


INSTITUTO DE
ALTOS ESTUDIOS SOCIALES



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Maestría en Ciencia Política

Tesis de Maestría

Organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense. Concepciones y estrategias para enfrentar la desigualdad

Tesista: Ana Pagano

Directora: Mariana Heredia

Octubre de 2016

**Organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense.
Concepciones y estrategias para enfrentar la desigualdad educativa**

RESUMEN

En nuestro país, un conjunto de interrogantes se congregan en torno a los problemas vinculados con las desigualdades sociales. En los últimos años, una parte de ellos hace referencia a las iniciativas que encaran diferentes protagonistas para construir una sociedad más igualitaria. Este trabajo se inscribe en esta tendencia general y se centra en las búsquedas que realizan diversas organizaciones sociales del conurbano bonaerense para alcanzar mayores grados de igualdad educativa.

La investigación se adentra en una pluralidad de propuestas destinadas a promover procesos educativos en los barrios populares: apoyos escolares, jardines comunitarios, alfabetización para jóvenes y adultos, bachilleratos populares, bibliotecas populares. Desde una mirada centrada en las prácticas de los educadores, se aborda su importancia en el marco de la persistencia de las desigualdades educativas. Sobre este trasfondo, se explora cómo intentan alterarla y/o limitarla, la relación que entablan con la escuela pública y con otras instituciones, las concepciones y estrategias que despliegan con el fin de aproximarse a horizontes más igualitarios y aportar a la democratización de la educación.

El estudio descansa en un enfoque cualitativo y combina diferentes estrategias metodológicas, básicamente observaciones y entrevistas en profundidad. Se llevó adelante en seis barrios de distintos municipios del conurbano en los que habitan los sectores más vulnerables de las clases populares. Se consideró asimismo a organizaciones de diverso tamaño y orientación política. La indagación se focalizó en la singularidad de cada experiencia y otorgó especial importancia a los procesos macrosociales que inciden en la vida de cada organización y que permiten, en gran medida, explicar lo que ocurre en cada uno de estos espacios, las tensiones que los atraviesan y los logros que alcanzan más allá de su notable diversidad.

Palabras claves: desigualdades sociales, sistema educativo, sectores populares, organizaciones sociales, experiencias educativas.

**Social organizations and educational experiences in the suburbs of Buenos Aires.
Visions and strategies to confront educational inequalities**

ABSTRACT

In our country, a series of questions are brought up, concerning problems linked to social inequalities, and during the last years, a part of them focuses on initiatives, carried out by different actors to build a more equal society. This is also the case of this paper which concentrates on various social organizations in the suburban belt of the capital city of Buenos Aires, searching to achieve a higher degree of educational equality.

The study presents a variety of approaches, directed at promoting education in humble neighbourhoods: school support services, community-led kindergardens, alphabetization of young people and adults, popular secondary schools and libraries. Within the framework of persisting educational inequalities, the importance of the methods used by the educators is being discussed. Furthermore, the way they try to alter and/or limit these inequalities is being explored, as well as the relation they establish with the public school and other institutions and the visions and strategies they deploy, in order to achieve more equality and contribute to the democratization of education.

The study is based on a qualitative approach and combines different methodological strategies, basically observations and profound interviews. It was carried out in six neighbourhoods in different municipalities of the suburban belt of the capital city Buenos Aires, in which the most vulnerable parts of the lower classes live. Organizations of various sizes and political orientation were taken into account. The investigation focuses on the singularities of each experience, and gives special importance to macro social processes which interfere in the life of the organizations and allow to explain, to a large extent, what is happening in each and one of the places, the tensions they struggle with and their accomplishments, apart from their remarkable diversity.

Key Words: social inequalities, educational system, popular sectors, social organizations, educational experiences.

INDICE

Título	Página
Introducción	6
Capítulo 1. Las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense: prácticas territoriales y horizontes políticos	18
1.1. Los sectores populares en la Argentina reciente	18
1.2. Segregación urbana, barrios y sectores populares en el conurbano bonaerense	25
1.3. Las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense: recorrido histórico y situación actual	31
1.4. Las organizaciones sociales estudiadas	41
Capítulo 2. Los desafíos y los proyectos de las organizaciones sociales a través de la mirada de sus protagonistas	46
2.1. El trabajo barrial y los procesos de articulación	47
2.2. Las prácticas políticas y las formas organizativas	53
2.3. Las relaciones con el Estado	63
2.4. Las formas de financiamiento: la “canasta” con diferentes recursos	66
Capítulo 3. La escuela pública en el foco de las demandas de las organizaciones sociales	70
3.1. El sistema educativo en la Argentina reciente	71
3.2. Políticas educativas y sectores populares	78
3.3. La vida en las escuelas de los barrios populares	81
3.3.1. La cuestión social en las escuelas	81
3.3.2. Las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación	84
3.3.3. La función de los docentes	85
3.3.4. Los procesos estigmatizantes	87
3.4. Las luchas de las organizaciones sociales por el acceso a la educación	89

Capítulo 4. Las experiencias educativas de las organizaciones sociales	95
4.1. Las experiencias educativas de la sociedad civil en nuestro país	95
4.2. Los horizontes educativos de las organizaciones sociales	99
4.2.1. La formación integral y la configuración de sujetos	100
4.2.2. La “contención”	103
4.2.3. La pertenencia, la integración y la participación	104
4.2.4. El papel de la escuela y las diferentes propuestas educativas	105
4.3. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales: la educación popular	108
4.3.1. Perspectiva crítica, colectiva y garantía del derecho a la educación	109
4.3.2. Contenidos y relación pedagógica	110
4.3.3. Los desafíos educativos de los movimientos sociales y la educación popular	112
4.3.4. Las apuestas educativas de los movimientos sociales: la escuela como organización social	114
4.4. Las relaciones de las organizaciones con las políticas educativas estatales	118
Capítulo 5. Concepciones de las organizaciones para enfrentar la desigualdad	125
5. 1. Desigualdades: nociones y balances en la Argentina reciente	125
5.2. Las concepciones de los educadores para enfrentar la desigualdad educativa	130
5.2.1. Los distintos enfoques de las organizaciones para enfrentar la desigualdad	132
5.3. Claves para analizar las concepciones de las organizaciones sociales	143
Reflexiones finales	148
Bibliografía	153
ANEXOS	173
Anexo I. Características de las propuestas educativas llevadas adelante por las organizaciones sociales	174
Anexo II. Descripción de las organizaciones sociales estudiadas	176
Anexo III. Informe sobre el trabajo de campo	177
Anexo IV. Información cuantitativa sobre las organizaciones sociales en Argentina	185

Introducción¹

Un conjunto de interrogantes se congregan en torno a los problemas vinculados con las desigualdades sociales y, en los últimos años, una parte de ellos hace referencia a las iniciativas que encaran diferentes actores sociales y políticos para construir una sociedad más igualitaria. Este trabajo se inscribe en esta tendencia general y se centra en las búsquedas que realizan organizaciones sociales del conurbano bonaerense para alcanzar mayores grados de igualdad educativa. Para introducirnos en esta realidad, identificamos la historia reciente de estas organizaciones, el contexto que les dio origen, el escenario educativo con el que interactúan, como también las respuestas generadas frente a los nuevos problemas producidos por la situación crítica que atraviesan las escuelas en las últimas décadas. Dentro de este marco, nos planteamos explorar los procesos a partir de los cuales estas experiencias educativas intentan cuestionar, alterar y/o limitar las actuales desigualdades, aproximarse a horizontes más igualitarios y aportar a la democratización de la educación.

Lo cierto es que en las últimas décadas del siglo XX, la Argentina experimentó un conjunto de transformaciones políticas, económicas y sociales que alteraron significativamente su estructura social. El inicio del neoliberalismo en nuestro país abrió paso a un ciclo económico de creciente desindustrialización que derivó en el aumento del desempleo y del empleo precario. Desde entonces, y tal como plantean Del Cueto y Luzzi (2008), los sectores populares vieron modificadas sus condiciones de vida y sus prácticas políticas como consecuencia de las mutaciones ocurridas en el mundo del trabajo, debido al inicio de los procesos de territorialización y al surgimiento de nuevas formas de organización y movilización social, como también a la multiplicación y fragmentación de expresiones e identidades culturales. Se abre, así, una etapa histórica marcada por el aumento y la proliferación de las desigualdades, por la profundización de la pobreza y la precariedad laboral y social, en la que irán cobrando fuerza los rasgos de un nuevo país: cambios en las relaciones

¹ En este trabajo el uso del género masculino sólo pretende facilitar la lectura del texto.

de clase, en los patrones de interacción entre el Estado y los diferentes sectores sociales y en el mapa de la pobreza y del desempleo.

Como veremos a lo largo de este texto, la falta de trabajo y el debilitamiento de las instituciones de integración social provocaron la apertura de nuevas búsquedas de inscripción social y de espacios identitarios por parte de los sectores populares. De este modo, el pasaje del mundo del trabajo hacia el escenario barrial convirtió al territorio en un lugar de pertenencia y de creación de experiencias comunitarias (Merklen, 2005). Al compás de esta dinámica social, se gestaron novedosos interrogantes que han sido explorados por diversas líneas de investigación iniciadas a mediados de la década de 1990.

Estos estudios se desarrollaron, por sobre todo, en el conurbano bonaerense. Y es que en su geografía se expresó con mayor fuerza la crisis social y económica que signaría a la sociedad argentina desde 1970 (Soldano y Acosta, 2015). A grandes rasgos, estas investigaciones abordaron los llamados procesos de territorialización de los sectores populares (Merklen, 2005), donde el barrio se constituye en un lugar de repliegue y de inscripción colectiva. Inauguraron una vía para pensar la noción de territorio, en tanto espacio socialmente producido (Delamata, 2005), y para analizar la experiencia de la segregación urbana (Segura, 2006). Dentro de este conjunto de investigaciones, el tejido social de este nuevo mundo comunitario se convirtió en una de las principales problemáticas exploradas. Se trata de trabajos que giran alrededor del papel que cumple el barrio como centro organizativo, de apoyo y solidaridad para afrontar las crisis sociales (Merklen, 2005), donde los lazos de proximidad adquieren singular importancia (Bottaro, 2010), como también las relaciones entre la vida cotidiana de sus habitantes y los planes sociales (Soldano, 2010).

Como en el interior de estos procesos de territorialización se tornaron cada vez más visibles los nuevos modos de politización de los sectores populares, desde entonces en estas investigaciones irán cobrando fuerza los análisis sobre el concepto de politicidad, que engloba la socialización, las prácticas y la cultura política de las personas (Merklen, 2005), la figura “despolitizada” del militante social (Frederic, 2009), la resolución de problemas a través de las mediaciones que ofrece el

clientelismo político (Auyero, 2009 [2000]), como también el creciente protagonismo político de las organizaciones sociales (Svampa, 2005).

Inscriptas en estos procesos de construcción de un nuevo tejido social y político, es hacia fines de la década de los ochenta y durante los años noventa que, en el conurbano bonaerense, nacían y se expandían las organizaciones sociales de base territorial sobre las que se concentra buena parte de este trabajo. Con diversos orígenes que se remontan a los años setenta, debido a las luchas encaradas por el movimiento villero, o bien a los años ochenta con la toma de tierras y la construcción de nuevos asentamientos, lo cierto es que las organizaciones territoriales se potenciaron y fueron alcanzando gran magnitud en un momento histórico en el que se entrelazaron factores estructurales, una reformulación del rol del Estado, junto con la aparición de prácticas políticas y sociales que derivaron en el surgimiento de nuevas experiencias comunitarias. Y es que en medio de los sucesos hiperinflacionarios del año 1989, las organizaciones territoriales se abocaron a paliar la crisis social que impactó fuertemente en los sectores populares y, de este modo, surgieron nuevas y se afianzaron y expandieron las de más larga data.

Estas nuevas formas organizacionales acarrear un conjunto de nuevas problemáticas y desafíos sociales que fueron investigados con el propósito de comprender el advenimiento de esta trama asociativa surgida en el corazón del conurbano bonaerense. Como parte de las nuevas formas de reproducción de la vida provocadas por el aumento del desempleo y del empleo precario que se produjo en los años noventa, el análisis de la intersección entre las organizaciones sociales y las políticas sociales focalizadas encaradas desde el Estado se convirtió en una vía fundamental para caracterizar las diversas lógicas de acción que permean a estas experiencias barriales. Considerables fueron los abordajes que se realizaron sobre el cruce entre los programas sociales y las organizaciones. Se trata de trabajos que constituyeron un camino para captar el nuevo lugar de los derechos sociales en el mundo popular (Merklen, 2005) y analizar el carácter “mediador” de estas organizaciones (Bottaro, 2010). Las investigaciones también se abocaron a explorar los problemas vinculados con el desarrollo de una ciudadanía restringida debido al tipo de intervenciones que planteó el Estado (Svampa, 2005), como también

reflexionar sobre el trabajo en red desplegado con otras organizaciones comunitarias en clave de desarrollo local (Altschuler, 2006). Por la naturaleza de estos análisis, estas producciones resultan interesantes, pues nos permiten caracterizar propósitos, tensiones y avances en los que se inscriben las experiencias educativas estudiadas y los actores que forman parte de estas prácticas, y cómo la acción estatal penetra en los trabajos encarados por estas organizaciones barriales.

Dijimos anteriormente que emergieron novedosos modos de politización y fue de la mano de estos espacios organizacionales que se fundaron nuevas prácticas políticas. A partir de la pérdida de peso de la movilización sindical y frente a la reorientación política que signó al movimiento peronista en los años noventa, irán cobrando fuerza las reflexiones sobre las acciones que por fuera de la política institucional protagonizan las organizaciones territoriales. Las diferentes caras de este novedoso potencial político inauguraron los análisis sobre las ya mencionadas formas de politicidad, en las que el barrio y las prácticas colectivas se convierten en un nuevo terreno de socialización política (Merklen, 2005), y abrieron un canal para pensar el papel de las organizaciones como vehículo de participación ciudadana, de puja por los derechos vulnerados y por la producción de nuevos derechos (Delamata, 2005). Frente a este nuevo camino encarado por las organizaciones, Svampa (2005) explora las rupturas que estas experiencias produjeron con la matriz asistencial propuesta por el Estado y su papel como actor clave en la resistencia al modelo económico de los años noventa que, en muchos casos, potenció la conformación de movimientos sociales. Más tarde, en la década de los dos mil, las investigaciones se abocaron a repensar los nuevos posicionamientos políticos que signan a buena parte de estas organizaciones como fruto del nuevo escenario inaugurado en el año 2003 (Pereyra, 2013; Svampa, 2011). Bajo estas nuevas condiciones sociales y políticas, las experiencias educativas estudiadas se anclan de distintos modos en este contexto y, en el transcurso de este trabajo, veremos las diferentes perspectivas que al respecto asumen cada una de las organizaciones abordadas.

En el marco de un aumento y persistencia de las desigualdades sociales, las educativas no fueron una excepción. La llamada Reforma Educativa nacida en el año 1993 puso en marcha una intensa actividad estatal que reconfiguró el papel de las

instituciones escolares de nuestro país. Fue así que se ahondaron los procesos de descentralización y transferencia a las provincias iniciados durante la dictadura, como también se pusieron en marcha otros giros decisivos: nuevas formas de gestión escolar en clave de “autonomía”, la implementación de políticas focalizadas, la precarización del trabajo docente y una mayor expansión de la educación privada. Tal como señalan Finnegan y Pagano (2007), desde entonces se produjeron nuevas desigualdades, visibles en la consolidación de un sistema educativo desarticulado entre sí, que agudizó la fragmentación escolar y cuya variedad organizacional puso en riesgo las posibilidades de acceder a una experiencia educativa semejante para el conjunto de niños y adolescentes de nuestro país. Según Feldfeber y Gluz (2011: 354), los cambios de “nuevo signo” desarrollados a partir de la gestión iniciada en el año 2003 basados, por sobre todo, en un rol más activo del Estado como garante del derecho a la educación, “en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales”, se combinan con políticas que mantienen “los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condiciones de pobreza (...) o las dificultades para arribar a un verdadero federalismo sin por ello renunciar a la unidad nacional”.

Bajo estas condiciones político-educativas, organizaciones territoriales del conurbano bonaerense pusieron en marcha y/o potenciaron diversas experiencias educativas como una vía destinada a dar respuestas a los nuevos problemas generados por la situación crítica que atravesaba la escuela. Estas iniciativas abarcan una pluralidad de propuestas² que, de manera general, se materializan en centros de apoyo escolar, jardines de infantes comunitarios, proyectos de alfabetización para jóvenes y adultos, bachilleratos populares, bibliotecas populares, talleres culturales, recreativos, deportivos y de oficios. De la mano de diferentes líneas de investigación, se ha trazado un panorama sobre los vínculos que establecen las organizaciones sociales con el campo educativo. Se trata de trabajos que nacen en la década del dos mil y que, por sobre todo, giran alrededor de las modalidades específicas que asumen

²La descripción de las propuestas llevadas adelante por las organizaciones sociales se desarrollan en el Anexo I.

las propuestas llevadas adelante por las organizaciones. Las contribuciones de los jardines comunitarios para cuidar/educar a la primera infancia y las tensiones que sobrellevan con los jardines estatales (Kantor y Kaufmann, 2008), el protagonismo de los apoyos escolares en las nuevas formas de educar y su papel como experiencia de producción colectiva de nuevos sentidos educativos (Santillán, 2012) y el desafío de construir una nueva organización escolar desde los bachilleratos populares conforme a los principios de la educación popular (Elisalde y Ampudia, 2006), constituyen algunos de los aportes de estos trabajos. En ellos también se combinan reflexiones sobre el papel de las organizaciones sociales en sus articulaciones con el Estado, con diferentes ámbitos de la sociedad civil, con actores territoriales y con los debates de los movimientos sociales latinoamericanos sobre las nuevas maneras de educar.

No obstante, ninguna de estas investigaciones disponibles indagó hasta el momento, en profundidad y con la diversidad de casos abordados en esta tesis, las concepciones y estrategias de las organizaciones sociales del conurbano desplegadas en los últimos años para atenuar las desigualdades educativas. Desde una perspectiva que abarca una mirada global sobre las propuestas de estos actores sociales, en esta investigación se aborda la importancia que adquieren estas experiencias en el marco de la persistencia de las desigualdades educativas. Es decir, nos interesó analizar la contracara de los procesos de desigualdad educativa, o sea explorar hasta qué punto estas prácticas desarrolladas por un conjunto de organizaciones territoriales del conurbano bonaerense, intentan modificar, en alguna medida, la dinámica de la desigualdad educativa y cómo a partir de la acción colectiva, de sus propuestas y de los enfoques que las sostienen buscan alcanzar mayores grados de igualdad educativa. Tal como adelantamos, **nos planteamos explorar los procesos a partir de los cuales estas experiencias educativas intentan cuestionar, alterar y/o limitar las actuales desigualdades, aproximarse a horizontes más igualitarios y aportar a la democratización de la educación.**

En virtud de este propósito, el estudio se centra en un conjunto de experiencias educativas desarrolladas por organizaciones sociales del conurbano bonaerense y establece relaciones con la problemática de la igualdad y la desigualdad educativa,

sobre todo en lo que hace a asegurar derechos educativos y a la formación de sujetos orientados a repensar su destino en el campo de la educación. De lo que se trata es de contribuir a explorar el potencial que encierran estas alternativas educativas, de recuperar los ejes sobre los que descansan sus propuestas y los caminos que trazan para afianzar el carácter democratizador de sus iniciativas. Como veremos más adelante, los recorridos que delinean no son unidireccionales, y por eso haremos visibles las ópticas semejantes y disímiles que mantienen sobre el papel de la educación en la vida social y sobre el proyecto de sociedad que cada colectivo impulsa.

