (FOC) es una organización no gubernamental que comienza su trabajo comunitario en el año 1981 con un grupo de educadoras sanitarias comunales de Lomas de Zamora. En 1989 y luego de ocho años de trabajo se institucionaliza como “FOC”. El trabajo ha estado destinado desde entonces a la población en situación de vulnerabilidad, especialmente los niños/as, jóvenes y mujeres.

De esa primera experiencia surgen siete Jardines Comunitarios que actualmente siguen funcionando en distintos barrios de Lomas de Zamora. En lo que refiere a los jóvenes, el trabajo se inicia más tarde, en 1991, con un fuerte eje en su participación y dando lugar a ejercer protagonismo a partir de la conformación de una red propia: la Red de Jóvenes Unidos.

La experiencia educativa del Programa “Desafío” de la Fundación de Organización Comunitaria (FOC) surge en plena crisis del 2001, dando inicio a una estrategia pensada para dar respuestas a los jóvenes de la calle, que estaban fuera de la escuela, del trabajo o cualquier experiencia organizadora que los contuviera.

El programa “Desafío” consiste en la construcción de “puentes e itinerarios para que los jóvenes vuelvan a la escuela y elaboren un proyecto de vida y trabajo (...)”- El programa Desafío permitió desarrollar un sistema intersectorial e integral de inclusión socio-laboral de jóvenes en riesgo de exclusión”²⁷.

Los problemas que dieron origen a esta experiencia educativa estuvieron vinculados con el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo: consecuencias educativas y sociales del “abandono” de la escuela, falta de otros espacios educativos con propuestas que motiven el interés de las/los chicas/os, la falta de pertinencia entre los aprendizajes que promueve la escuela secundaria y la vida cotidiana de los jóvenes y adultos, la existencia de saberes laborales y comunitarios que no están contemplados en los diseños

²⁷ Piñero, Laura. “Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo”. Ediciones Ciccus, Buenos Aires, 2008.

curriculares, y la necesidad de articular la experiencia educativa escolar con la formación profesional.

Para el momento del surgimiento del programa, los jóvenes en situación de exclusión eran aquellos que habían nacido entre las décadas del '80 y el '90 y contaban entre 15 y 24 años. Estos representaban el 40% de personas desempleadas. Las cifras señalaban que un 21 % de los jóvenes “no trabajaba ni estudiaba” o cuando lo hacía era en trabajos temporales que no ofrecían protección laboral o social y brindaban pocas perspectivas en cuanto al desarrollo personal (Piñero, 2008: 19). El contexto actual es otro, y las condiciones de vida y laborales no son tan extremas. Sin embargo, la pobreza persiste y la exclusión continúa presente en diversas formas (falta de acceso a trabajos y espacios de formación de calidad, por ejemplo).

El programa pudo dar inicio a través de la firma de un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), a través del cual en el año 2002 se obtiene la cesión de aulas, laboratorios y talleres de las escuelas medias y la adjudicación de horas cátedra para el dictado de cursos de formación profesional. Además se contó con el apoyo de la Fundación Kellogg.

Actualmente, el programa Desafío funciona en siete distritos de la zona sur del Conurbano Bonaerense. Comienza desarrollándose en el distrito de Lomas de Zamora, y luego de dos años de experiencia, se expande a otros seis distritos: Avellaneda, Lanús, Quilmes, Almirante Brown, Florencio Varela y La Matanza.

Su objetivo principal es “que los jóvenes puedan acceder, permanecer y egresar del sistema educativo, adquiriendo y experimentando un conjunto de saberes y conocimientos cuyo sentido político-pedagógico sea significativo para los sujetos. Ya no se trata sólo de inclusión sino de inclusión significativa, entendiendo que los adolescentes y jóvenes en situación de riesgo social y educativo deben construir conocimientos y valores para su vida como hombres y mujeres, sujetos de derechos, enmarcados en el contexto que protagonizan cada día” (SES-UNICEF, 2005: 10). Como dicen sus referentes, “apostamos a la inclusión social, política y económica de los jóvenes excluidos y marginados y, desde esta tendencia, nuestra tarea comprende una profunda reflexión sobre la práctica para poder “construir”

desde la historia particular de cada joven un lugar de justicia y dignidad” (SES-UNICEF, 2005: 10).