A diferencia de otros estudios concentrados en algún territorio del conurbano bonaerense, esta investigación se desarrolló en distintos barrios pertenecientes al primer y segundo cordón del conurbano, privilegiando de este modo la diversidad geográfica en la que se anclan estas iniciativas. Las experiencias educativas estudiadas se hallan situadas en los municipios de Lanús, Ituzaingó y San Martín (primer cordón) y Florencio Varela, La Matanza y Tigre (segundo cordón). Tal como sucede en la mayor parte de los barrios populares del conurbano, los territorios explorados en esta investigación poseen diferentes fisonomías: barrios que albergaron a obreros industriales en décadas pasadas, junto a villas y asentamientos populares producto de ocupaciones de tierras en los años ochenta y noventa. Fue durante el trabajo en el terreno cuando nos aproximamos al interior de estas variadas formas de urbanización del conurbano. Allí pudimos palpar la presencia de las disparidades que sufren los habitantes de estos barrios que, como plantean Bonaldi y del Cueto (2009), se ponen de manifiesto en el acceso a los servicios básicos, en el grado de inserción en la trama económico-productiva, en la localización geográfica y en la distancia de la Ciudad de Buenos Aires. Ahora bien, más allá de las diferencias entre cada uno de los barrios donde se sitúan estas experiencias educativas, la precariedad de sus condiciones de vida constituye un denominador común. En nuestro caso, pudimos observar que los sectores que participan de estas experiencias forman parte de un universo vinculado con el trabajo informal, la presencia de planes sociales, la fragilidad de sus viviendas, la inestabilidad de sus formas de inscripción social. Se trata, en líneas generales, de los sectores más vulnerables que forman parte de las clases populares, aún distantes de una inserción estable en el mundo del

trabajo y en los que prevalece la existencia de diferentes actividades precarias para garantizar su sobrevivencia diaria.

En medio de este tejido socioeconómico tienen lugar las experiencias educativas estudiadas³. Nuestra selección contempló organizaciones⁴ grandes y pequeñas respecto del número de integrantes y del conjunto de proyectos que desarrollan, organizaciones nacidas recientemente o bien hace más de veinticinco años, organizaciones católicas, de promoción comunitaria e inscriptas en movimientos sociales. Dentro de este marco, dicha selección priorizó la dimensión sociopolítica de las organizaciones y el esquema propuesto para ordenarlas recayó en el tipo de protagonismo que éstas mantienen en los espacios públicos. Por estas razones, se consideró la **participación** que ellas asumen en las siguientes esferas: a) las articulaciones exclusivamente barriales; b) las articulaciones barriales, municipales y eventualmente provinciales; c) las articulaciones locales, provinciales y nacionales destinadas a incidir en la esfera macrosocial. De este modo, a partir de este esquema, fue posible ubicar a las organizaciones que forman parte de este trabajo teniendo en cuenta su participación en estas tres instancias. Sobre esta base, pudimos observar que la *Fundación “Padre Ramón”* (Florencio Varela) y la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* (San Martín) llevan a cabo articulaciones exclusivamente barriales; el *Centro Comunitario “Ayllú”* (Ituzaingó) y el *Centro de Atención Integral “Las Vasijas”* (La Matanza) promueven su participación en los escenarios barriales, municipales y eventualmente, provinciales, y, finalmente, el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* (Lanús) y el *Movimiento “Suelo y Libertad”* (Tigre) protagonizan procesos de articulación locales, municipales y macrosociales.

Es evidente que en esta investigación las visitas a los centros educativos resultaron vitales. Más allá de las diferencias entre cada una de las organizaciones, llegar a las localidades donde éstas se hallan emplazadas mediante transporte público requiere de tiempo y disposición para hacer frente a un conjunto de imprevistos que se suscitan a diario para quienes se trasladan desde y hacia el Gran Buenos Aires.

³ Las características de experiencias educativas estudiadas pueden consultarse en el Anexo II.

⁴ Los nombres de las organizaciones y de sus barrios de pertenencia han sido modificados.

Concertar entrevistas y visitas a los centros educativos demanda flexibilidad para cambiar cronogramas y, una vez en el lugar, es necesario introducirse en las vivencias que allí se ponen en juego y capturar la densidad de los atravesamientos sociales que sobresalen en la práctica cotidiana y que serían imposibles de comprender sin conocer de cerca las experiencias que motorizan estos actores.

Este estudio descansa en un enfoque cualitativo de la investigación social y, desde esta perspectiva, combina diferentes estrategias metodológicas, básicamente observaciones y entrevistas en profundidad⁵. En este sentido, contempla las particularidades que presentan cada experiencia educativa y las interpretaciones que los protagonistas de estas prácticas realizan respecto de las tareas, circunstancias y contextos de los que participan. Es por este camino que se reconstruyeron los sentidos que estructuran a estas experiencias, las maneras de concebir la dinámica educativa y sus variados escenarios, las vivencias que estos actores relatan y comparten. Ahora bien, esta perspectiva no impide ir más allá de la visión de los actores y producir conocimientos con nuevas lecturas e interpretaciones respecto de las caracterizaciones que éstos realizan. Si bien la investigación focaliza en la singularidad de cada experiencia, el trabajo le otorga especial importancia a los procesos macrosociales que inciden en la vida de cada organización y que permiten, en gran medida, explicar lo que ocurre en cada uno de estos espacios más allá de su notable diversidad.

Las prácticas abordadas son protagonizadas por diferentes actores. Militantes sociales y políticos, laicos y sacerdotes de la iglesia católica, vecinos y familias de los barrios, educadores, niños, adolescentes y adultos que asisten a las propuestas. Como veremos a lo largo del trabajo, las dieciséis entrevistas realizadas entre los meses de abril del año 2012 y mayo del 2013 recayeron, fundamentalmente, sobre los educadores que participan de estas experiencias educativas. En líneas generales, estos educadores poseen diferentes procedencias, aunque una buena parte de ellos proviene de los barrios donde se emplazan las organizaciones, o bien de sus territorios circundantes, y esto adquiere valor en tanto se subraya la importancia de

⁵ Una información ampliada sobre el trabajo de campo se encuentra en el Anexo III.

conocer la realidad territorial en la que se inscribe la práctica educativa. Llegan, por sobre todo, aquéllos que tienen ganas de participar en estas experiencias, que ven allí un lugar para realizar aportes a los procesos educativos de los habitantes de estos barrios. Si bien los niveles de formación son diversos, en buena medida con el transcurso de los años los educadores que tenían nivel primario han concluido la secundaria e iniciado estudios de nivel superior, mientras otros ya son docentes, o poseen estudios en trabajo social, psicopedagogía, psicología, etc. De manera complementaria, en algunas organizaciones participan jóvenes estudiantes de niveles superiores, o ya profesionales, que se articulan con estas experiencias a partir del marco colectivo/institucional/organizativo del cual provienen, y es por esta vía que llegan a convertirse en educadores de estas propuestas. Los educadores de las experiencias inscriptas en movimientos sociales suelen pertenecer a colectivos militantes conformados por estudiantes y grupos de profesionales que aportan conocimientos y una voluntad política para potenciar estas prácticas educativas. Frecuentemente, los educadores conocen la dinámica de las escuelas públicas como fruto de diferentes circunstancias. Algunos de ellos trabajan como docentes de escuelas primarias o secundarias. Otros, debido al trabajo que realizan en las organizaciones, suelen tomar contacto con las escuelas para realizar el seguimiento de los niños y adolescentes, o bien porque comparten el trabajo en redes barriales. Sea como sea, estos educadores han construido miradas sobre la atención escolar de las instituciones educativas de los barrios donde trabajan y estas visiones se verán reflejadas a lo largo del estudio.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos. En el capítulo 1 iniciamos el recorrido presentando gran parte de las características que delinear a las organizaciones territoriales, a sus formas de integración y participación social y a los horizontes sociales y políticos que suelen trazar. Veremos en este apartado, los cambios que atravesaron a los sectores populares en nuestra historia reciente y los rasgos que le dan forma al tejido barrial. De la mano de esta caracterización, se podrá comprender más acabadamente las motivaciones que mueven a las organizaciones a promover las prácticas educativas que constituyen el centro de este trabajo. Por último, una aproximación a las principales características de las experiencias

estudiadas y del contexto que las rodea nos permitirá conocer la singularidad que presentan las organizaciones que forman parte de este estudio.

En el capítulo 2 se resaltan los puntos de vista que mantienen los integrantes de las organizaciones respecto de las experiencias que llevan adelante. Se adentra en la fisonomía que estos actores trazan sobre cada organización y, desde allí, se delinea un panorama sobre el trabajo barrial, los procesos de articulación, las prácticas políticas y la organización interna, las relaciones con el Estado y el problema del financiamiento. Así, se reconstruyen sus miradas y los énfasis que permean al trabajo político y social que cada una de las organizaciones motoriza en sus variados escenarios. De este modo, se da cuenta de las tensiones, búsquedas y desafíos que adquieren estos proyectos educativos y sociales en cada uno de los territorios.

El capítulo 3 se centra en la situación de la escuela pública y en las demandas educativas que plantean las organizaciones territoriales. En el marco de estas preocupaciones generales, en este capítulo nos ocupamos de reflexionar sobre la situación del sistema educativo y, de manera más específica, sobre la atención que brinda la escuela a los sectores populares que habitan en el conurbano bonaerense. Tras haber delineado este panorama, se abre una vía para pensar el lugar que le otorgan las organizaciones a la educación y a la escuela, junto con el impulso que cobra asegurar derechos educativos. Como parte de estas reflexiones, se pondrán de relieve las razones que originan el trabajo educativo de las organizaciones y cómo mediante estos proyectos intentan alterar los procesos de desigualdad educativa que atraviesan a los habitantes de sus barrios de pertenencia.

El tratamiento sobre las experiencias educativas que despliegan las organizaciones sociales se desarrolla en el capítulo 4. Luego de un breve recorrido histórico sobre las iniciativas educativas que llevaron adelante las organizaciones de la sociedad civil en nuestro país, en este apartado se da a conocer de qué se trata educarse en las organizaciones sociales, cuál es el abanico de propósitos que plantean, qué respaldos pedagógicos elaboran. Con diferentes intensidades, todas las organizaciones abordadas construyen sus propias propuestas educativas y es la educación popular la que aporta herramientas pedagógicas para fortalecer la

identidad de las experiencias. El capítulo muestra cómo las escuelas locales constituyen un hecho ineludible para las organizaciones y, de este modo, se analizan las interacciones que mantienen con cada una de ellas. Es en este marco que realizamos una aproximación a las relaciones entre las organizaciones y las políticas educativas estatales, para explorar avances, tensiones y articulaciones encaminadas a incidir en la elaboración de políticas públicas para el área.

La importancia que reviste en este trabajo los problemas vinculados con la igualdad y la desigualdad educativa se ponen de relieve en el capítulo 5. En este apartado se traza un recorrido sobre las concepciones y las estrategias que respecto de la igualdad/desigualdad sostienen las organizaciones y, en el marco de estas diversas tendencias, se hace visible cómo estas perspectivas se traducen en las propuestas que estos actores delinear para buscar reparación y caminos de democratización educativa. El capítulo también se introduce en el telón de fondo en el que se desenvuelven estas prácticas y, por este motivo, se adentra en las nociones contemporáneas de igualdad y desigualdad. Del mismo modo, propone un breve recorrido acerca de la situación de la desigualdad en nuestro país y sobre las demandas de mayor igualdad surgidas en el seno de las organizaciones y movimientos sociales.

Para finalizar, el trabajo cierra con un conjunto de reflexiones que buscan recuperar los principales ejes de este estudio y avanzar en las derivaciones que resultan de las concepciones que sobre igualdad y desigualdad permean a las organizaciones. En este sentido, esta tesis configura un aporte destinado a intercambiar y debatir los caminos trazados por las organizaciones en su tentativa por superar la desigualdad educativa e inscribe estas contribuciones en el marco de un conjunto de interrogantes y debates orientados a pensar los problemas que atraviesan a nuestra actual vida en democracia.

CAPITULO 1

Las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense: prácticas territoriales y horizontes políticos

Desde las últimas décadas del siglo XX, los sectores populares vieron modificadas sus condiciones de vida como consecuencia de las hondas transformaciones que alteraron nuestra estructura social. Un giro que comenzó a mediados de la década de los setenta y que tuvo un nuevo punto de inflexión en la década de los noventa. De ahí en más, las relaciones con el trabajo, las formas de integración social y de acción colectiva de los sectores populares irán cobrando nuevas fisonomías. Como parte de estos cambios, un nuevo paisaje social recorrerá a los barrios populares del conurbano bonaerense y, en medio de este escenario, nacieron y se expandieron las organizaciones sociales de base territorial. Más tarde, con las transformaciones ocurridas a partir del año 2003, una parte de este paisaje social se verá modificado, sobre todo en lo que hace a la creación de empleo, a la génesis y extensión de nuevos planes sociales, a la reaparición del conflicto sindical y a la nueva alineación política encarada por un conjunto de organizaciones sociales.

Este capítulo traza un panorama sobre las formas de vida que caracterizan a los sectores populares en las últimas décadas. Un recorrido que atraviesa distintas temporalidades, que pone de relieve la importancia que adquirió el barrio en las formas de integración y participación social y que reconstruye las características que le dan forma a las organizaciones territoriales del conurbano bonaerense. Por este camino, este apartado nos permitirá comprender más acabadamente las motivaciones que mueven a las organizaciones estudiadas a llevar adelante experiencias educativas, y el peso que posee el contexto político y social en las decisiones y búsquedas que promueven cotidianamente.

1.1. Los sectores populares en la Argentina reciente

Nuestra historia reciente asistió a profundos procesos de transformación social. A partir de 1976 se instala en el país un nuevo modelo de dominación bajo el signo

del neoliberalismo y, desde entonces, se abre una etapa histórica marcada por una gran asimetría, visible en la fragmentación y pérdida de poder de los sectores populares y en la mayor concentración política y económica en las elites de poder internacionalizado (Kessler, Svampa y González Bombal; 2010). Fue durante este proceso que la ofensiva del capital frente al trabajo y la regresiva distribución del ingreso constituyeron dos de los ejes sobre los cuales recayó la construcción de este nuevo modelo dominante. Como plantea Basualdo (2008), mediante la imposición de diferentes reglas y mecanismos destinados a desarmar y debilitar la organización y el poder de los trabajadores, se crearon condiciones favorables para el establecimiento de un nuevo tipo de régimen económico. En los hechos, este nuevo régimen abrió paso a un ciclo de creciente desindustrialización que, tal como señala Grassi (2004), trajo como correlato el quiebre de las condiciones de vida vinculadas con el trabajo asalariado, la caída de las protecciones sociales inscriptas en los derechos laborales y la desarticulación de las instituciones entramadas en la experiencia de los sectores populares.

Previsiblemente, estos cambios reconfiguraron el papel del Estado, en tanto se vieron reformulados sus patrones de interacción con los diferentes sectores sociales. En términos generales, las reformas estatales que, con mayor fuerza, arrancaron en los años noventa pusieron en marcha un conjunto de transformaciones de gran magnitud. Los estudios sobre la nueva acción estatal (Oszlak, 2003; Bonnet, 2012), ponen de relieve la presencia de políticas de ajuste, privatizaciones de las empresas públicas, descentralización de un conjunto de funciones del Estado Nacional hacia las provincias y los municipios, y nuevas relaciones con el mercado que significaron tanto la desregulación del mercado doméstico como la apertura hacia el mercado mundial. Estas políticas estatales fueron acompañadas por la implementación de un conjunto de políticas asistenciales hacia los sectores empobrecidos.

Como consecuencia de estas transformaciones estructurales, durante los años ochenta y noventa fue creciendo la pobreza y la desocupación, y será en los años dos mil, con la crisis del año 2001 y sus consecuencias más inmediatas, donde las cifras trepan hasta alcanzar niveles muy elevados: en el caso desempleo fue del 21 % en el año 2003 (Beccaria y Groisman; 2009), mientras que la pobreza tocó un record

histórico: en octubre del 2002 el 57,5 % de las personas en la Argentina eran pobres (Beccaria y Maurizio, 2009). En conurbano bonaerense, territorio donde se inscribe esta investigación, algunos datos dan cuenta de los cambios sucedidos en este período. Como señalan Vio y Cabrera (2015: 257), se observa el “crecimiento vertiginoso de la pobreza, que pasó del 20,6% de los hogares en 1980 a 33% en 1988” y, más adelante, durante la segunda mitad la década de 1990, “el crecimiento de la desocupación y la pobreza alcanzó picos históricos en el GBA (...) En 1995, la tasa de desocupación en el conurbano alcanzó el 22% y la pobreza subió hasta incluir al 25,5 % de los hogares y al 34,4 de las personas” (Vio y Cabrera, 2015: 260). Bajo estas condiciones económicas y sociales, “en los partidos del conurbano se produjeron en este período una serie de cambios concordantes con las tendencias registradas a nivel nacional, lo que implicó una expansión de las ocupaciones precarias, la caída del ingreso medio de los asalariados, el crecimiento de la pobreza, un empeoramiento de las condiciones de vida de la clase media y una mayor polarización social” (Eguía, 2015:294).

En la década de los dos mil, comenzó un nuevo ciclo en América Latina y fueron varios los países que adoptaron políticas que se opusieron a las reformas neoliberales de los años noventa. Con este telón de fondo, luego de la crisis del año 2001, que significó un quiebre político-institucional y una agudización de la situación social y económica de nuestro país, en el año 2003 el gobierno que asume Néstor Kirchner da comienzo a un período de recuperación económica y de reorientación de las políticas públicas en sintonía con las demandas trazadas en esos años por parte de diferentes sectores sociales. En ese marco, y de acuerdo con los análisis de Del Cueto y Luzzi (2013), se registraron un conjunto de mejoras: la generación de empleos, la reducción de la pobreza respecto de los índices del año 2002, la inclusión previsional de vastos trabajadores sin aportes y, posteriormente, la creación de la Asignación Universal por Hijo del año 2009 que constituyó un avance en lo que hace al combate contra la pobreza. Según Benza (2016), la reactivación económica significó para los sectores populares una reversión de las tendencias dominantes en la década anterior, en tanto los puestos calificados crecieron de 27,5 a 33,8% y las posiciones no calificadas y marginales registraron una importante contracción, al pasar de 26,1 a 17,6%. La autora pone de relieve que el nuevo siglo inauguró una etapa de

recuperación de las oportunidades laborales dentro de los sectores populares debido a la presencia de mejores condiciones de trabajo e ingresos y a mayores probabilidades de inclusión en los marcos institucionales de protección laboral. En el conurbano, este proceso tuvo una resonancia significativa y se verá reflejado “en la salida de la pobreza de casi 24 % de los hogares del aglomerado, que - según estimaciones de Salvia- en el primer semestre del 2003 alcanzaba el 54 % y en el mismo semestre de 2008, el 20, 7 %” (Vio y Cabrera, 2015: 262).

No obstante, esta recuperación socio-económica convive con la permanencia de una estructura del empleo semejante a la ya instalada durante el período previo al año 2001, en tanto “el peso del sector formal e informal no varió mucho, como tampoco las brechas salariales; los empleos marginales siguen teniendo como ingreso promedio un tercio del nivel de los registrados” (Kessler, 2014: 84). De la misma manera, la existencia de “sectores que responden a la ‘cultura de la asistencia’, dependientes del Estado y sus instituciones sociales, apresados en la lógica de sobrevivencia, hoy naturalizada, por los sectores ligados a la pobreza estructural” (Kessler, Svampa y González Bombal; 2010:15) desnuda los rasgos de un contexto en el que perviven las características de una sociedad desigual. En el conurbano bonaerense, más precisamente en González Catán, una educadora de *Las Vasijas* da cuenta de este panorama y describe cómo es vivir “sin reaseguros” y ante la inestabilidad permanente:

Los papás no tienen disponibilidad horaria. A veces son cartoneros que se van a la mañana y vuelven a la noche, o que vuelven a los dos, tres días y los chicos están solos. Entonces nosotros vamos los fines de semana para hablar con ellos. Aquí el 80, 90 % es trabajo en negro, no efectivo, no constante. Están a la intemperie...Porque si llueve los papás no pueden ir a trabajar. Ellos cortan el pasto, juntan cosas y las venden en capital, cartonean, venden cosas recicladas. Vos trabajás con chicos en una situación inestable y eso es lo que tenés que tener en claro cuando trabajas en lo comunitario.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Fue en los años noventa cuando comenzó a registrarse un proceso de debilitamiento de la relativa “homogeneidad” que caracterizó a los sectores populares de nuestro país hasta mediados de los años setenta. De este modo, se fue reconfigurando el mundo popular urbano y una significativa heterogeneidad se hizo visible en sus diferentes condiciones de vida, formas de empleo e inscripción

territorial. Es en medio de esta tendencia general que se registró una “erosión de los tradicionales marcos sociales y culturales que estructuraron el mundo obrero industrial, marcados por la experiencia de la integración a la vez política (la identidad peronista), económica (el acceso al consumo), y social (los derechos sociales, protección social, estabilidad laboral)” (Svampa y Pereyra, 2003: 157). En Florencio Varela, en uno de los barrios visitados durante esta investigación, pudimos conocer rastros de estas transformaciones:

Porque estamos en un barrio donde la ideología aparece, porque es una barriada producto de la gente que se vino en los setenta, los empleados de la fábrica, los delegados de los sindicatos. Mi viejo trabajaba en Peugeot y era delegado, él era delegado de Peugeot, de Smata...Mi vieja era mucama y estaba en el sindicato de empleadas domésticas. Entonces tenemos esto, pero esto ahora se fue perdiendo.
Coordinadora de los “Talleres para Adolescentes”- Fundación “Padre Ramón”

Esta reestructuración social vino de la mano de nuevos argumentos para pensar e interpretar a la sociedad. Más allá de matices y diferencias, Fonseca (2005) advierte que un conjunto de producciones académicas y políticas comenzaron a girar alrededor de temas como la pobreza y la exclusión, mientras se profundizaba una tendencia discursiva en la que quedaban desplazados términos como sectores populares y trabajadores y, desde luego, también se diluía la noción de clase como categoría fundamental para la comprensión de la sociedad contemporánea.

El aumento de la pobreza, la desocupación y la precarización laboral registrados en los años noventa dieron origen a nuevas formas de reproducción de la vida cotidiana. De la mano de las políticas sociales focalizadas encaradas desde el Estado como respuesta a la emergencia social, Danani y Lindenboim (2003) ponen en evidencia que se irá consolidando uno de los ámbitos claves para prefigurar las trayectorias sociales de los sectores populares, en la medida en que estos programas estatales se constituyeron en portadores y productores de una integración con mayor subordinación y desigualdad social.

En las prácticas educativas estudiadas, se abre una discusión respecto de la relación entre los planes sociales vigentes y los sectores populares. Por un lado, se subraya la presencia de una “mentalidad del plan” que deriva en la “pérdida de la cultura del trabajo” y del “esfuerzo personal” y, por estas razones, durante una

entrevista grupal realizada en el *Centro Comunitario “Ayllú”*, coordinadores y educadores llaman la atención sobre la apatía y la desmovilización que generan los planes sociales:

Los planes del gobierno llegan en forma directa. La gente viene, busca las cosas y se va. Es muy apática, muy pasiva. Es muy difícil trabajar con la gente. Muy acostumbrada a recibir, a recibir en forma directa.

(...)

A nosotros nos preocupa la cuestión social. Las necesidades básicas están resueltas, tienen mucha ayuda. Hay muchos programas. Un cambio va a llevar muchos años. Los chicos van recolectando cosas por todos lados. Aquí no conocen la necesidad, acá le llegan las cosas. Entonces, es muy difícil la participación cuando tenés las necesidades mínimas satisfechas. Mínimas porque también con el tiempo se acomodan a lo que hay, se terminan acostumbrando mal, no habría que acostumbrarse. Es una política de Estado, la gente así esta tranquila... Si no estuvieran todos estos programas, porque acá hay mucha desocupación, habría mucha conflictividad.

Por otro lado, existen organizaciones que realizan lecturas en las que prima el valor de la acción colectiva como herramienta para resignificar la llegada de los planes sociales a los barrios:

Es cierto que en los territorios con 1200 \$ de los planes no se vive. Pero eso es más que 150 pesos. Entonces se vive mejor que hace diez años. Esto depende mucho de la capacidad política de la organización para apropiarse, darle otro sentido, resignificarlo en función de los objetivos políticos de la organización. Te permite que no sea simplemente un plan, que eso lo conviertas en una herramienta para la organización colectiva.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Como venimos diciendo, desde los años noventa y hasta la actualidad se introdujeron nuevas formas de enfrentar la sobrevivencia diaria, y no sólo por la existencia de planes sociales, sino también debido a la presencia de otros cambios significativos: la separación entre el empleo, por un lado, y el ingreso y el acceso a los recursos, por el otro. Como afirman Kessler y Merklen (2013), se trata de nuevas prácticas sociales en las que los sectores populares irán resolviendo su vida cotidiana de diferentes modos, muchas veces bajo el signo de las “lógicas de cazadores” y en sintonía con el “principio del proveedor”. Es decir, y en consonancia con ambas nociones, la “provisión del ingreso” para un grupo familiar puede sobrevenir gracias a la “caza” de las oportunidades que brinda el medio y, en ese recorrido, es posible hallar un abanico de posibilidades en las que conviven la venta ambulante, la inserción en los mercados populares, el cartoneo, las actividades ilegales, las changas

en general. Un educador ilustra con este relato las transformaciones a las que estamos haciendo referencia:

Estamos hablando de qué viven. Pero sí, trabajan, todos trabajan. Trabajan, van a cortar árboles. Trabajan, van a cirujear a la montaña de basura. Son empleados de una fábrica, están trabajando. Trabajan, sí, todos trabajan. Y si van a robar también es un laburo. Como en toda sociedad, como en todos lados. La gente de algo vive, acá y allá.

Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Tal como argumenta Wilkis (2015:557), de lo anterior puede desprenderse que estamos frente a “una nueva infraestructura monetaria del mundo popular que se fue gestando y desarrollando en los últimos años”. Según el autor, se trata de una configuración en la que sobresale la monetización de la política social, la financiarización del consumo popular, la extensión de nuevas redes de comercialización informal, con mercados como “La Salada” en Buenos Aires, la redefinición en el universo del *marketing* y de las empresas del lugar relevante que tienen los sectores de la “base de la pirámide” como agentes del mercado, la consideración de algunos gobiernos de la región del “consumo popular” como indicador positivo económico y social de las políticas estatales.

Entre los cambios culturales más sobresalientes que atraviesan a los sectores populares desde los años noventa, el crecimiento de grupos evangélicos y, sobre todo, del pentecostalismo da cuenta de una de las expresiones más relevantes de estos cambios. Como plantea Semán (Semán, 2009 [2000]), se trata de grupos religiosos que retoman supuestos culturales preexistentes de los sectores populares y, por eso, logran recoger varios de los ejes de las tradiciones religiosas de estos grupos al entrecruzar elementos del catolicismo con prácticas de los curanderos. Así, desde esas iglesias se formuló una opción religiosa que da continuidad y canales institucionales legítimos a sus presupuestos culturales y, de este modo, se legitima, expande y modifica una religiosidad popular que estaba desconocida por el catolicismo.

En medio de estas transformaciones, las formas de politización de los sectores populares irán mostrando una nueva fisonomía. Y es que la consolidación del modelo neoliberal “contribuyó a modificar la importancia de los actores tradicionales de la

política, fragmentado las formas de representación y de organización y abriendo el espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos y actores colectivos” (Pereyra, 2013:235). Desde entonces, la declinación de la lucha sindical, como consecuencia de las mutaciones ocurridas en el mundo del trabajo, y la orientación neoliberal que desde los noventa adoptó el movimiento peronista, originó la aparición de una nueva politicidad (Merklen, 2005) asentada en el territorio. Allí nuevas identidades políticas vinieron de la mano de novedosos modos de acción colectiva y de ciudadanización (Delamata, 2005). Aún cuando el empleo y la actividad sindical se hayan reactivado desde el año 2003 (Etchemendy y Berins Collier: 2008), siguen vigentes acciones, mayormente inscriptas en la dinámica de redes y organizaciones sociales, que establecen como epicentro de sus luchas y de sus reivindicaciones a un amplio y variado espectro de derechos sociales, como son la vivienda, la urbanización, la salud, la educación. Como ha mostrado Svampa (2005; 2008), es desde los años noventa que se introdujeron estilos de protagonismo alternativos respecto del mundo de la política institucional y del sistema representativo vigente, siendo el “piquete” uno de los repertorios clave de estas nuevas formas de acción colectiva adoptadas por los sectores populares. Si bien, hacia mediados de la década de los dos mil, declinan las luchas de los movimientos de desocupados como producto del nuevo escenario económico y social, mientras cobra protagonismo el conflicto sindical, muchas de estas necesidades y experiencias colectivas siguen aún activas.

A esta altura ya sabemos que desde los años noventa el territorio fue cobrando importancia en la vida de los sectores populares. Una realidad que da muestras del peso del barrio en términos políticos, sociales y económicos y, por estos motivos, la aproximación que realizaremos a continuación nos permitirá comprender las diferentes facetas que allí se ponen en juego.

1.2. Segregación urbana, barrios y sectores populares en el conurbano bonaerense

En el mapa sobre la situación de los sectores populares que acabamos de trazar hemos visto cómo el barrio se convirtió en un punto de apoyo alrededor del cual gira

la vida social de gran parte del mundo popular. Y es que, la pérdida del empleo estable y el desempleo producido en los años noventa, la crisis de los colectivos de trabajadores, las intervenciones estatales en los barrios bajo la forma de políticas sociales, implicaron una transformación significativa de los territorios del conurbano bonaerense.

Ciertamente, tras haberse replegado en el barrio, Merklen (2000, 2005) muestra cómo muchos miembros de los sectores populares encontraron en sus territorios un lugar de pertenencia, de inscripción colectiva y de constitución identitaria, y, de alguna manera, desde allí pudieron generar respuestas para enfrentar el vacío que dejaron las instituciones y la falta de trabajo. El autor da cuenta de que en este proceso, generalmente denominado de “territorialización”, el barrio, las familias, los lazos de proximidad funcionaron como soportes relacionales de sus habitantes, como vías para crear nuevos modos de socialización y de integración social mediante la recuperación de los vínculos y la apertura de diversas experiencias comunitarias (Merklen, 2000). Con este telón de fondo, se inauguraron nuevos estilos de socialización y de integración social, signados, en buena medida, por la inestabilidad, la informalidad, la falta de regularidad y la precariedad social (Merken, 2005), pero fuerte y persistente en lo que hace a la pertenencia al barrio. Capillas, sociedades de fomento, clubes, canchas de fútbol, comedores comunitarios fueron y son escenarios de procesos de socialización y de integración social de los barrios populares. De ahí en más, se fue conformando un tejido social en el que conviven diversas trayectorias laborales, educativas y sociales (Svampa, 2005).

Debe notarse que este tipo de acercamiento a los procesos de territorialización supone adoptar una mirada sobre el territorio que va más allá del recorte espacial. Más bien, como plantea Rofman (2010), alude a la presencia de una construcción social en la que el territorio se erige como el resultado de las prácticas sociales que intervienen sobre el espacio y, a la vez, como una dinámica que condiciona y opera como marco de posibilidad de la vida social. Es decir, se trata de un enfoque que pone el acento en la acción intencional de los actores sociales y en la vivencia y representación que ellos tienen sobre el territorio (Rofman, 2010). En Lanús, cuando recorremos un terreno perteneciente al *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*,

podemos observar la importancia del anclaje territorial en la vida de una de las organizaciones:

Nuestro predio está gestionado, organizado, puesto en funcionamiento por nuestra organización. Nuestro Movimiento, que es más bien territorial, comprende a los comedores, los emprendimientos autogestivos, los centros de formación. Y los referentes del Movimiento son de allí, de la territorial.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Comprender la vida de los habitantes de los barrios populares también significa atender los modos de distribución de sus pobladores en un territorio definido. Fruto de intervenciones estatales, de agentes inmobiliarios, de organizaciones sociales, los sectores populares suelen concentrarse en determinados barrios. Carman, Da Cunha y Segura (2013) ponen de relieve la existencia de procesos donde se ponen en juego distancias y fronteras entre los grupos sociales que habitan diferentes espacios y que, en líneas generales, desembocan en un tipo de experiencia social que gira en torno a lo que se suele denominar como segregación socio- espacial. Como sostiene Segura (2013), esta noción nos permite captar el aislamiento y la homogeneidad que presentan ciertos barrios a partir, por ejemplo, del agrupamiento de sus habitantes de acuerdo a su condición socio-económica, junto con los movimientos cotidianos, puentes y pasajes varios entre diferentes territorios, como los que muestra el testimonio de este educador cuando describe una fisonomía particular de su barrio, anclado en el Municipio de Tigre:

Estamos rodeados de barrios privados, como Nordelta. Allí hay algunos cercos electrificados. Esto nos traza una geografía humana bastante compleja. De hecho mucha gente del barrio trabaja en estos barrios privados. Pero a la vez existe una Fundación de Nordelta que actúa en el barrio con aspectos educativos (...) En un principio hicieron una bolsa de trabajo, cuando fue la crisis del 2002 tuvieron mucha presencia. Ahora actúan en el terreno educativo, en formación de oficios, como mucamas, manicuras, etc.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Pero existe otra clave para pensar los procesos de segregación socio-espacial: la percepción subjetiva que los residentes tienen respecto de la situación de su barrio y del etiquetamiento que sufren por vivir en determinado territorio (Carman, Da Cunha y Segura, 2013). En este relato vemos la impronta subjetiva que pervive en un habitante de “*El Ceibo*”, hoy coordinador de una de las experiencias visitadas en el Municipio de San Martín:

Con un compa, que está fallecido, siempre hacíamos la diferenciación entre lo de allá y lo de acá, el otro y el yo. Siempre nos poníamos a discutir qué pasaría. Geográficamente nosotros somos el extremo del margen, de la ciudad. Viste que cuando vos vas llegando se acaba el asfalto, no hay luz, el agua tampoco llega. Las cuadrículas desaparecen, se hace todo pasillo (...) Consideramos que estamos en el margen. Y nosotros decíamos “qué pasaría si esa delimitación de margen, entre ellos y nosotros, los de acá y los de allá desapareciera, desapareciera, o se atenuara: no existiría ni el yo, ni el otro, ¿seríamos un nosotros constante!”. Pero no, somos el margen, el peligro. Todo el aparato de seguridad está basado en nosotros. Siempre, desde que yo era pibito. Cambian de color, antes era la bonaerense...La estrategia es siempre la misma. Te agarran y te preguntan: “de dónde sos?, de “El Ceibo”, “¡volvete para allá, no te quiero ver acá!”
Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Ya dijimos que el conurbano bonaerense fue el territorio elegido para llevar adelante este trabajo de investigación. Carman (2015) retrata su paisaje heterogéneo, su geografía y muestra cómo en el conurbano conviven barrios tradicionales de clase media, urbanizaciones privadas, basurales a cielo abierto, villas, asentamientos, conjuntos habitacionales construidos desde el Estado. Una región compleja y desigual que no permite un abordaje homogéneo sobre su geografía. Lo cierto es que en nuestro recorrido por seis barrios pertenecientes a diferentes municipios del primer y segundo cordón del conurbano, pudimos observar que una buena parte de sus habitantes, sobre todo los más empobrecidos, padecen un conjunto de privaciones en las que se ponen de relieve la precariedad de sus condiciones de vida. Y es que a pesar de la marcada heterogeneidad que caracteriza a los veinticuatro municipios del conurbano, existe un denominador común: se trata del lugar de residencia de las clases empobrecidas urbanas. En los barrios que visitamos, pudimos palpar gran parte de lo que delinear Suárez y Palma Arce (2010) en su estudio sobre las condiciones de vida en el conurbano bonaerense. Las autoras puntualizan que los sectores de menores recursos poseen inserciones precarias en el mercado laboral, bajo niveles de ingreso y de instrucción, escasas oportunidades de trabajo, sufren el traslado a la Ciudad de Buenos Aires y, por lo general, “se asientan en viviendas precarias, en urbanizaciones con profundas carencias de dotación de infraestructura y servicios, que tienen al ferrocarril como eje de sus desplazamientos y tienen su circuito de satisfacción de necesidades cercanos a sus barrios” (Suárez y Palma Arce, 2010: 32). Esta educadora nos cuenta la situación de los habitantes de los barrios

donde trabaja su organización, nos habla de González Catán, de la precariedad que atraviesa a algunos de sus territorios:

El barrio “Los Sauces” son terrenos tomados, para la luz están colgados. Superprecario. No hay agua, no hay cloaca, no hay pozo ciego. En Catán no hay cloaca. Cuando se armó Catán había una zona baja que no era habitable, pero igual se habitó. Sufren de inundaciones, está rodeada del CEAMSE⁶, por el cementerio y el servicio penitenciario. Hay problemas de salud.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Del paisaje del Gran Buenos Aires forman parte los asentamientos urbanos. Fruto de la toma de tierras iniciada en los años ochenta, en la fisonomía de estos barrios populares es posible observar un tipo de urbanización en la que sobresalen lotes, manzanas y calles bien trazadas. Merklen (1997, 2009 [2000]) muestra que mediante una fuerte organización, participación e independencia partidaria, y con el apoyo de sacerdotes católicos y de comunidades eclesiales de base, estos primeros asentamientos contaron con una intensa actividad colectiva para conquistar y asegurar los servicios de infraestructura, las escuelas y los centros de salud. Más tarde, sobre todo en los años noventa, Soldano (2010) advierte que gran parte de las tomas de tierras vinieron de la mano de una transmisión donde primó el de “boca en boca” y, de este modo, en estas nuevas “tomas”, las familias fueron ocupando tierras fiscales en forma gradual y constituyendo por esta vía nuevos asentamientos. Más allá de las características de estos barrios surgidos a partir de diferentes estrategias, lo cierto es que desde entonces irá cobrando fuerza la presencia de un mercado informal de tierras desde el cual se vehiculiza el acceso a la vivienda popular (Suárez y Palma Arce, 2010). En palabras de un educador:

Este es un asentamiento, zona de terrenos vacíos, de un loteo de los cincuenta, terrenos que quedaron abandonados por una estafa (...) La parte de adelante del barrio es más obrera, de los cincuenta, sesenta. La parte de atrás se fue poblando durante los noventa. Gente que venía de otros cordones del conurbano, de Tigre mismo, más cercanos al centro, o Luján, Moreno, zona sur, de provincias. En una parte del barrio hay migración peruana y paraguaya que han conformado núcleos de solidaridad entre ellos.