En base a esto, el proyecto tiene como fin impulsar propuestas curriculares significativas a nivel no formal pero con una fuerte relación con la educación formal. Esto significa ofrecerles una sólida formación en competencias generales que les permita seguir estudiando y, a la vez, ofrecer la formación en competencias específicas, orientadas a la salida laboral.

Para llevar a cabo este proyecto se fueron elaborando -a lo largo de estos años- una serie de acciones y estrategias que apuntan a cumplir los objetivos. Por una parte, se elaboran trayectos flexibles de formación e inclusión para los jóvenes que incluyen: espacios-puente, terminalidad educativa, formación de oficios, orientación laboral, pasantías calificantes/prácticas profesionalizantes, acompañamiento en la búsqueda del primer empleo e iniciativas de auto-empleo. Por otra parte, también se incluyen acciones de prevención en salud, liderazgo, formación artística y cultural, talleres de formación en derechos y ciudadanía, micro-emprendimientos y producción, actividades deportivas y recreativas. Además se trabaja sobre la formación de jóvenes líderes que pueden promover la participación entre sus pares y articular con otras organizaciones de jóvenes.

Para implementar estas acciones y estrategias, la organización ha desarrollado un sistema de formación de formadores destinado a instructores, operadores, red de jóvenes, redes locales y empresarios. Las instancias de capacitación también fueron destinadas a los docentes e instructores que trabajan directamente con los jóvenes en los Centros de Formación profesional (CFP)

Asimismo, la articulación y las alianzas con diversos sectores han sido un pilar fundamental para que el proyecto fuera posible. En este “modelo de alianzas estratégicas intersectoriales” participan el estado, la sociedad civil, y las empresas. En concreto: el gobierno nacional, los gobiernos municipales, organizaciones sociales locales e internacionales, las escuelas y empresas privadas.

“Desafío” trabaja con adolescentes y jóvenes en situación de riesgo educativo y vulnerabilidad social. Esto implica considerar tanto a aquellos jóvenes que no están asistiendo a la escuela como aquellos que están en el sistema educativo. A los

primeros, se los contacta en sus barrios y se los invita e incluye a través de distintas estrategias educativas que buscan su reinclusión en el sistema. Para los segundos, se ponen en prácticas estrategias que combinan la educación formal y la formación profesional con la intención de fortalecer su formación y evitar su exclusión. “En el período 2003-2006, el programa tuvo una cobertura de 6640 alumnos de 16 a 22 años que realizaron 395 Cursos de formación para el empleo en 52 Instituciones Educativas (EGB Escuelas Medias, Escuelas Técnicas, Centros de Formación Profesional y Organizaciones Sociales, 482 Pasantías y 164 Puestos de trabajo decente)” (Piñero, 2008: 21).

En definitiva, se trata de una experiencia que busca devolver a los jóvenes los derechos que les han sido negados. Una organización que ha logrado construir y sostener en el tiempo un proyecto que incluye efectivamente a las/los jóvenes, un proceso significativo que merece ser conocido y reconocido por pares y por el mismo sistema educativo.

► Bachillerato Popular “Unión del Sur”, CPD, Las Tunas, Partido de Tigre.

El Bachillerato Popular “Unión del Sur” se desarrolla en el marco de una organización social denominada Centro Popular de Desarrollar (CPD) que ya había participado de la generación de otros espacios con estas características y que cuenta con un trabajo comunitario de quince años en el barrio de Las Tunas, Pacheco, Partido de Tigre.

El Centro Popular de Desarrollo (CPD) es un espacio integral en el que, además del Bachillerato Popular, se desarrollan un conjunto importante de actividades. Antes del surgimiento de la escuela secundaria, este espacio ya llevaba adelante la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos “Unión del Sur”, que funciona en articulación con el Programa de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ante la promoción de la primera camada de estudiantes se planteó la necesidad de un espacio en donde continuaran sus estudios secundarios, y así un grupo de maestros, estudiantes y vecinos del barrio abrió el bachillerato, donde en el año 2010 cursaban y trabajan 60 estudiantes y 17 docentes en 1° y 2° año.

Asimismo, el CPD cuenta con otros dos espacios de formación: la Escuela de Referentes Comunitarios y el Taller de Oficios que funciona desde el año 2006 en las especialidades de soldadura por arco, costura, carpintería, reparador de PC y operador de PC, construcción con plástico reforzado y soldadura variada.

Otras iniciativas claves del espacio son el Banco Popular de la Buena Fe y la Cooperativa "Constructora Comunitaria del Sur" (dentro del Programa "Argentina Trabaja") que entre otras obras, levantó las aulas del Bachillerato²⁸.

También cuenta con un Centro de Enseñanza y Acceso Informático, la guardería "Lunas y Soles" y un Centro Cultural en el que se desarrollan talleres de murga, circo y folklore.

En segundo lugar, la organización pertenece a un entramado más amplio que es el Sindicato de Canillitas y esta participación fortalece su capacidad de traccionar la demanda y de contar con cierta reflexión acerca de la misma. Desde este espacio, se viene trabajando hace varios años por conseguir el reconocimiento oficial de las escuelas. A fines del año 2010, lograron la oficialización de 15 bachilleratos a partir de un convenio firmado el 3 de diciembre de 2010 entre el Sindicato de Canillitas y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Este acuerdo marco, implica el reconocimiento oficial de las escuelas, otorgando la posibilidad de otorgar títulos oficiales. Aunque aún se encuentran algunas cuestiones por regular, el formato de escuela se asimilaría al de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y el Bachillerato Unión del Sur, contaría con el reconocimiento de su Orientación en Cooperativismo y Organización Comunitaria.

Y, por último, la perspectiva de trabajo les ha permitido construir cierta articulación con el Estado y con el sistema educativo que permiten identificar en la experiencia rasgos que la hacen más que una experiencia alternativa. La lucha por el reconocimiento de esta experiencia se inscribe en la concepción acerca de la

²⁸ El día martes 22 de marzo de 2011 se inauguró el Edificio de la Escuela y Bachillerato Popular "Unión del Sur". Construido por la Cooperativa de Trabajo "Constructora Comunitaria del Sur". Cuenta con 280 metros cuadrados distribuidos en 4 aulas.

educación pública y otras formas de gestionarla siendo elocuente lo que el ministro de educación de la provincia de Buenos Aires expresa en el acto en el que se firmó el convenio: “El sistema educativo se va a enriquecer en el diálogo y en el reconocimiento de ustedes”²⁹.

► CEC “Nuestra Sra. del Valle”, Partido de Tigre.

Los Centros Educativos Complementarios hoy son en su gran mayoría de gestión pública y dependen de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires³⁰. Los primeros comenzaron hace sesenta años, muchos de ellos surgidos inicialmente de la organización comunitaria, llegando hoy a constituir un conjunto de 115 instituciones aproximadamente.

Con el objetivo de analizar este tipo de experiencia, se ha seleccionado una institución educativa de trayectoria en este tipo de trabajo. Se trata del Centro de Educación Complementaria “Nuestra Señora del Valle”. El mismo pertenece al subconjunto de CEC de gestión privada que dependen de la DIPREGEP y han sido reconocidos oficialmente hace unos pocos años. Este CEC tiene la particularidad de ser gestionado por una organización social y no por una institución educativa privada.

El Centro de Educación Complementaria “Nuestra Señora del Valle” comienza a organizarse en el año 1994 recibiendo chicos y chicas de entre 6 y 14 años. La población fue desde un comienzo muy heterogénea, dado que los chicos provienen de diferentes barrios y escuelas de la zona de Bancalari, en la zona norte del conurbano bonaerense en el partido de Tigre.

²⁹“Convenio de oficialización”, 3 de diciembre de 2010, en: <http://batallaeducativa.blogspot.com/p/convenio-de-oficializacion-pagina-en.html>

³⁰ La ley provincial de educación la define en su artículo 43 como: “Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación Común y que la complementen, enriqueciéndola”.

En sus inicios, el eje estuvo puesto en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los chicos/as. Y con el tiempo, comenzó un proceso en el que se puso en cuestión el apoyo escolar como eje de organización del centro. Esto dio lugar a un proceso de organización en el que el proyecto se fue transformando y reconfigurando sus articulaciones y alianzas.