(...)

No fue toma de tierras, fue una ocupación pacífica. Y con el tiempo, la gente fue vendiendo a primos, hermanos, conocidos, venta barata, y así se fue armando un mercado de tierras informal. Las tierras son privadas con muchas deudas. Desde el año noventa y ocho, existe un proceso de regulación dominial, que está trunco.

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

⁶ Coordinación Ecológica Area Metropolitana Sociedad del Estado.

En medio de los hondos cambios culturales que atraviesan a nuestra sociedad, en algunas zonas del conurbano, la toma de tierras también trajo consigo una nueva configuración del poder en los barrios populares y nuevas formas de sociabilidad. Ossona (2014) retrata este mundo social que se fue generando en esos territorios. El autor da cuenta de un paisaje en el que sobresale un entramado en el conviven la metamorfosis del nuevo delito suburbano, la irrupción del narcotráfico y de sus vínculos con las políticas comunales, la importancia del fútbol de potrero para adolescentes y jóvenes, la presencia de barras bravas, la propagación de armas de fuego entre el vecindario, la existencia de un mercado informal de tierras, la expansión de la cultura carcelaria en las prácticas y en las formas organizativas. En este escenario, Ossona (2014) analiza cómo los liderazgos recaen en nuevas jefaturas territoriales, referentes que suelen encabezar actividades delictivas y políticas.

Claro que además de los asentamientos, los sectores populares habitan villas y barrios cuyas casas de material, surgidas sobre la base de los procesos de urbanización de los años cincuenta y sesenta, suelen mezclarse con construcciones más precarias. Es usual que allí se combinen distintas formas de vida, marcadas, en buena medida, por un acceso desigual a los bienes materiales y simbólicos. En nuestra visita a Florencio Varela, pudimos observar esta heterogeneidad: *Y aquí todo es muy variado. Te puedo hablar de este barrio donde el pibe de catorce años sale con el carro y el caballo y está el pibe que va a la escuela con el auto. Hay variedad en este barrio.* Educador de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Fueron los barrios populares los territorios elegidos por las políticas sociales focalizadas para que el Estado hiciera llegar la ayuda social que, durante gran parte de los años noventa, se asentó casi exclusivamente en los territorios. Mediante la “bajada a los barrios” (Soldano, 2010), se canalizó la asistencia social y de este modo los habitantes de los barrios populares establecieron nuevas relaciones con los diferentes estados. Bajo estas circunstancias, en los llamados “barrios bajo planes” se puso de manifiesto “la potencia con la que el Estado influyó en los ‘proyectos’ diarios de las personas y de las familias, condicionando los desplazamientos, las prácticas y los vínculos” (Soldano, 2010: 421).

Pero no sólo la dinámica asistencial se asentó en estos territorios. En el interior de los barrios populares también comenzaron a generarse nuevas formas de movilización en el espacio público. Ya hemos mencionado que la nueva politicidad de los sectores populares tiene al barrio como un punto de apoyo fundamental, como base para la acción colectiva y como fuente de identificación para delinear las prácticas políticas (Merklen, 2005). Allí surgieron y se desarrollaron las organizaciones territoriales que enfrentaron las diferentes crisis sociales que signaron a nuestro país y, en medio de esta dinámica, algunas de estas organizaciones se convirtieron en el germen de los movimientos sociales que protagonizaron gran parte de las luchas sociales de fines de los años noventa y principios de los dos mil.

Sobre este trasfondo, las diferentes propuestas que las organizaciones sociales desarrollan en los barrios populares, sus enfoques políticos y sociales, las formas de articulación, sus protagonistas más sobresalientes serán puestas de relieve en el recorrido que iniciamos a continuación.

1.3. Las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense: recorrido histórico y situación actual

Como venimos diciendo, las organizaciones sociales de base territorial surgen y se multiplican en un momento histórico en el que se entrelazaron cambios en la configuración social y económica de nuestro país, una reformulación del rol del Estado y la aparición de prácticas políticas y sociales que derivaron en el surgimiento de nuevas experiencias comunitarias. En algunos casos, sus orígenes se remontan a los años setenta. Se reconocen, así, herederas del movimiento villero, de la militancia política y social territorial y del trabajo realizado por sacerdotes y laicos católicos del movimiento tercermundistas de esa época. En otros casos, como muestra Merklen (1997), su génesis se halla vinculada con la toma de tierras de los ochenta y allí, en esos nuevos asentamientos, se crearon organizaciones para la construcción de viviendas y para la demanda de servicios. De todos modos, y de manera esquemática, Rofman, González Carvajal, y Anzoátegui (2010) advierten que en la historia del Gran Buenos Aires es posible delimitar dos momentos claves referidos a su surgimiento. Durante el proceso de urbanización en los años cincuenta, con la

creación de las “sociedades de fomento” y, posteriormente, con la crisis socioeconómica de fines de los ochenta, a partir de la apertura de los “comedores comunitarios”. Claro que con la emergencia social desatada en el año 2001, se originaron nuevas organizaciones destinadas a atender la aguda problemática social de entonces y, más adelante, desde mediados de la década de los dos mil, se generaron organizaciones como producto de la necesidad de acompañar las políticas encaradas por el gobierno kirchnerista, como también otras vinculadas con el nuevo protagonismo juvenil de esos años. La coordinadora de uno de los centros visitados describe los comienzos de su organización en los años ochenta:

En los ochenta nace la asociación civil. Empieza dentro de la escuela Lasalle, en la parte del comedor comenzó una guardería con mamás cuidadoras (...) Junto con la Fundación Antorchas armaron un proyecto para darle el formato a esta guardería, y como sale el proyecto, ahí buscan el espacio propio. Después, en los noventa, buscan una casa y allí tiene su espacio propio el jardín comunitario (...)
Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Según Forni (2001), una manera de definir las consiste en señalar que se trata de organizaciones pequeñas, generadas a partir de las iniciativas de los habitantes en los barrios donde se hallan situadas. El autor resalta que desde fines de los años ochenta, comenzaron ocupándose de la resolución de problemas urgentes de la comunidad, para luego abordar otro tipo de necesidades, como son la educación, la salud y la cultura. Cuando finalizaba la década de los noventa, adquirieron visibilidad y consolidación de la mano de un proceso de institucionalización que, como señala Forni (2001), fue acompañado, en muchos casos, por la adquisición de la personería jurídica.

Mediante el uso de múltiples estrategias destinadas a promover diferentes tipos de trabajos comunitarios, las organizaciones fueron conformando lo que Rofman, González Carvajal, y Anzoátegui (2010) denominan su “polifuncionalidad”, es decir la presencia en una misma entidad de diversas actividades, como son los comedores, las sociedades de fomento y juntas vecinales, cooperativas, centros culturales y apoyos escolares. Como es previsible, la multiplicidad de propuestas que encararon dio origen a la configuración de lo que Malagamba Otegui (2009b: 20) designa como identidades polifacéticas y, por estas razones, es posible hallar en el mismo lugar y con las mismas personas a un movimiento de trabajadores desocupados, “una

cooperativa, un jardín de infantes, un centro de jubilados, una feria y un centro cultural. La táctica se basa justamente en la multiplicación y diversificación”.

En nuestro recorrido fuimos testigos de esta condición “polifacética”, como en este caso donde nos dan a conocer las diferentes actividades que realiza el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*:

En este predio funcionan distintas actividades, emprendimientos autogestivos y actividades educativas y culturales (...) Este espacio es de referencia de organización, de actividad para el Movimiento y también para otras organizaciones compañeras. Se hacen actividades de formación, talleres de difusión, plenarios y campamentos, se quedan a dormir, etc. Acá están funcionando emprendimientos de nuestro Movimiento, como el taller de serigrafía, la bloquera, la herrería y además el bachillerato popular, una primaria de adultos, la radio comunitaria. Además se alquila el predio en el fondo para un mercado florihortícola, y hay un galpón que se alquila para poder tener recursos para estos emprendimientos.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Bueno es recordar que existe una variedad de nombres a partir de los cuales también se suelen denominar a estas organizaciones: Organizaciones no Gubernamentales (ONG’s), Tercer Sector o Sector Social, organizaciones privadas sin fines de lucro (OPFSL), Organizaciones de la Comunidad, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) (Thompson, 1995). Se trata de términos ambiguos que, según Grassi (2004), dan cuenta de: instituciones de la vieja tradición filantrópica y la beneficencia privada; las primigenias *organizaciones no gubernamentales* que operaban en el campo de la Educación y la Promoción Popular; las tradicionales organizaciones y fundaciones de beneficencia, como las clásicas organizaciones de caridad (principalmente de la Iglesia Católica por intermedio de Cáritas y el Ejército de Salvación); las nuevas organizaciones impulsadas por los planes y programas estatales con financiamiento externo que requerían la “contraparte de la comunidad”; las organizaciones de defensa de derechos cívicos de grupos discriminados y las fundaciones (empresarias o de distinto origen) con diversos objetivos. Como sostiene Malagamga Otegui (2009a), en el año 1995 se crea el CENOC (Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad) y también en ese mismo año se observa un *boom*

en la creación de organizaciones con este formato (asociaciones civiles y fundaciones) que tienen su mayor despliegue entre el año 1995 y el año 2002.⁷

Por encima del tipo de proyectos desplegados por las organizaciones territoriales, la “lógica del cazador” (Merklen, 2005) trazó y traza el modo en que estos actores participan en el barrio y en el espacio público. Y es que en la búsqueda de la “presa” para llevar al territorio, Merklen (2005) describe cómo los sectores populares deben estar “alertas” para poder capturar algunos de los recursos que ofrecen el Estado, las ONG’s y los organismos internacionales. En los hechos, el autor muestra cómo este tipo de prácticas vinculadas con la “lógica del cazador” abrió paso a un comportamiento político y social en el que priman modos informales y precarios de institucionalizar la vida social, visibles en el aumento de las diversas filiaciones de sus integrantes, en la fragmentación y debilidad de sus actores y en la inestabilidad de los proyectos sociales que ponen en marcha.

En sintonía con lo que acabamos de delinear, las coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes” de la *Fundación “Padre Ramón”* nos narran las actividades en las que se apoyan para obtener recursos y las condiciones precarias que atraviesan a sus prácticas:

Empezamos sin una lapicera, sin una pelota. Literal, “no hay para infraestructura, equipamiento”. Por eso pensamos que hay que salir a buscar el recurso. No podemos estar sentadas esperando que nos caiga todo. Tenemos que articular con otras instituciones, otros lugares. Estamos presentando otros proyectos, como subproyectos de este. La gente de la UNQUI nos va a mandar practicantes y nos mandó becas para cuatro chicos para que puedan ir hacer cursos de computación básica en la universidad. La parroquia sí cede el espacio, las instalaciones, que son bastante precarias, lo que es el baño, el tema iluminación que no es el adecuado. En el aula sólo tenemos un pizarrón. Hemos tenido todos los altibajos de cambios de gobierno y de gestiones. Hemos tenido mucho atraso. Hemos tenido un montón de compromiso del gobierno provincial que no los ha cumplido. Hemos trabajado a pulmón, poniendo plata de la coordinación, saliendo a buscar recursos particulares para sostener el espacio (...) Hacemos todo sin recursos...todo a pulmón...El teléfono es el teléfono de mi casa, internet es internet de la casa de Gaby, la impresora es mi impresora.

Cierto es que para comprender cabalmente a estas experiencias sociales, es necesario introducirse en el tipo de participación que las organizaciones

⁷ En el Anexo IV se aporta información cuantitativa sobre estas entidades.

desarrollaron a partir de las lógicas planteadas por las políticas sociales focalizadas a cargo del Estado. Recordemos que en los años noventa, se pusieron en marcha procesos de descentralización estatal, se redefinieron las interacciones entre el Estado con diferentes actores sociales y, en lo que hace a la ayuda social, se tercerizaron buena parte de sus intervenciones (Grassi, 2004). Fue así que, en su gran mayoría, las organizaciones se convirtieron en contrapartes locales del estado nacional, provincial y/o municipal. Svampa (2005) da cuenta de cómo la autoorganización comunitaria requerida por estas políticas condicionaron las posibilidades de autonomía de las organizaciones y muestra que, con diferentes intensidades, las organizaciones se vieron “obligadas a participar” a partir de decisiones tomadas en oficinas gubernamentales, fundaciones empresariales, organismos internacionales. Una participación que redundó en un conjunto de aprendizajes vinculados a cómo movilizar la estructura institucional del Estado y que engloba tanto trámites personales como instancias de concertación/negociación (Manzano, 2013).

Bueno es reconocer que este tipo de presencia estatal en los barrios puso de relieve tanto la asimetría de recursos y de poder que tienen las organizaciones con el Estado, como la distancia que las separan de los procesos de toma de decisiones. Como sostiene Svampa (2005), se trata de una dinámica que, en buena medida, derivó en el desarrollo de una ciudadanía restringida, tanto en lo que se refiere al retroceso del alcance universal de los derechos, como a las aspiraciones igualitarias de los colectivos sociales. En estos testimonios, podemos observar dos miradas sobre los caminos por los que circula la relación entre estas organizaciones y el Estado:

En el barrio, toda la cuestión del Estado debilita la autonomía. Hicimos una reunión el sábado, hace un mes por el tema del agua, porque tiene arsénico, y, por otro lado, el municipio hace una inauguración de no sé qué (...) Claro, paty, gaseosa. Y claro, un motón de gente obviamente. Y a la reunión vino poca gente ¡Loco! están tomando agua contaminada (...) Y eso hace que cueste más...

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

(...)

- *¿Ahora están tramitando la personería?*

- *Te obliga la circunstancia. Como asociación civil tenemos el reconocimiento a nivel municipal como biblioteca popular y esto te permite garantizar aunque sea la regularidad de uno o dos talleres. A ver si tenemos para materiales, viáticos, lo que sea.*

- *¿Y cómo es la relación?*

- *Se va llevando, a veces todo bien, a veces todo mal...Según la relación...*

Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Sea porque se hicieron cargo de la reproducción de la vida cotidiana, sea porque comenzaron a luchar contra las desigualdades de género, lo cierto es que fue clave en este entramado organizacional el rol que asumieron las mujeres de sectores populares. En las tareas que encararon como integrantes de las organizaciones territoriales, Di Marco y Schmukler (1997) dan a conocer cómo abrieron paso a un proceso que va desde la gestión comunitaria y el impulso de redes de sobrevivencia, hasta la organización ciudadana, la defensa de derechos y la intervención en el espacio público. Las autoras reconocen que se fue afirmando, así, una experiencia social que tiene a las mujeres como protagonistas de distintos espacios, y que significó tanto procesos de democratización familiar, como acciones colectivas más amplias en diferentes esferas del espacio público. Como parte de esta tendencia, muchas mujeres se integraron al movimiento piquetero como forma de enfrentar el hambre y la desocupación (Svampa, 2015). En nuestra investigación, son “educadoras” las que en mayor medida protagonizan estas experiencias. Ya sea porque comenzaron con el cuidado infantil hacia fines de los años ochenta, o bien porque las convoca la necesidad de aportar a los procesos educativos de niños y adolescentes en los barrios donde ellas habitan, lo cierto es que son voces femeninas las que dan cuenta de las prácticas y las vivencias que permean la vida de estas iniciativas educativas.

Los cambios en el contexto político que ya hemos trazado, sobre todo aquéllos derivados de signo neoliberal que marcó al peronismo de los noventa, incorporaron otros giros decisivos en la dinámica territorial. Fueron momentos en los que se consumaba el desdibujamiento de la militancia política y en los que se afirmaba la presencia de la militancia social. Figura clave en el mundo de las organizaciones territoriales, el militante social, en muchos casos identificado en su calidad de “vecino despolitizado” (Frederic, 2009), tuvo un papel crucial en el trabajo barrial, en tanto se convirtió en una referencia privilegiada a la hora de gestionar recursos con el Estado. De esta forma la coordinadora de una de las experiencias estudiadas se refiere a un personaje emblemático de la militancia social de los noventa: las manzanas⁸. Así nos cuentan:

⁸ Recordemos que las manzanas del Plan Vida, nacido en el año 1994, convocaba a vecinas que “desempeñaban un papel de intermediarias entre el Estado y las madres, las familias y sus

Acá la mayoría de la gente cuando te habla se maneja a través de las manzaneras, que todavía siguen estando, se reúnen acá en la capilla y dan Plan Vida. Lo siguen manejando las mismas. Algunas están desde el principio, tienen ese compromiso social en el barrio.