Asimismo, el CEC hace un año y medio cuenta con un Centro Juvenil que desarrolla actividades diversas para los jóvenes. El Centro fue llamado “Los del fondo” y cuenta con talleres de fotografía, video, computación, música, cine debate, apoyo escolar para materias del nivel medio, etc.

El CEC forma parte de la Red de Apoyo Escolar. Su origen vinculado a las organizaciones sociales junto a su fuerte inserción en redes sociales son algunas de sus características centrales. Asimismo, su oficialización como CEC de gestión privada, indica una relación de articulación y tensión con el Estado, a la vez que lo convierte en una institución con características particulares en relación al resto de los CEC públicos y al resto de los apoyos escolares de la RAE. Estos son algunos de los elementos implicados en la selección de la experiencia que serán tratados en el siguiente apartado.

► Alfabetización y terminalidad primaria, LEP, Escobar.

La organización Luz, Esperanza y Pureza (L.E.P.) surgió hace quince años en el barrio Acceso Norte Garín - Villa Angélica, Partido de Escobar, provincia de Buenos Aires.

La organización se define como una organización no gubernamental, sin fines de lucro, dedicada a la ayuda social. Trabaja y promueve el desarrollo de niños, adolescentes, adultos y familias de escasos recursos con la intención de lograr mayor igualdad en sus oportunidades.

En el año 1996 la organización transitaba sus primeros pasos armando una biblioteca popular, una “guardería”, y una bolsa de trabajo. Con el paso del tiempo, han ido incorporándose una variedad importante de actividades, proyectos y programas.

Actualmente, L.E.P. desarrolla una gran variedad de actividades. En el área de educación comenzó con el desarrollo de un centro de alfabetización de jóvenes y adultos, y hoy cuenta con primaria y secundaria de adultos, apoyo escolar para niños, talleres de informática, talleres de música, talleres de arte, talleres de oficios (electricidad, panadería y reparación de PC), talleres de cocina orgánica, biblioteca popular, taller de informática en capacidades diferentes, y talleres de idiomas (inglés y alemán).

En el área de salud desarrolla un programa de prevención del cáncer femenino, un programa de prevención pediátrica (vacunación), odontología preventiva comunitaria, y cuenta con un banco de medicamentos. Además desarrolla una huerta comunitaria, y cuenta con una bolsa de trabajo.

Los recursos para llevar a cabo estas actividades provienen principalmente de donaciones particulares: empresas, ONGs, comerciantes, vecinos, fundaciones internacionales, etc. No obstante, articula con diversas instancias del Estado para llevar a cabo, algunas de las actividades, fundamentalmente las educativas.

Por otra parte, desarrolla un programa de voluntariado para extranjeros, que consiste en recibir por un período de tiempo determinado a jóvenes de diversos países -se les da hospedaje y alojamiento gratuito- que desarrollan pasantías en la organización y contribuyen al sostenimiento de las actividades. Este programa es llevado a cabo a partir de la articulación y convenios que la organización sostiene con fundaciones y gobiernos internacionales, principalmente de Alemania.

En este sentido, la organización L.E.P. presenta características particulares respecto a otras experiencias que hemos analizado. Su recorrido histórico cuenta con la presencia fuerte de su referente, la colaboración de los vecinos, y el apoyo fundamental de los voluntarios argentinos y extranjeros.

Con la selección de esta experiencia, nos propusimos analizar el recorrido que esta ha realizado en el plano educativo, poniendo especial atención en lo que refiere a la educación básica de jóvenes y adultos. L.E.P. ha desarrollado un proceso interesante que comenzó como una experiencia de alfabetización fuera del sistema y que con el tiempo obtuvo continuidad dentro del sistema educativo a través de la

apertura de un centro de terminalidad de primaria. Un pasado y un presente que no se encuentra exento de tensiones y complejas relaciones con el Estado.

‣ Del Viso Ciudad educativa, Pilar.

Del Viso, Ciudad educativa es un proyecto motorizado en sus primeros años (1992) por Fundación Del Viso, pero que gradualmente, logra involucrar a distintos actores educativos y culturales de la comunidad local (instituciones del sistema educativo, centros educativos comunitarios, organizaciones sociales, bibliotecas populares, centros culturales, etc.) y diversos programas socioeducativos de los ámbitos nacional y provincial.