Miembro del equipo de coordinación del *Centro Comunitario “Ayllú”*

Como parte de este entramado social, Auyero (2009 [2000]) muestra que fue adquiriendo peso la presencia de una red informal de resolución de problemas, basada en las relaciones personales entre “clientes” y “mediadores”. Comúnmente denominada clientelismo político, Auyero (2009 [2000]) da conocer cómo en los actos esta hechura social tiene al intercambio de favores entre “punteros” y potenciales votantes como una de las vías sobre la que transita la cultura política de los barrios populares. Estas palabras nos acercan una visión sobre los problemas que acarrearán este tipo de intervenciones:

Porque también la disponibilidad de recursos es otra. En los territorios del conurbano hay mucho, Planes Trabajar, cargos, o Fines. Pero si sos oposición, el clientelismo no te toca. El aparato peronista del conurbano sigue vivo y coleando.
Educatora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Pero estamos frente a una dinámica que dista de ser lineal, y que no deja a las organizaciones sociales inexorablemente “atrapadas” por estas formas de intervención territorial, ni por visiones instrumentales de la política. Y es que algunas organizaciones comenzaron en los años noventa a desarrollar un proceso de resignificación de sus prácticas sociales, a establecer líneas de rupturas que, como reflexiona Delamata (2005), abrieron paso a nuevas formas de acción colectiva, de ciudadanía, de puja por los derechos vulnerados y por la producción de nuevos derechos que, en buena medida, hicieron posible la configuración de nuevas identidades políticas y sociales. Puede pensarse que por este camino se delineó una nueva matriz de acción social en la que, según Garretón (2002), uno de sus ejes se vincula con la democratización social; es decir, con la redefinición de la ciudadanía y la superación de la pobreza y la exclusión. En lo que sigue es posible observar el valor de la participación ciudadana en una de las organizaciones estudiadas:

necesidades. Cumplieron funciones clave, como la confección de los primeros listados de destinatarios, la recepción y entrega de alimentos secos, el control general de la implementación del plan” (Soldano, 2015: 457).

Nuestro objetivo es promover el desarrollo y la participación ciudadana, apostar a la organización. Porque ante cualquier nueva crisis, estamos de vuelta mal. Sin organización, no se sale. Antes estaba el truke, el autoempleo. Si no tenés una organización mínima, va costar. Nuestro compromiso es “generar”. Porque sólo dar y recibir no te dignifica.

Miembro del equipo de coordinación del Centro Comunitario “Ayllú”

Sea como sea, es en el seno de este mundo heterogéneo donde surgieron diferentes luchas que tuvieron como epicentros al barrio, al municipio y a la región metropolitana. Por sobre todo, fue en los municipios donde el trabajo en red desplegado por estas organizaciones dio origen a los llamados procesos de desarrollo local (Altschuler, 2006; Coraggio, 2006), en tanto allí irán cobrando fuerza nuevas formas de articulación, de concertación de actores y de cogestión de proyectos. Debido a la naturaleza de este tipo de acciones, Rofman, González Carvajal, y Anzoátegui (2010) advierten la presencia de una perspectiva tendiente a la democratización social, en la que la esfera pública se convierte en un espacio de diálogo y deliberación, en una arena de disputa en la que sobresalen las diversas visiones (y sus conflictos) que sobre el Estado asumen estos protagonistas. Aquí nos relatan una de las formas en las que mediante la articulación entre el estado municipal y organizaciones de la sociedad civil se comparten algunos de los problemas que atraviesan a estos territorios visitados:

-¿Participan en reuniones municipales?

- Nosotros tenemos reuniones una vez por mes, nos juntamos las Organizaciones de la Sociedad Civil con el mini municipio en el kilómetro 32. Y aparte con los jóvenes participamos en el consejo consultivo joven. Es nuestro espacio de desahogo y nos dan algunas respuestas. Tengo un pibe así y así, en la salita no hay turnos. Vamos y lo planteamos ahí. Necesitamos libros para el segundo ciclo. Ahí hay cuestiones que las hablamos, ya sea tanto a nivel del recurso o de herramientas. Allí nos escuchan. Y con tiempo, perseverancia, están más alcanzables, nos armamos de paciencia (...) Recurrimos cuando les pasa algo a los chicos, sus viviendas son precarias y hay accidentes, entonces requerimos cosas. El mini municipio es el mediador entre el Estado y nosotros.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Recién mencionamos que en las organizaciones existió una tendencia a la resignificación de sus prácticas políticas y sociales. Como parte de esta realidad, entre 1996 y 1997 surge el movimiento piquetero y fue en el conurbano bonaerense donde iría adquiriendo masividad (Svampa, 2015). A través del corte de ruta o “piquete”, este movimiento se convirtió en un actor central de la política argentina y sus demandas de trabajo se hicieron visibles a toda la sociedad. Generaron “-

individualmente o a través de diversos agrupamientos y federaciones nacionales- una importante capacidad de negociación, especialmente en el ámbito de las políticas sociales y produjeron un recambio en los liderazgos y en las formas de organización de los sectores populares, aunque sin generar un verdadero capital político-electoral” (Pereyra, 2013: 242).

Como muestra Svampa (2008, 2010), en algunos casos en estos movimientos irán cobrando fuerza formas organizacionales marcadas por la presencia de una participación popular “desde abajo”, por modelos asamblearios orientados a la construcción de espacios de horizontalidad y por la asunción de nuevos roles para la militancia social. La autora también subraya que estos movimientos suelen asumir un conjunto de desafíos políticos marcados por la emancipación, la democracia directa y las demandas de autonomía. La educadora de una organización da cuenta de algunos de estos ejes:

El bachillerato retoma mucho de la tradición organizativa de los Movimientos de Trabajadores Desocupados. Esto de la democracia de base, de la tradición asamblearia, que somos un colectivo que está en lucha. Esto viene de la tradición de los Movimientos de Trabajadores Desocupados y del surgimiento organizativo popular de los ochenta, noventa.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

En nuestro recorrido pudimos observar que las organizaciones que forman parte de movimientos sociales mantienen un especial interés por reflexionar sobre sus prácticas institucionales. Los análisis recaen sobre las concepciones que mantienen respecto del poder y la autoridad, sobre cómo desarrollar una construcción horizontal y democrática, lejos de estructuras jerárquicas y asimétricas. De este modo, se observa un tratamiento de cómo se reparte de modo igualitario el dinero que reciben de diferentes subsidios, de qué manera se logra que, en reuniones y asambleas, una palabra no valga más que la otra, qué metodologías son apropiadas para consolidar decisiones colectivas, cómo profundizar el compañerismo y la solidaridad. Así nos cuentan cómo toman decisiones y cómo reflexionan sobre esta dimensión de las prácticas organizativas:

Es sobre el poder, la autoridad. La autoridad no es individual, es colectiva y se construye. Las normas se construyen entre todos. Y no es que estamos todos los días discutiendo las normas, porque un mínimo de institucionalidad necesitamos para que

esto se sostenga (...) Las cosas las decidimos colectivamente y si no van las redefinimos. Eso también hace a la educación popular, la capacidad de reflexión sobre la propia práctica, que las cosas no son de una vez y para siempre.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Promediando la década de los años dos mil, el escenario político que marcó a la década de los noventa se modifica. La confluencia de diferentes actores sociales en las jornadas de diciembre del 2001 mostró la intensidad del repertorio de acción colectiva originada en los noventa y que continuó a lo largo del año 2002. El año 2003 trajo la llegada al gobierno de Néstor Kirchner, la recomposición de la economía, la normalización política y, en este escenario, se fue cerrando el ciclo de movilizaciones comenzado en los noventa. La dinámica de esta nueva gestión produjo el realineamiento político de estos actores y la integración de una buena parte de sus dirigentes al gobierno, profundizando el proceso de desmovilización creciente. Lo cierto es que, desde entonces, el panorama de las organizaciones piqueteras se modificó, en tanto la gestión de Kirchner “definió algunos posicionamientos políticos, profundizó las divisiones y quiebres internos y porque, en definitiva, el nuevo gobierno fue exitoso en generar condiciones para que las organizaciones se desmovilizaran y perdieran lentamente el importante protagonismo político que habían logrado en los últimos años” (Pereyra, 2013: 245). Claro que al relegarse el protagonismo de estos movimientos, un conjunto de organizaciones, sobre todo las pertenecientes a la izquierda independiente, fueron perdiendo centralidad (Svampa, 2011), mientras el movimiento piquetero se constituyó en “blanco de las críticas al asistencialismo y al clientelismo” (Svampa, 2015: 427) y su ciclo como actor político relevante estaría finalizando. De este complejo clima político nos habla una educadora:

El kirchnerismo parte aguas (...) Digo lo del kirchnerismo, porque el post 2001 marca la profundización de las diferencias en las estrategias de construcción de poder, con decisión política de muchas organizaciones de ser parte de un proceso de alianza con sectores dentro del oficialismo, y es respetable (...) Hoy también siguen partiendo aguas, con este discurso tan mediático, fuerte (...) Se apropiaron de las banderas de la luchas populares (...) Estamos atravesados por esta situación y es un desafío constituirse como oposición por izquierda al kirchnerismo.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Fruto de este escenario, una parte de la acción colectiva de los sectores populares comenzó a vehiculizarse a partir del conflicto sindical, lo que implicó el regreso de una expresión clave de la clase trabajadora. Como muestra Etchemendy (2008, 2011) de la mano de la recuperación salarial que comenzó a partir del año 2003, con la apertura de las paritarias y de las negociaciones colectivas, los trabajadores del sector formal han ido buscando aumentos salariales y sindicalización de los trabajadores. De este modo, el autor afirma que se revitalizó el viejo sindicalismo, el sindicalismo peronista, lo que significó el retorno de viejos vicios en el comportamiento de sectores obreros. De manera casi simultánea, emergieron cuerpos de delegados que abrieron paso a procesos de democratización sindical. Una nueva dinámica que, según Lenguita (2011), se hace visible en la importancia que le otorgan al rol del delegado en los lugares de trabajo y a la autonomía sindical, sobre todo con la presencia de trabajadores jóvenes que promueven un tipo de activismo proclive a reformular los esquemas tradicionales que configuran a la mayor parte de las prácticas sindicales de nuestro país.

Diferentes dimensiones se conjugan en la vida de las organizaciones sociales. Resaltamos varias de sus caras y el compromiso que mantienen para generar cambios que mejoren las condiciones de vida de los habitantes de los barrios populares. En lo que sigue, nos concentramos en algunas de las principales características de las organizaciones estudiadas.

1.4. Las organizaciones sociales estudiadas

En nuestro recorrido por las organizaciones estudiadas, hemos podido palpar gran parte del universo organizacional del conurbano bonaerense que acabamos de describir. En paralelo, y como dijimos al inicio de este capítulo, las transformaciones en la composición de las clases populares, sobre todo en lo que hace a la pérdida de rasgos vinculados a la condición obrera, hicieron que prestáramos particular atención sobre las características de los sectores populares que participan de estas iniciativas. Recordemos que ya hablamos de la gran heterogeneidad que atraviesa a los sectores populares, de la diversidad de trayectorias que conforman su tejido social. Planteamos que a pesar de los cambios registrado a partir del año 2003, donde

sectores de las clases populares han podido recuperar el empleo y la participación sindical, existen otros grupos dentro de las clases populares que presentan mayores niveles de precarización, que siguen sobreviviendo gracias a actividades informales y planes sociales. En nuestro caso, como dijimos en la introducción, pudimos observar que los sectores que participan de estas experiencias forman parte de un universo vinculado al trabajo informal, dependen de políticas sociales para su sobrevivencia y participan de modos de politización marcados por la dinámica territorial. Por estos motivos, precisamos que, en líneas generales, se trata de los sectores más vulnerables pertenecientes a las clases populares, atravesados por actividades precarias para garantizar la reproducción de sus vidas y alejados de las posibilidades de obtener una inserción estable en el mundo del trabajo.

Volviendo a nuestro recorrido por las organizaciones, tras acceder a las diferentes circunstancias y relatos de sus proyectos por parte de los educadores, nos adentramos en los principales rasgos que le dan vida a cada una de organizaciones que forma parte de este estudio.

Situada en el Partido de Florencio Varela, la *Fundación “Padre Ramón”* comenzó informalmente sus actividades en el año 1982 con la instalación de una olla popular en la parroquia del lugar. Anclada en un territorio que contiene vestigios de lo que supo ser un barrio obrero industrial de los años cincuenta y sesenta, hoy la fisonomía de este vecindario combina a las viviendas de esa época con construcciones más recientes de casas y casillas más precarias. Al llegar a la parroquia, nos encontramos con un salón de usos múltiples de gran tamaño. Allí se encuentra el comedor comunitario y el espacio donde se desarrollan las actividades educativas que fuimos a conocer. En ese ámbito conviven los vecinos que trabajan en la elaboración de la comida, los habitantes de la zona que buscan respuesta a diferentes necesidades y los adolescentes que asisten a diferentes actividades educativas. Bajo la iniciativa de su fundador, el Padre Ramón, esta organización alberga una variedad de propuestas sociales y educativas, en las que sobresalen los Hogares para niños y madres desprotegidas, un comedor y un jardín comunitario, una propuesta de finalización de la secundaria para jóvenes y adultos, una biblioteca popular y talleres educativos y culturales para adolescentes.

La *Biblioteca Popular “El Ceibo”* se halla ubicada en una villa del mismo nombre en el Partido de San Martín. Cuando llegamos a la villa, observamos que se trata de un territorio que contrasta abruptamente con su vecindario más inmediato, compuesto por casas de material y calles de asfalto. La villa se encuentra construida en una zona baja del municipio y llama la atención las montañas de basura que rodean el lugar. Allí nos encontramos con la *Biblioteca*: un pequeño espacio en construcción, con sus paredes medianamente levantadas y el techo aún sin edificar. A pesar de la lluvia, una veintena de niños y niñas se incorpora a las actividades propuestas: dibujar, escribir, sacar libros de la biblioteca, participar del taller de video. La *Biblioteca* comenzó a funcionar en el año 2011 a partir del impulso de vecinos del lugar y con el acompañamiento de estudiantes de la Universidad local. En ese terreno en construcción se realizan tareas de apoyo escolar, talleres de oficios y de artes y actividades relacionadas con la circulación de los libros que alberga la *Biblioteca*.

El *Centro Comunitario “Ayllú”* pertenece al Partido de Ituzaingó. Se halla situado en los bordes de un vecindario conformado a partir de tierras que fueron tomadas gradualmente durante los años noventa. Sus actividades se desarrollan en un edificio perteneciente a la capilla del barrio ubicada en la misma manzana. Las aulas luminosas y el parque que rodea a la edificación resultan ámbitos propicios para llevar adelante los propósitos del *Centro* que comenzó a funcionar en el año 2001. Solidarizados con la crisis social que tuvo lugar en nuestro país en ese año, un grupo de laicos de la capilla del lugar dieron sus primeros pasos en la acción social y educativa al inaugurar una guardería, un comedor comunitario y un espacio de apoyo escolar. Actualmente cuentan con una propuesta de finalización de la secundaria para jóvenes y adultos, talleres de computación y un apoyo escolar para niños y niñas de la escuela primaria.

El *Centro de Atención Integral “Las Vasijas”* lleva adelante sus actividades en el Partido de La Matanza. A pocas cuadras del centro de la localidad González Catán nos encontramos con uno de sus espacios: un edificio remodelado en función de las actividades educativas que se plantean. Aulas, un gran patio y la cocina sobresalen

en la fisonomía del lugar. Durante la mañana que visitamos el *Centro*, pudimos palpar la intensa actividad del lugar: niños, adolescentes, padres y educadores circulaban permanentemente por los diferentes espacios. La experiencia arrancó hacia mediados de la década de 1980 cuando vecinos de González Catán abrieron un comedor comunitario y una guardería. En la actualidad, cuentan con talleres educativos para adolescentes, una propuesta de finalización de la secundaria para jóvenes y adultos y apoyos escolares para niños y niñas de la escuela primaria.

El *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* forma parte del *Frente “Maximiliano Vive”*. Nace hacia fines de los años noventa en el partido de Lanús como parte de la luchas de los trabajadores desocupados que tuvieron lugar por esos años. Las actividades educativas del *Movimiento* se desarrollan en un gran predio recuperado en medio de barrios que son fruto de la ocupación de tierras. En una construcción lindera a un parque, se llevan adelante actividades productivas, una radio comunitaria, espacios de formación para la militancia, experiencias culturales y educativas que contemplan un bachillerato popular. En el edificio se alojan las aulas donde trascurren las experiencias educativas y allí pudimos observar la presencia de adolescentes, jóvenes y adultos que durante la tarde/noche asisten a clases para terminar la secundaria.

El *Movimiento “Suelo y Libertad”* surge hacia mediados de la década de 1990 en el partido de Tigre. A partir de una iniciativa de vecinos que ocuparon pacíficamente tierras de ese municipio y de estudiantes universitarios que apoyaron esta experiencia, comenzaron las actividades sociales y educativas. De este modo, las demandas por los servicios básicos y por planes sociales se combinaron con la alfabetización, el apoyo escolar, la formación política y un bachillerato popular. A lo largo de estos años, lograron construir un edificio que alberga las actividades educativas del *Movimiento*. Llegando al centro educativo, advertimos que las aulas y una cocina sobresalen en un espacio donde mayormente adolescentes y jóvenes pueblan el lugar para concluir la secundaria. Allí también se destaca la presencia de una propuesta de cuidado infantil que les permite a los padres y a las madres asistir a clase.

Realizamos una aproximación que repasa los cambios ocurridos en las condiciones de vida de los sectores populares, la fisonomía que le da forma a los barrios más empobrecidos del conurbano y el papel que en ese escenario asumen las organizaciones sociales. El devenir de las organizaciones muestra cómo le hacen frente a diferentes problemas sociales, cómo encaran la acción política para reclamar y proponer soluciones a la gama de dificultades que atraviesan la vida de los barrios populares. Dentro de este marco, mostramos sucintamente el semblante de las organizaciones estudiadas, sus propuestas educativas y el contexto que las rodea.

Sin un panorama que comprenda el origen de las organizaciones, su anclaje histórico y las variadas direcciones políticas y sociales que trazan, se verían debilitados los argumentos que permiten captar e interpretar las motivaciones que impulsan a estos actores a encarar prácticas educativas y el reconocimiento que han cobrado en los últimos años como interlocutores válidos de las políticas educativas.

CAPITULO 2

Los desafíos y los proyectos de las organizaciones sociales a través de la mirada de sus protagonistas

Un conjunto de énfasis y preocupaciones resaltan los protagonistas de las organizaciones sociales estudiadas respecto de las direcciones que adquieren sus proyectos en el territorio. Proyectos que emergen de las necesidades y demandas de los habitantes de los barrios y de las orientaciones y desafíos que cada organización se plantea de acuerdo a la tendencia política y social en la cual se inscribe. A partir de las voces de los educadores de estas experiencias, este capítulo trata de reconstruir sus miradas, poner de relieve los puntos salientes de sus visiones sobre la realidad social de la que son parte y captar la naturaleza que le da forma a las prácticas de estas organizaciones y a los horizontes que permean su trabajo político y social.

Al compás de las reflexiones de estos actores, presentamos un recorrido que recorta los ejes que, a nuestro juicio, los integrantes de las organizaciones consideran claves para el desarrollo de sus iniciativas. Partimos caracterizando el trabajo barrial y los procesos de articulación que llevan adelante, en tanto ambas dinámicas estructuran gran parte de sus acciones y es en ellas donde descansan la mayoría de las actividades que llevan a cabo. Seguidamente, son las prácticas políticas y las formas organizativas las que pondremos en el centro de esta reconstrucción, como un modo de hacer visible el carácter que le imprimen estas organizaciones a sus estilos participativos. A continuación, las relaciones con el Estado serán exploradas de manera tal de conocer la trama que estas organizaciones generan con el que se torna un actor ineludible en sus trayectorias políticas y sociales. Por último, se pondrán de relieve las formas de financiamiento, las diversas tareas que encaran las organizaciones para poder sostener cotidianamente sus proyectos. Así, exponemos emprendimientos, estrategias, anhelos, tensiones, búsquedas de “puentes” y de respuestas que ponen de manifiesto los desafíos/rumbos que adquieren estos proyectos educativos y sociales en el territorio.

2.1. El trabajo barrial y los procesos de articulación

Ya dijimos que el barrio se convirtió en un punto de apoyo alrededor del cual gira la vida social de gran parte del mundo popular. Más allá de los diferentes enfoques que asumen los protagonistas de las organizaciones que forman parte de esta investigación en lo referido al trabajo barrial, en todos los casos la dinámica territorial constituye el epicentro sobre el cual descansa gran parte de las actividades que despliegan y una referencia a la hora de pensar en el horizonte que le da sentido a las experiencias que llevan adelante. Organizaciones grandes o pequeñas, organizaciones con más o menos trayectoria en el tiempo, católicas, de promoción comunitaria, o inscriptas en movimientos sociales, lo cierto es que todas enfatizan la importancia del trabajo barrial para la vida social y política de su territorio.

Tanto “abrir las puertas” de un espacio común para potenciar el trabajo barrial, como recorrer el territorio y conocer las necesidades de sus habitantes apuestan, de distintos modos, a la construcción de organización, identidad y pertenencia comunitaria. En sintonía con este conjunto de desafíos y significados, en esta pequeña organización, en la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*, nos hablan de estos retos: *nosotros estamos hablando de una identidad de barrio, nosotros estamos hablando de “El Ceibo” en este caso. Estamos construyendo otro sentido, otra pertenencia a la organización, una organización de barrio, una organización comunitaria.* Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Comenzar un trabajo en un nuevo barrio, en este caso en una villa ubicada en la localidad de Ricardo Rojas del partido de Tigre, colma de desafíos al *Movimiento “Suelo y Libertad”* y lo enfrenta con las difíciles condiciones de vida de sus pobladores y con las motivaciones que sus habitantes muestran respecto del inicio de un proceso de aprendizaje. Al encarar esta tarea, se pone en juego el empuje y el compromiso del trabajo “militante”, visible en el relato de este educador:

Es una villa que ocupa cuatro manzanas, y es impresionante el contraste con las casa quintas. La realidad del barrio es muchos carros y el laburo cotidiano, son cartoneros. Y fuimos para ahí. Primero armamos un mate cocido con los chicos y luego se fue ampliando con talleres. Nos prestaba un espacio un vecino. Ahora el municipio nos presta un espacio y empezamos con alfabetización. Es una realidad muy dura. Es difícil construir algo colectivo porque si no van un día a trabajar con

el carro no subsisten. Estamos yendo diez personas. Vamos por día un par de horas, pero se requiere mucho más. Todo trabajo militante. Lo que nos ayuda mucho es el comedor de la esquina. Nosotros vemos las ganas de aprender de la gente, es impresionante, y así se amplía más el compromiso de cada uno de nosotros.

En Florencio Varela, integrantes de la *Fundación Padre Ramón* aseguran que el trabajo barrial cuenta con un espacio de reunión específico, un espacio abierto a todos que, en este caso, es “la parroquia”. Convertida en un lugar de referencia, en un lugar estratégico de su comunidad, es allí donde circulan los vecinos más activos, donde se debaten los problemas acuciantes que preocupan a sus pobladores y donde se promueven una gama actividades para satisfacer necesidades comunes. Protagonistas de esta experiencia aluden a esta dinámica que se desarrolla en una de las instituciones que la religión católica posee el municipio de Florencio Varela:

El grueso de las actividades del barrio pasa por la parroquia. Es el lugar de reunión. Cuando pasa algo, todo es en la parroquia. Los autoconvocados por el agua, por ejemplo es en la parroquia. Ahora con el corte de luz, es en la parroquia (...)
Continúa siendo la parroquia un lugar estratégico.

(...)

En la parroquia se promueven muchas cosas. Esa gente que ves ahí, todas las mañanas hacen la comida, son voluntarios. Pelan cebolla, les duele la espalda, lo hacen de forma voluntaria.

Sea porque es el lugar donde se concentra la acción de los protagonistas de la vida política y social de un barrio, como en el caso que acabamos de describir, sea porque se trata de un espacio donde no se hacen diferencias entre los vecinos que participan, lo “abierto a todos” constituye una figura clave en varias de las organizaciones estudiadas y se inscribe en una tendencia que subraya la importancia de los espacios públicos, de lo que es accesible a los habitantes del lugar. Así, lo “abierto a todos” remite a un tipo de hechura que le otorga un sello distintivo al trabajo territorial, como puntualiza el coordinador de esta experiencia cuando se refiere al perfil abierto de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*:

Acá no hay distinción...Ni de edad, ni de género...ni de color (...) Si vos venís a la Biblioteca, no te pregunto cuanta plata tenés, ponele. O sea, venite y si tenés ganas colaborar, ¡colaborá! ¡Es una biblioteca popular!!

Coordinador de la Biblioteca Popular “El Ceibo”

Como en la mayoría de los trabajos realizados por las organizaciones territoriales, el inicio de una actividad va a desembocar en la apertura de otra actividad, y es al compás de este encadenamiento de tareas donde se hace visible la presencia de un

abánico de nuevas necesidades y demandas de los pobladores, como, también, de posibles respuestas que son las que suelen abrir paso a nuevos planes para la organización. Necesidades y demandas que, como veremos a continuación, suelen guiar los emprendimientos de estas iniciativas junto con las orientaciones que este *Movimiento* le imprime a su tarea. De este modo, un educador del *Movimiento “Suelo y Libertad”* nos relata la impronta a partir de la cual encaran su trabajo territorial en el Municipio de Tigre, el entrelazamiento de tareas que se van originando, junto con los nuevos propósitos que van surgiendo en esta trama organizacional:

Y ahí empezamos el trabajo territorial, primero anclado en el tema educativo, cultural, y luego nos metimos con el tema de las tierras. Fue muy importante por el temor de que avanzara Nordelta. Y ahí empezó todo un trabajo organizativo con los adultos y seguíamos en lo educativo con los chicos (...) Esto nos llevó a la problemática del trabajo, año 98, 2000. En el 2000 esto era una desolación (...) Las demandas se iban encadenando con esa realidad concreta. De la educación a la tierra, territorio, trabajo y luego a la educación (...) Nuestra impronta es lo territorial (...) El trabajo es pedagógico, pero también es productivo, cooperativo. Panadería, herrería, costura, carpintería.

Desde una perspectiva diferente, para el *Centro “Ayllú”* de Ituzaingó, el trabajo barrial radica, por sobre todo, en la posibilidad de “llegar a las familias” de los chicos que asisten a las actividades educativas. Un enfoque en el que prevalecen los lineamientos de este *Centro* y que los encuentra convencidos de la importancia que adquiere esta visión para llevar adelante su práctica territorial. De este modo, sus protagonistas nos cuentan las estrategias que se plantean para arribar a este propósito: *Queremos trabajar con la familia. Los chicos necesitan contención más que otra cosa. Nos proponemos hacer encuentros lúdicos, recreativos, para atraer a la familia y avanzar para trabajar en temas para compartir. Con los chicos solos tenés un límite.*

Para los integrantes de esta organización, las ganas de ayudar fue el puntapié inicial del trabajo territorial que comenzó en el año 2001:

Desde el 2001, en plena en crisis, yo trabajaba en la escuela 20, está en esta misma manzana. Empezamos a hacer apoyo escolar. La idea era ayudar en el barrio. La mayoría éramos del barrio o estábamos cerca, con las herramientas que teníamos en ese entonces, ayudar a los nenes de primaria.

Coordinación y educadores del *Centro Comunitario “Ayllú”*

Con otra sintonía, en Lanús, de la mano del *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*, se ha construido una mirada sobre los diferentes barrios en los que se ancla su trabajo territorial, y es esta impronta la que les permite trazar un panorama sobre diversas realidades y apostar a lo que le da fuerza y sostiene a la organización: “la base”. Este testimonio refleja las apuestas de esta organización en su práctica territorial:

El Movimiento está conformado por cinco barrios y en cada uno de los barrios hay un comedor, que es el lugar de referencia (...) En los barrios también hay dos panaderías, que son emprendimientos autogestivos del Movimiento que venden al público, no sólo a los compañeros (...) Y no dejar de apostar a la construcción en los territorios, a la base, que es lo que da le fuerza y lo que sostiene y mantiene viva a la organización.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Ya a esta altura podemos observar el espesor que presenta el trabajo barrial encarado por las organizaciones. Una hechura en la que se expresan los énfasis asumidos por los actores de estas prácticas y en la que se combina la necesidad de resolver las urgencias, de atender los diferentes emprendimientos desarrollados y de fomentar el protagonismo de los pobladores. Una trama en la que se combinan respuestas a las necesidades y demandas barriales, la impronta que cada organización le otorga a su trabajo, con los proyectos que estas organizaciones trazan e intentan implementar de acuerdo a su perspectiva política y social. Construir lugares de referencia, abrir y ensanchar espacios públicos, posibilitar el acceso, potencian el carácter democratizador que aúna a estas organizaciones en sus prácticas territoriales.

Ahora bien, es usual que el trabajo territorial venga de la mano de procesos de articulación. Se trata de procesos que se llevan a cabo a partir de la participación en redes barriales, municipales y provinciales, o bien mediante un conjunto de relaciones que, en el caso de los movimientos sociales, apuestan al protagonismo político y a incidir en el escenario macrosocial. La articulación supone alentar una dinámica de participación ampliada y potenciación del trabajo que incluye procesos de concertación de actores y cogestión de proyectos. Al compás de esta tendencia general, cuando se intenta fortalecer el protagonismo político a través de la articulación, lo que los movimientos sociales procuran es otorgarle mayor

volumen y fuerza al accionar político, y multiplicar las demandas, las acciones en la calle y las corrientes de opinión que se puedan promover.

Frente a la necesidad de ir al encuentro de recursos, en los “Talleres para Adolescentes” recurren a la articulación como modo de resolver las necesidades surgidas en la dinámica de esta experiencia y, por estas razones, toman contacto con diversas instituciones. Así lo cuentan sus coordinadoras:

Y tratamos de articular. Tratamos de articular redes con el centro de salud del barrio, con las instituciones barriales que están y de poder hacer actividades concretas. Hemos hecho jornadas, han venido de la Municipalidad de Varela con un cardiólogo y les hemos hecho electrocardiograma a todos chicos de los Talleres. Hemos salido a buscar el recurso y hasta ahora de la Municipalidad de Varela hemos tenido buena respuesta. Hemos articulado con la UNQUI para poder recibir practicantes de la carrera de terapia ocupacional, con la Universidad de La Plata, tenemos practicantes de la carrera de trabajo social. La Facultad de Odontología de La Plata, tiene practicantes en la parroquia, y ahí hay un consultorio odontológico.

Compartir un espacio para “ser parte”, analizar la situación de los chicos y evitar la yuxtaposición de intervenciones para dejar de “hacer todos la misma cosa”, abre paso a formas de trabajo que intensifican la comunicación y tornan más eficaces los abordajes propuestos. Este tipo de articulación es la que describen estos educadores que forman parte de redes impulsadas por el Municipio de Ituzaingó:

Ahora estamos con el trabajo en red. Tuvimos reuniones con las escuelas, con directivos, con los equipos orientadores, con la dirección de niñez de Ituzaingó. Tratamos de ser parte de un trabajo en red (...) Trabajar en conjunto (...) Como en este barrio hay mucha ayuda, como hay presencia del Estado, los chicos van girando entre todas las instituciones y nosotros creemos que es mejor si nos juntamos. Porque del Envi⁹ vienen acá, de acá van a la escuela, de la escuela van a Desarrollo Social. Van pasando por todos los lugares y creo que es mejor si nos comunicamos, les podemos dar una mano mas grande que cada uno por su lado.
Educadores del Centro Comunitario “Ayllú”

Para la Biblioteca Popular “El Ceibo”, la articulación promueve el intercambio de actividades, sobre todo educativas y culturales, y descansa en lo estrictamente barrial: *territorialmente articulamos con las organizaciones que están a nuestro alrededor... Con la capilla que hace apoyo escolar. Con el Movimiento Evita que da cine y apoyo escolar.* Educadora de la Biblioteca Popular “El Ceibo”

⁹ El programa “Envi⁹” depende del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y se dirige a la inclusión educativa y laboral de adolescentes y jóvenes.

En cambio, para las organizaciones inscriptas en movimientos sociales que forman parte de este estudio, como el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* y *“Suelo y Libertad”*, la articulación, el trabajo en red forman parte de la vida política de estas organizaciones y con avances, retrocesos y de manera compleja, se inscriben en un espacio multiorganizacional que abarca diferentes esferas: el barrio, el municipio y, en algunos casos, también en el escenario macrosocial. Vemos aquí cómo en la vida política y social de esta organización se conjugan dos de estos planos:

Nosotros tenemos esta cosa más chiquita, mas dormida, pero vamos teniendo cosas, dos centros en el barrio. Ahora nosotros estamos en otro barrio, más tipo villa (...) Y articulamos con otros barrios de Tigre. Y con la idea de articular los barrios autónomos de Tigre (...) En el barrio hay capillas. La experiencia con la iglesia fue buena, a pesar de que no tenemos ninguna afiliación eclesial.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Para esta organización, la articulación en el escenario macrosocial adquiere una dirección específica. La inscribe en un espacio de reagregación colectiva en el que se abordan problemas que reflejan preocupaciones por vastos temas de gran alcance. Por esta vía, al igual que otros movimientos sociales, tratan de generar una corriente de opinión y salir a la calle para expresar sus demandas. Así lo expresan:

Se está rearticulando. Nosotros desde la izquierda independiente y autónoma, hemos articulado por el aniversario del 20 de diciembre con diferentes expresiones: territorial, estudiantiles, sindicales, parte la CTA, Quebracho. Un espacio interesante que se está conformando como corriente de opinión y de acción en la calles.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

En *Suelo y Libertad*, la articulación también reposa en la posibilidad de construir lazos de confianza, compartir y conocerse: *la articulación social tiene que ver con construir lazos de confianza, que no sólo es sentarse a discutir de política, sino de compartir. El día de mañana le pasa algo a algún bachi, y la gente va porque son sus amigos, son sus compañeros, es la gente que uno conoce, no es sólo, “bueno le pasó algo a alguien”.* Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Como es previsible, los procesos de articulación demandan energía, tiempo, voluntad y saber esperar. De este trabajoso camino nos habla esta educadora:

Lleva tiempo, para tejer redes, tenés que ir, contactarte. Pero sí, nos articulamos, con la Universidad de Lanús y de Avellaneda, hay construida una red. Es como medio un trabajo de hormiguita.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

En este recorrido vimos cómo las organizaciones ensanchan su tarea a partir de los procesos de articulación, promoviendo un tipo de participación que genera mayor protagonismo local, municipal y, para algunas organizaciones, macrosocial. Una tarea que supone aprendizajes, reflexiones sobre cada paso a seguir, resolución de tensiones y de desgastes de un camino que tiene a lo colectivo como clave para anudar experiencias y potenciar actores.

2.2.Las prácticas políticas y las formas organizativas

En tiempos en que la politización de la sociedad se alejaba de la celebración que en los años noventa inclinó a diversos actores a adoptar un tipo de abordaje en clave de militancia social “despolitizada”, una gran parte de las prácticas políticas de las organizaciones territoriales se inscriben en la nueva sintonía que trajeron los procesos políticos posteriores a las jornadas del año 2001. Por este camino, se produjeron variadas formas de protagonismo en el espacio público que, como recién señalamos, tienen al barrio, al municipio y a la esfera macrosocial como epicentros de sus luchas y de sus intervenciones.

Es en el barrio donde se ponen en marcha la mayoría de las prácticas políticas que encaran las organizaciones territoriales y es allí donde se plasman un conjunto de interacciones cotidianas que, según sus protagonistas, son las que originan formas alternativas de hacer política. Un “trabajo de hormiga” que alberga la posibilidad de “construir lazos de confianza”, de fortalecer “el compañerismo”, que alimenta el ánimo para “compartir” y “generar cosas nuevas”, como también para “alejarse del individualismo” y “tirar para el mismo lado”. Se trata de una hechura que permite bosquejar una acción política que atienda este conjunto de facetas y que vehiculiza lo que llaman un “cambio de paradigma” que, de acuerdo a la mirada de la mayor parte de las organizaciones estudiadas, se transmite, por sobre todo, “de boca en boca”.

Poniendo el énfasis en el trabajo microsociedad, en la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* hacen referencia a una “revolución cultural” al dar cuenta de esta trama generada por su organización y de los “pequeños” aportes que van sembrando. De esta manera, se apoyan en el convencimiento de que es posible potenciar algún cambio en la sociedad:

Esto es del barrio y podemos hacerlo entre todos (...) Todos estamos porque creemos en la amistad y tenemos la misma convicción. Hay que hacer una revolución cultural, esto hace falta, hacer entre todos (...) Vamos y hacemos los documentos para la asignación¹⁰, nosotros nos ocupamos de que tengan esos pequeños recursos. Lo otro es más macro ¡Este es nuestro aporte a la revolución!

Educadora de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Con el acento puesto en la experiencia cotidiana, pareciera ser fundamental para el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* configurar sujetos políticos a través del aprendizaje que trae la participación en el día a día de distinto tipo de actividades. Así nos cuentan de qué se trata esta práctica y cómo se forma un ciudadano en el cotidiano de una organización que es parte de un movimiento social:

No es que aprendemos ciudadanía cuando estamos en la clase de ciencias sociales. Sino que aprendemos a ser sujeto político de la experiencia cotidiana, cuando estamos en una clase de biología, en una asamblea, en una jornada de limpieza y también cuando vamos a una movilización. Todo eso nos constituye en sujeto político y nos hace parte de una experiencia política.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

En “*Desde Abajo*” también dan cuenta de las tensiones que genera la práctica política en el día a día, sobre todo cuando es necesario combinar sobrevivencia diaria, resolución de urgencias, con prácticas que lleven a nuevos horizontes políticos. De estas tensiones nos habla una educadora:

Tenés un montón de tensiones políticas del mediano y largo plazo, y también la realidad cotidiana de que los compañeros y compañeras todos los días tienen que comer. Y la participación en el medio. Y que esto no se convierta en que las decisiones las siguen tomando tres. También hace al sentido de la organización y a lo que se quiere construir distinto, otra política.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Desde una perspectiva diferente, como el panorama político en los barrios es heterogéneo, existen experiencias que hacen hincapié en el desinterés que muestran

¹⁰ Asignación Universal por Hijo (AUH).

sus habitantes ante los diferentes llamados a la participación. En el *Centro “Ayllú”*, aluden a este problema:

Acá el tema de la organización es muy lenta. No hay historia en esto. Acá durante muchísimos años no se pudo generar. Ni siquiera los jóvenes, no tienen cultura de participación, no quieren hacerlo (...) No se confía, no se cree en la política, tienen como un miedo a la participación (...) Si le planteas un microemprendimiento...no, no quieren.