El principal objetivo del proyecto radica en generar condiciones educativas a nivel local que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la educación de chicas, chicos, jóvenes y adultos de la comunidad delviseña.

La concepción de “comunidad de aprendizaje” bajo la figura de “ciudad educativa” se constituye en el centro de los esfuerzos de gestión del proyecto y de la construcción del entramado que da sostén a cada una de las acciones conjuntas de sus actores.

El tejido que se conforma da lugar, contenido y sentido político pedagógico a 4 Centros educativos comunitarios, la creación y participación en diversas redes (Red X Der, Red por el derecho a la Educación, MECOL, Consejo local de protección y promoción de derechos de niñas, niños y adolescentes, Red internacional de educación para el desarrollo, Red de organizaciones sociales del Ministerio de educación, Mesa de jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires, entre otras).

Los motivos que dieron su origen a esta experiencia educativa estuvieron vinculados a la necesidad de trabajar con la escuela en el cambio de las condiciones educativas que dan contexto (y a veces, texto) a las trayectorias escolares de los adolescentes en situación de exclusión educativa.

Primero, el trabajo educativo desde Fundación Del Viso; luego, la construcción del entramado con las instituciones locales y, al mismo tiempo, los acuerdos y diálogos forjados con diversos programas del Estado promovieron la consolidación y formalización de *"Del Viso, Ciudad educativa"*. A partir del año 2006, con declaración pública y participación de todas las instituciones y organismos comprometidos, se inició una nueva etapa. La Fundación Del Viso pasó de ser la impulsora y motor de la propuesta a asumir un rol de "articulador" del entramado resultante y a generar una conducción propia que se fue consolidando en los años venideros.

Resultan características destacadas en esta experiencia el lugar que este entramado de instituciones educativas dio al diálogo y la articulación constante con los distintos niveles del estado y de las políticas socioeducativas y la capacidad político-pedagógica de generar propuestas educativas allí donde aparecían escenarios de exclusión escolar.

Actualmente, un consejo constituido por inspectores, docentes, concejales, referentes de organizaciones comunitarias y centros educativos, funcionarios municipales de las áreas de educación, salud y niñez discuten y proponen el segundo Plan quinquenal *"Del Viso, Ciudad educativa"*, en la búsqueda de contextos educativos más inclusivos y justos.

8. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Civil FORGA (2003): Hacia la década de la alfabetización en la Argentina. Documento de trabajo introductorio al proyecto “Analfabetismo cero, Del Viso, Ciudad Educativa”, disponible en: <http://www.forga.org.ar/>

Batthyány, Karina (2007): “Articulación entre vida laboral y vida familiar. Las prácticas de cuidado infantil de trabajadoras asalariadas en Montevideo” en *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*, Ediciones CLACSO, Buenos Aires.

Bertranou Fabio (Coord.) (2010): “Aportes para la construcción de un piso de protección social en Argentina: el caso de las asignaciones familiares”. Organización Internacional del Trabajo (OIT), disponible en: <http://www.oit.org.ar/pagina.php?pagina=748>

Borzese, Dana y Wanger, Elizabeth (2002): “Escuela Pública: hacia la construcción de un proyecto educativo con el pueblo” Documento-base, Fundación SES, Ciudad de Buenos Aires.

Bracchi, Claudia (2010): “Asignación universal por hijo y el impacto en la educación”. Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC, con el auspicio de UNICEF Argentina y la colaboración de la Asociación Mutual Israelita Argentina AMIA. Buenos Aires, Noviembre de 2010. Disponible en: www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf

Brusilovsky Silvia (2005): “Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir”, en Revista *IICE* N° 28, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación.

Centro de investigación y Educación Social (CIES) (2010): Proyecto de Investigación.

Connel, Robert (2006). Escuelas y justicia social. Morata, Madrid.

Coraggio, J. Luis (2001): "Conversación con equipos de la Fundación SES", Ciudad de Buenos Aires.

Corbetta, Piergiorgio (2003): Metodología y técnicas de Investigación Social, Ed. Mc Graw Hill, España.