Miembro del equipo de coordinación del *Centro Comunitario “Ayllú”*

Distinta es la situación en otros barrios. En *Los Cactus* se sucedieron conflictos políticos que expresan diversos puntos de vista sobre los programas sociales. Así, la llegada de “planes” al territorio puso en jaque al *Movimiento “Suelo y Libertad”*. “Cooptación” versus “autonomía”, “política sucia” versus “visiones puristas de la política” fueron componentes centrales de los debates de esta experiencia:

Fue una discusión muy dura, duró meses. Nuestro grupo tenía una visión más dura, más autonomista, más pura. Los vecinos querían los planes y decían “a nosotros no nos van a cooptar por un plan social”.Decían, “sí, la política es sucia”. Afortunadamente nos ganaron. Lo recibían los vecinos que estaban peor, la gestión la hacia nuestra asociación civil vía el Ministerio de Trabajo. No queríamos reproducir lo peor de esos planes (...) Se armó una asamblea para ver a quien le tocaba, de acuerdo a la necesidad. Eran sólo 10 planes, eso era una revolución, había 10000 habitantes...

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Las tensiones también se expresan en los desencuentros que, en los años recientes, signan a las identidades políticas. Puede advertirse que, tal como ya mencionamos, en la última década, y sobre todo en las organizaciones inscriptas en movimientos sociales, se han llevado a cabo intensos debates sobre el papel del kirchnerismo en el trabajo territorial. Las discusiones hacen referencia a la necesidad de mantener la autonomía de un conjunto de movimientos que se hallan por fuera de los espacios políticos-partidarios, debiendo hacer frente a la “cooptación” y la “ruptura” de las organizaciones de la mano del kirchnerismo, como también a la “división y la desarticulación del campo popular”. En este marco, se disparan estas reflexiones en uno de los protagonistas:

Con el kirchnerismo ha habido avances concretos en Derechos Humanos de los setenta. Los de ahora no, si uno se pone a ver los muertos, las cárceles (...) Somos muy críticos del kirchnerismo. También por este tema de la cooptación, de ruptura de las organizaciones sociales.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Diferentes son los horizontes que motivan a las organizaciones que forman parte de movimientos sociales a trabajar por algún tipo de transformación social. De la mano de la lucha “por otra sociedad”, tanto “*Suelo y Libertad*” como para “*Desde Abajo*” juegan en el escenario macrosocial gran parte de sus búsquedas políticas. Abren, así, un campo de disputa cuyas referencias políticas descansan en la necesidad de generar una sociedad más igualitaria y más democrática, e inscribirse en el marco emancipatorio que cobija las luchas de un vasto conjunto de actores y movimientos latinoamericanos. Al compás de estos horizontes políticos, se lanzan una multiplicidad de acciones junto a otros actores sociales y políticos, como lo ilustra este testimonio:

Estamos en un Frente Nacional donde hay una multiplicidad de organizaciones. Es además una multisectorial, donde hay estudiantes, campesinos, trabajadores ocupados, desocupados. Esto es de una heterogeneidad y de una complejidad muy grande, con un núcleo fuerte en la ciudad y el conurbano y también en otras provincias del país.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Asumirse en el plano identitario como “izquierda independiente”, lleva a *Suelo y Libertad* y a *Desde Abajo* a situarse en una posición en la que se pone de relieve la autonomía que van conquistando, tanto de los partidos como de los gobiernos y, por ese camino, generan y abonan procesos de articulación política y social, como también trazan nuevos horizontes. Así describen este recorrido:

En todo lo que es la izquierda independiente es un momento desafiante, para ver como te consolidás en una alternativa por izquierda no partidaria. Es un momento que estamos viendo qué, para donde seguir. No dejar de apostar a la construcción en los territorios y en la base (...) Pero viendo cómo no se desarticula, para no quedar aislado (...) Es un momento complejo.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Con esta sintonía, en estas experiencias se analiza el papel de las organizaciones como parte de la llamada “sociedad civil”. En el marco de esas reflexiones, estos actores toman distancia de este tipo de pertenencia y ponen de relieve una faceta que sí consideran clave: aquella vinculada con la importancia de afianzar la identidad de estas organizaciones como parte del campo popular. Con este telón de fondo, la autogestión autónoma y popular juega un rol preponderante, como también la construcción de una esfera pública que los tenga como protagonistas. De estos énfasis nos habla un educador:

No usamos el término sociedad civil, hablamos más de lo popular, organizaciones o movimientos sociales, es parte de nuestras discusiones, está en la base de nuestras discusiones y de nuestra militancia. Creemos que desde el campo popular tenemos mucho para aportar desde las organizaciones sociales a los procesos de autogestión educativa, de autogestión en salud, en trabajo. Por eso hablamos de lo público, más allá de lo estatal, público, autónomo y popular. Nosotros definimos a nuestra escuela pública, autónoma y popular en el marco de autogestión pedagógica y política y de la cosa popular que le da un marco más emancipatorio.

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

Para el Movimiento “Suelo y Libertad”, sus direcciones políticas también se convierten en una vía para revertir los desenlaces sociales originados por las sucesivas crisis económicas/sociales que atravesó nuestro país, como la del año 1989 o la del 2001, o las tragedias provocadas por la última dictadura militar. Con la mirada puesta en el papel de la juventud y de la organización, se vertebran algunas respuestas a estas preocupaciones:

Estamos en un contexto que tenemos que prestar atención, que viene muy jodido (...) La juventud se está organizando. No nos tiene que volver a pasar los mismos errores, los 30000 desaparecidos. Agarremos y pensemos mucho lo que está pasando.

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

Otras direcciones políticas nuclean a los integrantes “Las Vasijas”. En clave de “asegurar derechos”, en “Las Vasijas” se congregan con otras organizaciones y convocan a las familias a participar de demandas hacia el estado provincial. Construyen, en alguna medida, un espacio público politizado que reclama por sus derechos:

El año pasado fue durísimo, con los atrasos. Nosotros fuimos a las manifestaciones con la gente de intereses, en Congreso y en La Plata. Allí fuimos también con las familias. Les contamos a los papás por qué ya no podíamos estar, ya no había más plata. Les transmitís a los papás y a los adolescentes, que ya estaban al tanto de todo. Este lugar es de ellos.

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

De manera parecida, en el “hacia dónde vamos”, existen enfoques políticos que se conjugan alrededor de “fomentar la participación ciudadana”. Para Ayllú, se trata de un eje en los que cobra fuerza el trabajo colectivo y la posibilidad de organizarse: *apuntamos a generar comunidad, generar participación*, nos dice una integrante del Centro Comunitario “Ayllú”.

No “resignar la palabra política”, hacer un trabajo político que vaya “por otro lado”, “alejado de los partidos y de la dinámica electoral” supone, para la mayor parte de las organizaciones que forman parte de este estudio, otorgarle relevancia al debate político, a la construcción desde abajo, e implica afirmarse en un enfoque que respete la pluralidad de posiciones para desde allí, impugnar aquellos comportamientos que alteran este tipo de decisiones. En palabras de la coordinadora de una experiencia:

Queremos sacar el miedo a lo político. Después tenés que estar dejando claro quien sos. Nosotros no tenemos filiación política, pero queremos generar el debate político...Por eso se invita al debate político. (...) Hicimos una jornada y vinieron los de Kolina y pusieron una bandera. “No, bandera no, si querés venir a ayudar, vení...”

(...)

Hay que ver cuáles son los espacios de militancia política y los espacios de militancia social. Se pueden juntar, pero respetando la pluralidad...Nosotros con las elecciones quisimos hacer un debate donde todos pudieran opinar, que no funcionó, porque si venía uno, no venía el otro...”No, acá uno solo no...Vos solo a contar lo que vos querés hacer, no...”

Miembro del equipo de coordinación del Centro Comunitario “Ayllú”

En la misma sintonía, para la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* abrir una huella política “no partidaria” implica que “entren todas las banderas”: “esto es del barrio y es de todos”. Por estas razones, sus integrantes consideran que es importante estar atento al papel de la ideología de los colaboradores de la organización y reflexionar sobre el cuidado de los chicos y chicas frente al sesgo que le puedan imprimir las intervenciones tributarias de una ideología en particular. Aquí se refieren a este conjunto de inquietudes:

Por eso también es difícil con los voluntarios, todos tienen una ideología, hasta los más chiquitos, todos tienen, todos tenemos ideología. La bandera que se alza es la de la educación y la de la Biblioteca. Y aparte los pibes no tienen porqué estar discutiendo si verde, rojo o azul, los más chiquitos, tratamos de evitar eso (...) que la gente entienda que es una organización no partidaria.

Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

En fin, un tipo de politización que nos permite observar diferentes direcciones. Para “*Desde Abajo*” y “*Suelo y Libertad*”, se trata de enfoques políticos que se ligan con la perspectiva latinoamericana que las permea y con sus nociones claves: “emancipación”, “campo popular”, “participación desde abajo”, “autonomía”. La movilización colectiva en el espacio público, “ganar la calle”, la conformación de

multisectoriales y de autoconvocados, la “necesidad de influir”, de “estar adentro para dar más fuerza a las demandas” traza de manera más nítida el comportamiento político de “*Suelo y Libertad*” y de “*Desde Abajo*”. “*Ayllú*” y “*Las Vasijas*” presentan otros lineamientos políticos. Los basan en la necesidad de generar protagonismo y compromiso social entre los habitantes de los barrios donde realizan sus prácticas, en dirección a asegurar derechos y mayor participación ciudadana. En la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* apuestan al trabajo comunitario como un modo de realizar transformaciones culturales que aporten cambios macrosociales. Sea como sea, es la autonomía una de las claves que aúna a estas organizaciones, en tanto les permite crear una experiencia social en la que la “autodeterminación” y la democratización de las relaciones sociales signan las posibilidades de trazar un horizonte político alejado de las formas clásicas de hacer política.

Ahora bien, derivada de las direcciones políticas que asumen estos actores, resulta clave para la dinámica de estas experiencias las formas organizativas que adoptan para su funcionamiento. Allí se pone en juego algo más que las maneras a partir de las cuales se distribuyen tareas y se toman decisiones. Y es que, frecuentemente, con los modos organizativos elegidos se va “más allá” de la mera necesidad de contar con un conjunto de mecanismos que permitan encarar las tareas demandadas por cada institución. Se trata de procesos que poseen un significativo potencial político y, como tales, constituyen una de las facetas que traza los rasgos identitarios de cada organización.

Sobre este trasfondo, es posible observar que para gran parte de las organizaciones estudiadas, la asamblea constituye el modo organizativo predominante. Sea porque permite mayor protagonismo de las bases, o bien porque abre paso a una práctica deliberativa, o porque se apuesta a interacciones que promuevan la democratización de las relaciones sociales y alejarse, así, de estructuras rígidas y jerárquicas, lo cierto es que el modo asambleario es elegido por la mayoría de estas organizaciones para avanzar en procesos que amplíen las formas de participación más frecuentes en nuestra sociedad.

Para el *Movimiento “Suelo y Libertad”*, la asamblea es el camino elegido para alcanzar alguna forma de igualdad entre sus integrantes y, por esta vía, procuran construir relaciones alejadas del dominio y la subordinación entre pares. En este caso, se aportan reflexiones particulares sobre esta forma organizativa, en las que se enfatiza el carácter político de este espacio decisorio. De este modo, la asamblea es concebida como práctica inscrita en las acciones de otros movimientos latinoamericanos, como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y, por estos motivos, la forma asamblearia anuda un conjunto de sentidos políticos, como también reflexiones sobre los comportamientos individuales y sobre los aprendizajes que son necesarios alcanzar para poner en marcha el funcionamiento de esta forma organizativa. De esta manera lo expresa este educador:

Porque el órgano de mayor decisión es la asamblea, el plenario. Nosotros nos planteamos la igualdad en la diferencia, no es la igualdad como esa cosa homogénea. Sabemos que tenemos diferentes saberes, diferentes ideas, etc. Nosotros podemos opinar y decidir de manera conjunta. Después existen compañeros que tienen más referencia o menos referencia, o que su palabra vale más que la otra, porque está hace más tiempo, o el que tiene mejor chamullo y que pone más compromiso. El tema es poder problematizarlo. Cada tanto eso surge, y se puede problematizar: “y compañero, fíjese”. Uno mismo dice “che estoy bajando demasiada línea, o estoy acaparando la palabra o estoy muy enfrascado en mi posición” (...) Es un grupo muy autorreflexivo (...) Se trata de una cosa más democrática, que a veces es menos exitosa, conseguimos menos, porque es más fácil si hay dos o tres esclarecidos que dicen vamos por acá y el resto sigue (...) Claro, como el zapatismo, caminar a paso más lento. El zapatismo es una referencia para nosotros.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

En el *Movimiento de Trabajadores “Desde Abajo”*, perciben que las formas organizativas ligadas a la asamblea implican otras formas de hacer política, de construir poder popular, de potenciar las alternativas que surgen “desde abajo”, “desde las bases”. Acercarse a estos propósitos, alentar estos modos de construcción de poder, requiere cuestionar una visión vertical de la política y apostar por la democracia de base. Ciertamente, esta perspectiva también entraña revisar el comportamiento de ciertos liderazgos, reflexionar sobre cómo circula la palabra en reuniones y asambleas, y problematizar las formas participativas que aún se hallan impregnadas de los sesgos más tradicionales de las prácticas políticas. En palabras de una educadora:

- A mi lo que me gustó es la forma de trabajar de la organización. Yo venía de trabajar con el MOCASE. Hay muchas más polémicas de las que pensaba. La idea es la de una organización horizontal, que las cosas se discutan en cada regional y que

eso se lleve a un plenario nacional. Que se trabaje en el lugar, con los compañeros en el territorio. Tratar de desarrollar desde las bases, eso lo principal. La idea era juntar la educación con el proyecto político más general. Unir el trabajo en el territorio. Todavía cuesta la articulación con el barrio o con otras actividades de nuestro predio.

- ¿Por qué no tienen coordinación?

Y es que creemos que se necesita una práctica no vertical (...) El poder es poder de base, poder popular. Aunque uno se proponga todo horizontal, siempre hay una voz que se escucha más. Hay una reflexión sobre eso, para que todos puedan hablar.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

En “*Suelo y Libertad*”, con la dinámica asamblearia se celebra el “poder decir”. Poco a poco, militantes y vecinos intentan conquistar la posibilidad de que se escuchen todas las voces, que todos puedan hablar. Y es que, como recién dijimos, los anima la construcción de una “sociedad más igualitaria” que mantenga “la igualdad en la diferencia”, donde “la autoridad sea colectiva”, “las normas se construyan entre todos” y en la que participen “todos en el mismo nivel”. En este testimonio se da cuenta de las expectativas que generan estos horizontes en la vida de un educador:

Yo llegué justo en el aniversario de Fuentealba. Había venido el cuñado de él, para mí fue muy fuerte. Era una asamblea. Ver que había muchos chicos jóvenes, con otros criterios, con otra mirada... Yo tenía un montón de cosas para decir y no sabía cómo expresarlas. Ver que había gente que podían hablar y se organizaban para todas esas disconformidades que yo siempre tuve y que ahí se expresaban.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

En el *Centro Comunitario “Ayllú”*, mediante la asamblea se convoca a la participación de los habitantes del lugar. Se la piensa como un espacio decisorio más abierto, un ámbito que genera mayor responsabilidad. Deviene en una vía para pensar y proponer valores y estilos de vida que delineen los rasgos identitarios de la organización, como se observa en este testimonio:

Tenemos una asamblea mensual. El funcionamiento es asambleario y abierto. Se sabe que día es la asamblea y pueden venir los que quieran (...) Por ahora los que quieren hacer algo, o discutir cómo lo quieren, eso se ve en la asamblea (...) La asamblea genera más participación, más responsabilidad, la posibilidad de discutir juntos (...) Tenemos que armar la base de los valores que queremos vivir, estábamos viendo de armar un ideario del Centro, que es lo queremos del Centro, cómo nos queremos relacionar, cómo queremos que sea.

Coordinadora del *Centro Comunitario “Ayllú”*

Claro está que en la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*, aparecen situaciones que matizan el estilo asambleario con otro tipo de estrategias que tienen en cuenta el peso de los liderazgos y de las actividades específicas: *que vaya fluyendo... Que sea lo más asambleario posible, pero tampoco vivir en asamblea permanente (...) Pretendemos que sea lo más horizontal posible, pero siempre hay uno que va llevando la posta y todos se le pegan ahí, depende de la actividad. Las decisiones tratamos de que sean así discutidas (...)* Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Desde una perspectiva distinta, en los “Talleres para Adolescentes” de la *Fundación Padre Ramón* le imprimen otro carácter a su organización interna. La basan en la posibilidad de realizar un trabajo en equipo que conserve la mayor autonomía posible respecto de otros ámbitos de la *Fundación*, sobre todo de aquéllos donde se toman decisiones y en los que sobresale la figura del liderazgo del Padre Ramón. Así lo cuentan los protagonistas:

Si bien elige a la coordinación la Fundación del Padre Ramón, el acuerdo que hicimos fue que nosotras nos manejáramos autónomamente desde la parroquia. La Fundación no toma decisiones respecto de la gente que trabaja en los Talleres, ni sobre el cronograma de actividades.

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Otros son los lineamientos organizativos que se proponen en *Las Vasijas*. Para sus integrantes, es necesario mantengan su autonomía, sin descuidar la comunicación y articulación interna de los integrantes de una experiencia. De este modo aluden a esta dinámica:

Trabajamos en equipo y después trabajamos en coordinación con los espacios (...)
Cada área toma su decisión en función de la asociación civil, y después estamos todos comunicados. Es muy grande, somos muchos, pero esta todo articulado y coordinado.

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “*Las Vasijas*”

Así, en el camino hacia una mayor politización de la sociedad, las formas organizativas de las organizaciones aportan algo fundamental: allí se abren vías para pensar y ensayar diferentes modos de igualdad y democratización social. En la mayoría de los casos, la toma de decisiones en asamblea es una de las herramientas claves para abrir paso a estos nuevos modos de construcción política.

2.3. Las relaciones con el Estado

Mostramos en el capítulo anterior que a partir de los años noventa se reconfiguró el papel del Estado y que de la mano de estas transformaciones se generaron políticas asistenciales hacia los sectores empobrecidos. Desde entonces, en las trayectorias de las organizaciones sociales se ponen de manifiesto tanto los niveles de dependencia con la intervención estatal, como los esfuerzos de estos actores para revertir esta tendencia. Esfuerzos en los que prima el valor de la acción colectiva como vía privilegiada para resignificar la llegada de los planes sociales a los barrios. En este punto, podremos observar que, en las organizaciones estudiadas, prevalecen perspectivas que intentan tomar distancia de las orientaciones que suelen vertebrar a las intervenciones estatales. Veremos que las interacciones que ellas entablan con el Estado se hallan condicionadas por la necesidad de mantener una “neutralidad” que les permita distinguir “estado”, de “gobierno”, de “partido político”, para no quedar, así, atrapadas en un entramado que les reste autonomía y poder de decisión.