CTERA - Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" (2006): Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes. Informes y estudios sobre la situación educativa N°4, Buenos Aires, Diciembre 2006.

CTERA – Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" (2008): "Situación de la educación inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización". Informes y estudios sobre la situación educativa N° 8. Buenos Aires, Diciembre 2008.

De Souza Minayo, María Cecília (2009): La artesanía de la investigación cualitativa, Lugar Editorial, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación - Dirección de Educación de Adultos (s/f): "Caracterización del sistema de educación a distancia", disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/default.cfm>

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos - Dirección Provincial de Planeamiento (2009): "Caracterización del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires en sus aspectos social y educativo para la creación de nuevos establecimientos". Documento de trabajo elaborado por la Dirección de Información y Estadística, Enero 2009.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009): "Propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios", Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Dubet, Francois (2010): Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo XXI, Argentina.

Dussel Inés (2006): "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?" en Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2006): "Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular". Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires, mayo 2006.

Equipo de la Escuela Vilt Marina (2001): en "La educación en nuestras manos", SUTEBA Nro. 64, Ciudad de Buenos Aires.

Finnegan, Florencia (2009): Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. OEI. Febrero 2009.

Forni, Pablo (2004): "Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base. Estudios de caso en barrios de la Matanza". Documento de Trabajo N°029. Septiembre de 2004. Instituto de Investigación de Ciencias Sociales. Universidad del Salvador. Buenos Aires.

Fraser, Nancy (2006). "La justicia social en la era de la política de identidad. Redistribución, reconocimiento y participación". En Fraser, Honneth *¿Redistribución o reconocimiento?.* Morata, Madrid

Fundación SES y UNICEF (2005): Experiencias de inclusión en el sistema educativo. Sistematización y aportes para las políticas públicas. Fundación de Organización Comunitaria. Buenos Aires.

Gadotti, Moacir (2002): "Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso", Revista. CIAS, año LI, N°517, Brasil.

Gallart, María Antonia (2006): "Los desafíos de la formación profesional", Revista Anales de la Educación Común. Tercer siglo. Año 2/número 5. Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diciembre de 2006.

García, Daniel (2002): "Escuela y Comunidad desde la concepción de protagonismo juvenil". Caso de estudio preparado para Taller de Lucent-IYF. Fundación SES. Buenos Aires.

Gentili, Pablo (2001): Presentación "Las políticas neoliberales y sus efectos en la vida de adolescentes y jóvenes con menos oportunidades", en el Seminario latinoamericano "Protagonismo social juvenil", organizado por la Fundación SES, Buenos Aires.

Gluz, Nora, Burgos Alejandro, Karolinski Mariel (2008): Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión". Trabajo presentado en las Jornadas Internacionales de problemas latinoamericanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008.

Gluz Nora, Burgos Alejandro, Karolinski Mariel (2008): Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión". Trabajo presentado en las Jornadas Internacionales de problemas latinoamericanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011): Censo 2010. Resultados definitivos. Variables básicas seleccionadas. Disponible en: www.censo2010.indec.gov.ar

Iovanovich, Marta L. (2002): Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza, 2002. Disponible en: [http:// www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar)

Jacinto, Claudia (2007): Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente, UNICEF, Buenos Aires.

Kantor, Débora y Kaufmann, Verónica (2008): "Prácticas y experiencias educativas en Jardines Comunitarios", Fundación C&A. Programa Educación Inicial. Buenos Aires.

Kit, Irene (2004), "La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza", UNICEF, Buenos Aires.

Martín, Patricia (2010): "Sobre igualdades, equidades e innovaciones. Experiencias comunitarias de atención a la primera infancia en el Gran Buenos Aires". Informe de Investigación. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y FLAPE (en prensa).

Ministerio de Educación de la Nación – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2010): Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una construcción histórica. Serie Informes de Investigación N°2. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie la educación en debate. Documentos de la DINIECE.

Ministerio de Educación de la Nación (2010): Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. Serie la educación en debate. Documentos de la DINIECE.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2009): “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, Resolución N°84/09.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Consejo Federal de Educación (2009): “Documentos Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): Presentación Institucional y Líneas de Acción. Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad: “Plan Nacional de Educación Obligatoria” Aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: “Políticas prioritarias para el nivel primario”. Año 2010.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Boletín DINIECE (2010): “Temas de educación. Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización”. Año 5, N°8, Noviembre-Diciembre 2010.

Miranda, Ana (2007): La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo, Fundación Octubre, Buenos Aires.

Misirlis, Graciela y otros (2010). Experiencias educativas innovadoras de educación secundaria de jóvenes y adultos. Informe Final del estudio: Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Misirlis, Graciela. (2009) “Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico”.

Moncada Cardona, Ramón (2006): "Ciudad, educación y escuela. Relaciones y acciones en la Ciudad Educadora", Seminario Escuela ciudadana y Ciudad educadora, Universidad de San Martín, Buenos Aires.

Muchiut, Marisa (2004): "La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: Características y significaciones que l@s niñ@s les atribuyen". Informe de beca Facultad de Filosofía y Humanidades. Programa de becas orientadas: "Educación, infancia y comunidad". SECYT. Área Educación del CIFYH. Fundación ARCOR. Córdoba.

Neri, Aldo (Comp.) (2010): Asignación Universal por Hijo. Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC, con el auspicio de UNICEF Argentina y la colaboración de la Asociación Mutual Israelita Argentina AMIA. Buenos Aires, Noviembre de 2010. Disponible en: www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf

Núñez Hurtado, Carlos (2005), "Educación popular: una mirada de conjunto". En: Revista Decisio. Educación Popular, N°10, México, CREFAL.

Olmeda, Juan Cruz y Cardini, Alejandra (2003): "Informe jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires", en: Proyecto Las provincias Educativas, estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas, Informe Jurisdiccional N°4, CIPPEC, Buenos Aires.

Organización de Estados Iberoamericanos (2007): "Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas (2007-2015). Documento Base". Madrid.

Pagano, Ana, Borzese, Cecilia y Sverdlick, Ingrid (2009): "La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales". Informe de Investigación, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.

Piñero Laura y colaboradores (2008): Educación y primer empleo. Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo, Ediciones CICCUS, Buenos Aires.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2009): Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano".

Puiggrós, Adriana (1998): La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Rivas Axel (2010): Radiografía de la educación en Argentina, CIPPEC, Buenos Aires.

Rodríguez, Lidia (2003): El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, en Puiggrós, A. (Dir.) Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI. Galerna, Bs.As.

Rosenfeld, Mónica (2007): Del barrio a las políticas públicas. La Fundación de organización Comunitaria, desde el movimiento de mujeres a la incidencia social. FOC, Ediciones CICCUS, Buenos Aires.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006): "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Sverdlick Ingrid y Costas Paula (2007): Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. En Gentili P. y Sverdlick, I. (2008) Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid (2010): "Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas".

Tedesco, J. C. (1984): Educación y sociedad en Argentina (1880-1945), Buenos Aires, Ed. Soler-Hachette.

Télam – Diario digital “Alfabetizan a 20 mil adultos con un programa cubano”, 4/09/11.

Tenti Fanfani, Emilio (2000): Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones, UNICEF – Losada, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (comp.) (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Tonucci, Francesco (2003), “La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad”, Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.

Torres, Rosa María (1999): “Comunidad de aprendizaje: una comunidad organizada para aprender”, presentado en el Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje CENPEC, Sao Paulo.

Torres, Rosa María (2000): “Itinerarios por la educación latinoamericana”, Cuaderno de viajes, Editorial PAIDOS, Ciudad de Buenos Aires.

Torres, Rosa María, “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida” (2006), *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N° 1, 2006.

Torres, Rosa María, “Argentina: Un centro de alfabetización a cargo de Barrios de Pie” (2006), disponible en: www.fronesis.org

UNICEF (2010): “Tendencias recientes del Nivel Inicial. Un análisis estadístico de la situación en Argentina”. OEI-UNICEF Argentina, Noviembre de 2010.

UNICEF-CEPAL (2006): “Efectos de la crisis en Argentina. Las políticas del Estado y sus consecuencias para la infancia”. Documento de difusión. Buenos Aires.

UNIPE (2011), Cuadernos discusión N° 1: el dilema del secundario. Buenos Aires. Unipe Editorial Universitaria.

UNIPE (2011), Cuadernos discusión N° 2: ¿Cómo se forma un buen docente?, Provincia de Buenos Aires, Unipe Editorial Universitaria.

Veleda,C; Rivas, A; Mezzadra, F. (2011): La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina".CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF, Buenos Aires.

Wanger, Elizabeth (2001) "Perspectivas del protagonismo juvenil en un escenario de exclusión social. Fundación SES, Buenos Aires

ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

"Conformación de la Mesa Del Viso Ciudad Educativa 2012-2016" (2011).

"Convenio de oficialización", 3 de diciembre de 2010, en <http://batallaeducativa.blogspot.com/p/convenio-de-oficializacion-pagina-en.html>

"Del Viso Ciudad Educativa 2006-2011" (2006).

"Del Viso, una comunidad de aprendizaje", "Del Viso, una comunidad de aprendizaje" (2011).

"Haciendo escuela" (2007). Del Viso Ciudad Educativa.

"Yo sí puedo: un aporte para erradicar el analfabetismo", 5/9/11, disponible en: <http://www.neuronasatentas.com.ar/2011/09/yo-si-puedo-un-aporte-para-erradicar-el.html>

Alpeter, Patricia: "Ampliando las fronteras de la comunidad escolar". Trabajo integrador en el marco de la especialización en Pedagogía Social de la UNIPE, Noviembre de 2010.

Aruguete Natalia, "La educación dejó de ser algo que se adquiere en un momento determinado de la vida", entrevista a Claudia Jacinto, Página 12, 9 de mayo de 2011, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-167818-2011-05-09.html>

Cuadernillos para la formación básica de educadores populares (2010).

Declaración "Del Viso, Ciudad educativa" (2006).

Diario Pagina 12: "Evaluación del plan que no esperó el derrame", Domingo 28 de marzo de 2010. Por Roberto Navarro.

Diario Página 12: "Vamos a trabajar para que no se vuelvan a ir", 10 de julio de 2010. Por Tomás Lukin.

El Tiempo Argentino, "Comienzo de clases en bachilleratos populares", 15 de marzo de 2011, en: <http://tiempo.elargentino.com/notas/comienzo-de-clases-bachilleratos-populares>.

Hoorn, Laura (2010): "Fundación de Organización Comunitaria", Monografía final para el Diploma Superior en organizaciones de la Sociedad Civil de FLACSO, Buenos Aires.

INFOBAN, "Nuevo Bachillerato Popular en Las Tunas", 23 de marzo de 2011 en: http://www.infoban.com.ar/despachos.asp?cod_des=32029&ID_Seccion=2

Miradas al sur, "Bachilleratos Populares: autogestión educativa", Domingo 28 de noviembre de 2010, en: <http://sur.elargentino.com/notas/bachilleratos-populares-autogestion-educativa>.

Página 12, "Diálogos", entrevista a Roberto Elisalde por José Maestre, lunes 7 de febrero de 2011, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>.

Portal ABC (2006): "Educar es incluir", en Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Dirección de Comunicación y Prensa - Tercer siglo - Año 1 - Número 2 / noviembre/diciembre 2006, en: <http://abc.gov.ar/buscador/resul/pageresult.cfm?cx=009955650283346871683%3Aaggjsz1-3fko&cof=FORID%3A11&q=educar+es+incluir#1009>

Portal ABC, "Se firmó un acuerdo entre la DGCyE y el Sindicato de Canillitas", 3 de diciembre de 2010, en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiadeladgcyev072/default2.cfm?id=27079>

Portal ABC, Discurso de Mario Oporto en el inicio del ciclo lectivo 2008 para la Formación Profesional, 11 de marzo de 2008 disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiadeladgcyev072/discursos/discursos.cfm?id=12767>

Revista Digital de Periodismo Social: "Los desafíos urgentes de la educación inicial en el país". Capítulo Infancia x mes. 17 de Marzo de 2011 - Número 278. en: <http://www.periodismosocial.net/capituloinfancixmes.cfm>

Svampa, Maristella (2003): "Cinco tesis sobre la nueva matriz popular", Seminario *Los nuevos rostros de la marginalidad*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Fac. Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.