Sea porque resulta vital para la provisión de recursos, o bien porque promueve la conformación de redes y de cogestión de proyectos, lo cierto es que los estados nacional, provincial y municipal son actores claves con quienes las organizaciones se relacionan, demandan, confrontan, y son una referencia ineludible a la hora de caracterizar la dinámica de sus prácticas. De la mano de planes, programas, proyectos, las organizaciones que forman parte de este estudio obtienen gran parte de sus recursos a través de programas provenientes de los diferentes estados, o están muy próximas a recibirlos en la medida en que adquieran su personería jurídica. En el marco de este tipo de intercambios, pueden observarse diferentes facetas sobre las que llaman la atención los protagonistas de estas experiencias.

Por un lado, como el financiamiento estatal no llega a tiempo, los sucesivos atrasos provocan descontento en las organizaciones, al tiempo que develan la fragilidad en la que se hallan estas iniciativas y la incidencia que posee el Estado en el funcionamiento de sus propuestas. Estas preocupaciones se ven reflejadas en las palabras del Padre Ramón:

Hoy es 23 y la provincia no me pagó las becas. Hay gente que me renunció. El 23 de febrero pagaron enero y diciembre. Usaron la guita para la campaña. Es un problemón ¡No hay interés! Son chicos con problemas y los tengo que dejar en la calle (...) El problema fundamental son los recursos. No me dan las entrevistas. Tengo ganas de hacerlo público, tengo ganas de decirles “ustedes no tienen vergüenza, no escuchan a la gente, no tienen contacto con la gente, están en la estratósfera”.

Presidente de la *Fundación “Padre Ramón”*

Por otro lado, y como recién mencionamos, para las organizaciones estudiadas la presencia de los recursos del Estado en sus proyectos no debe confundirse con un atravesamiento político-partidario, ni con un alineamiento político con el gobierno. Es usual que estas controversias recorran el seno de estas prácticas territoriales y, por estas razones, es necesario analizar los límites difusos que se les presentan a estos actores al intentar separar el rol del Estado de la politización de una práctica social. En palabras de la coordinadora de *Centro Comunitario “Ayllú”*:

Después está todo el tema si conseguís las cosas que necesitás para trabajar o no. Porque trabajás con el municipio y la gente se confunde reclamar cosas al municipio, como un subsidio, con “estás haciendo política”. Si vos tenés una Secretaría de Deportes que tiene elementos para la comunidad, yo te los voy a pedir, y no estoy haciendo política, y no es que estoy con el gobierno. Está todo muy confundido. Es complejo.

Desde una perspectiva diferente, en el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* se refieren a un eje alrededor del cual giran sus debates respecto de la acción estatal: los derechos que le asisten al pueblo para disponer de los recursos que ofrece el Estado. Por la naturaleza de estas discusiones, sus protagonistas también ponen de relieve problemas que hacen a la subordinación y la autonomía que atraviesan a este tipo de intercambio. De este modo describe una educadora la dirección que adopta su organización sobre este tema:

Acá la lucha es con el municipio por los recursos, por decidir sobre los recursos que son nuestros. El municipio es el estado, y no queremos mendigar lo que nos corresponde. Los recursos son del pueblo y que los organice el pueblo y que decida el pueblo qué se hace con esos recursos.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Complementariamente con este punto de vista, en el *Movimiento “Suelo y Libertad”* identifican al Estado como un actor clave a quien se le demanda y, también, a quien se dirigen las luchas: *esta idea de que el Estado debería solucionar todo, la entendemos como una lucha por derechos, por la educación, la salud, la*

asignación universal. Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”.

Tanto para el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*, como para *“Suelo y Libertad”*, las reflexiones sobre la autonomía se convierten en un asunto clave en las relaciones con el Estado. O sea, la problematización de los vínculos entre organizaciones sociales y recursos estatales constituye una cuestión política relevante, como lo ilustra este testimonio:

Aceptamos recursos, no creemos en la autonomía plena, la autonomía siempre es relativa, siempre hay una relación con el Estado, aunque sea de confrontación, pero sigue siendo una relación (...) No aceptamos condicionamientos de los programas para distintas cosas. Hay condicionamientos que nos parecen bien. Que el PNUD nos controle las boletas del comedor nos parece bárbaro, nos parece bien que el Estado te de una buena cantidad de plata para comprar alimentos y cada cinco meses te pida las cuentas.

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

Como parte del entramado territorial, resulta fundamental el papel del estado municipal en su rol de articulador de proyectos educativos y sociales y de promotor de redes sociales. De este modo, la participación de los protagonistas de estas experiencias en estos espacios comunes permite incidir, en alguna medida, en las políticas públicas que propone el municipio. Desde la experiencia del *Centro “Las Vasijas”*, se da cuenta de la importancia de estos procesos:

El Municipio tiene tres organismos con los que trabajamos muy bien: los servicios locales, el programa “propiciar” y el centro de referencia (...) Tenemos espacios de escucha, tenemos un montón de espacios de participación, si no, no te sirve (...) Tratamos de que todos participen.

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Como sabemos, el Estado opera en diferentes direcciones y presenta contornos polifacéticos. En la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* ponen de manifiesto dos de sus caras: una de ellas con respecto al plano de la seguridad y la otra en relación a un avance en el reconocimiento de barrios postergados del Municipio de San Martín. De este modo, su coordinador expresa cómo inciden los diversos perfiles del Estado en la vida de su barrio:

Porque en los barrios la mayor presencia del Estado es la policía (...) Ahora todo bien con la muni. En otras gestiones el municipio era sólo hasta Ballester. Hoy por lo menos Suárez está ahí, en la agenda (...) Nos están dando una mano con el reconocimiento de la institución de bien público, que eso nos garantiza un

reconocimiento municipal y con la construcción edilicia, también. Nos están dando una mano la muni, la universidad ¡Estamos con viento a favor!

Dijimos que el Estado constituye una referencia ineludible en la vida de las organizaciones. En sus modos de relacionarse podemos observar tensiones, demandas, trabajos compartidos, vías para la resolución de problemas. Las formas polifacéticas de intervención estatal muestran sus diferentes caras y es con ellas que las organizaciones deben interactuar y, como es esperable, las obliga a pensar las posiciones que asumen frente a cada una de las direcciones que orientan a los comportamientos estatales.

2.4. Las formas de financiamiento: la “canasta” con diferentes recursos

Para poder llevar a cabo las diversas prácticas educativas y sociales que encaran estos actores, la búsqueda de los recursos se transforma en una actividad indispensable y, al hacerlo, la “caza” de los medios para solventar las experiencias se concreta a través de distintas vías. Es de esta manera que se conforma una canasta que contienen recursos de variados tipos y procedencias.

Como ya mencionamos, gran parte del financiamiento proviene de los estados municipal, provincial y nacional, y es a partir de la participación de las organizaciones en programas y proyectos, propuestos por diferentes políticas públicas, que se obtienen una variedad subvenciones. Este testimonio da cuenta del origen de los recursos de su organización:

En los tres maternales comunitarios, las maestras reciben un incentivo (...) Se subvencionan con UDIS¹¹ que viene de provincia, y el PNUD de Nación (...) Los apoyos, jardines maternales comunitarios, la casa del niño, los centros juveniles, se subvencionan con eso.

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Pero existen otras alternativas para obtener recursos de diferentes ámbitos estatales. De la mano de procesos de articulación, en algunos casos son las universidades públicas del conurbano las que aportan pasantes, practicantes, donaciones. Por sobre todo, son los municipios locales los que contribuyen con

¹¹ Unidad de Desarrollo Infantil- Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

becas, viáticos, materiales para edificación, útiles, recursos humanos. De este modo se refiere esta educadora a dichos aportes:

Estamos haciendo la asociación civil para que nos manden recursos, para dejar de ser voluntarios (...) La muni nos ha donado un par de cosas y la universidad también ha estado presente con donaciones.
Educatora de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Formar parte de redes, como es el caso de una red de ONG’s, la Red de Apoyo Escolar (RAE)¹², facilita la obtención de diferentes recursos que son usados para una multiplicidad de actividades. En palabras de un educador:

Tenemos un subsidio de la RAE para la escuelita que en parte lo usamos para el bachi, etc. Para las fotocopias, se pide colaboración y lo que no, se pasa por la RAE. Tizas, útiles, conseguimos donaciones. Libros los sacamos de una biblioteca que está a medio armar. Algunos manuales los terminamos comprando, y los compramos vía la RAE. Más que nada donaciones, y la RAE.
Educatador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Claro que los recursos personales, desde los propios útiles, el teléfono, la computadora y hasta casas del vecindario, se transforman en vías para concretar las actividades planteadas, como se refleja en este relato:

También estamos en villa Los Perales, arrancamos con un merendero con organizaciones amigas (...) Ellos están haciendo en la casa de una vecina la merienda y en la casa de otra vecina la alfabetización.
Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Con las donaciones se abre la posibilidad de llevar adelante actividades y, de este modo, una educadora alude a esta variante: *somos todos voluntarios. Nosotros hemos recibido donaciones de todo tipo, libros, juguetes, ropas.* Educatora de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Sea como sea, las experiencias tienen que funcionar en alguna sede y este “recurso” crucial implica barajar una variedad de alternativas: edificios propios, predios recuperados, capillas, escuelas, casas del vecindario, terrenos tomados o

¹² La Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria (RAE) nace en el año 1989. Se trata de una articulación que congrega grupos y centros que atienden a niños y jóvenes, brindando apoyo escolar, comedor, cuidado y contención tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en las zonas Norte, Oeste y Sur del Gran Buenos Aires (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Universidad de San Andrés/Centro de Innovación Social, 2008).

comprados, como en este caso: *hicimos rifas, etc., y así compramos el terreno y pusimos la casilla de madera, y ahí empezamos a dar clase de apoyo escolar.* Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Los educadores del *Centro “Ayllú”* y de la *Biblioteca “El Ceibo”*, realizan su trabajo de manera “voluntaria”. En la *Fundación “Padre Ramón”* y en “*Las Vasijas*”, debido a las características de los recursos que ambas reciben, los educadores suelen cobrar algún tipo de “incentivo” que se traduce en ingresos monetarios. En el bachillerato popular de “*Suelo y Libertad*”, los educadores cobran salarios como producto de los acuerdos realizados con el estado provincial, y en el caso de “*Desde Abajo*”, como no están oficializados, consideran a su trabajo como una tarea “militante”: *los profes son militantes, pero también somos trabajadores de la educación. No cobramos porque no estamos oficializados.* En paralelo, algunas organizaciones también suelen contar con asesoramiento técnico proveniente de ONG’s de profesionales, o producto de articulación con universidades locales y de instituciones de nivel superior, como en este caso:

- *¿Quiénes dan los talleres?*
 - *Somos estudiantes de la UNSAM, somos cuatro. Y estudiantes y profesores del profesorado de San Martín. De ahí vienen tres. Somos todos voluntarios.*
- Educadora de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Sólo en algún caso se ofrecen servicios a la comunidad con un arancel institucional, tal como lo señala la coordinadora de “*Ayllú*”: *cuando un tallerista quiere hacer algo, hablamos cómo queremos hacer las cosas. Si cobra algo, eso se reparte entre los profes y el centro.*

Sin duda, acabamos de ver los esfuerzos que realizan las organizaciones para alcanzar una “canasta” de recursos que les permita sostener sus actividades, como también los aprendizajes que implica tener que mantener un conjunto de relaciones con diversas fuentes de financiamiento. Las estrategias adoptadas suponen una mirada atenta al “medio” en el que se desenvuelven y una perseverancia destinada a sortear obstáculos, a no desistir de los propósitos planteados y, sea como sea, a seguir avanzando en las experiencias barriales que llevan adelante.

Tratamos en este capítulo de reconstruir miradas, puntos salientes de las visiones que tienen los protagonistas de estas experiencias sobre la realidad social de la que son parte. De este modo, entramos en contacto con vivencias, modos de reflexionar y de hacer, de afrontar tensiones y de trazar horizontes. Fue así que vimos similitudes entre las organizaciones, sobre todo en lo que hace a la intensidad con la que encaran el trabajo barrial y la articulación social, a los debates y controversias que generan las relaciones con el Estado, a la necesidad de generar “otra política” alejada de las estructuras partidarias y del juego electoral.

Durante este recorrido también vimos diferencias entre las organizaciones. Diferencias que, por sobre todo, se hacen visibles cuando nos introducimos en las direcciones políticas que asume cada una de ellas. Exploramos que aquéllas inscriptas en movimientos sociales apuestan a construir “otra sociedad” en clave emancipatoria; mientras que, y desde otra perspectiva, para las otras organizaciones relevadas son la participación comunitaria y los derechos ciudadanos los que están en el centro de su quehacer político.

Lo cierto es que esta pluralidad de sentidos permite enriquecer la visión sobre estas experiencias y abrir diálogos que promuevan intercambios de propuestas y de enfoques sobre las formas de producir cambios en la sociedad.

CAPITULO 3

La escuela pública en el foco de las demandas de las organizaciones sociales

A lo largo de los capítulos anteriores hemos mostrado cómo, a medida que avanzaba la década de los noventa, nacían y se expandían las organizaciones territoriales en el conurbano bonaerense. Al tiempo, analizamos de qué manera en un contexto empobrecimiento masivo, estas organizaciones generaban respuestas ante diferentes situaciones críticas que también alcanzaban a la escuela pública. Tal como adelantamos, un aspecto que aborda este trabajo se vincula con del escenario educativo con el que interactúan las organizaciones. Sobre un trasfondo en el que sobresale la persistencia de las desigualdades educativas, veremos en este apartado cambios legislativos, iniciativas político-educativas y, también, la realidad del sistema educativo, de las instituciones escolares y de los procesos de escolarización de niños y adolescentes.

Como parte de esta aproximación, la vida en las escuelas del conurbano bonaerense será un punto central de este capítulo. Más allá de matices y diferencias, se pondrá de relieve cómo el contexto social penetra en la vida escolar y modifica la fisonomía de las escuelas, desdibujando los límites entre la institución y su entorno más inmediato. En el marco de este panorama educativo, las organizaciones territoriales asumen distintas tareas destinadas a asegurar el acceso a la educación de los niños, adolescentes y adultos que participan de las experiencias educativas que llevan adelante, como también, y en algunos casos, protagonizan diversas luchas por la educación pública en contextos que van más allá del trabajo comunitario. Y es que conocer la situación de las escuelas y las visiones e interacciones que las organizaciones mantienen con las instituciones escolares nos permitirá comprender, más acabadamente, los motivos que originan el trabajo educativo de las organizaciones, la importancia que le otorgan al vínculo con las escuelas y cómo, mediante esta dinámica, intentan alterar los procesos de desigualdad educativa.

3.1. El sistema educativo en la Argentina reciente

Ya adelantamos que desde mediados de la década de los setenta se produce una transformación de magnitud en nuestra sociedad y que, de ahí en más, las políticas públicas sufrieron cambios decisivos en diferentes áreas. Fue en los años noventa cuando la direccionalidad de este giro tuvo un punto de inflexión que provocó modificaciones estructurales en el sistema educativo argentino. De la mano de la Reforma Educativa puesta en marcha con la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195 del año 1993), se establecieron diez años de obligatoriedad escolar y se redefinió una nueva estructura académica para el sistema educativo público. La así llamada “Reforma” inició un camino que tuvo como epicentro la continuidad de los procesos de descentralización y transferencia a las provincias, que no contemplaron el financiamiento de cada jurisdicción, inaugurados durante la última dictadura militar. En el marco de esta tendencia general, se abrió paso a un conjunto de iniciativas político-educativas, entre las que sobresalen: las nuevas formas de gestión escolar en clave de “autonomía”, la implementación de programas focalizados, la renovación curricular, la formación docente continua y los operativos de evaluación de la calidad educativa.

A medida que avanzaban estos nuevos lineamientos político-educativos, se iban sintiendo con mayor fuerza algunas de las consecuencias de estos cambios: la desarticulación del sistema educativo nacional, la precarización del trabajo docente y la expansión de la educación privada. Fue de este modo que a los problemas estructurales ya sedimentados en nuestro sistema educativo, se le acopló una dinámica político-educativa que fue produciendo nuevos problemas que trastocaron tanto a las instituciones escolares como a los procesos de escolarización de niños, niñas y adolescentes (Finnegan y Pagano, 2007). Y es que a la segmentación escolar (Braslavsky, 1985)- es decir la existencia de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo vinculados con la clase social de los alumnos- y al comportamiento desfavorable de los indicadores clásicos de rendimiento (repitencia, sobreedad, promoción y abandono, Pascual, 2006), se le ensamblaron nuevas condiciones y realidades críticas dentro de la escuela, que son las que iremos viendo a lo largo de este capítulo.

Ahora bien, en el marco de la intensa crisis que azotó a nuestro país desde mediados de los años noventa y hasta los primeros años de la década del dos mil, las luchas de los trabajadores de la educación, de estudiantes y de organizaciones sociales hicieron posible la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de nuevas leyes educativas que fueron impulsadas durante el gobierno de Néstor Kirchner. Fue así que en el año 2005 se promulgaron la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, que establece un marco regulatorio general para la educación técnica y formación profesional junto con un financiamiento específico para el sector; la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, que incluyó un aumento del presupuesto al 6% del PBI; y la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que establece el derecho a la educación pública y gratuita. Posteriormente, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 que derogó la Ley Federal de Educación. Se trata de una nueva base legal en la que la educación vuelve a considerarse un bien público y un ámbito privilegiado para la formación de ciudadanos, al tiempo que el Estado se convierte en el garante de los derechos educativos de la población (Feldfeber y Gluz 2011). La LEN amplió la obligatoriedad escolar a trece años, estableciendo una estructura académica común: inicial, primaria y secundaria.

Claro que no sólo a través de la dimensión jurídica se aseguran los derechos educativos. En los hechos, en la gestión educativa que arranca en el año 2003, se generaron un conjunto de medidas que derivaron en la implementación de nuevas políticas educativas y que fueron recapituladas por el Ministerio de Educación de la Nación (2011): paritarias con los gremios docentes, aumento del presupuesto educativo (6 % del PBI), creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Plan Nacional de Educación Secundaria, Plan de Mejora Institucional para la nueva escuela secundaria, construcción de edificios escolares, políticas de distribución de libros, políticas de distribución de “netbooks” a través del programa “Conectar Igualdad”.

La provincia de Buenos Aires, territorio donde se inscribe esta investigación, posee su propia Ley Provincial de Educación (13.688 del año 2007), medida que

implicó el punto final a la reforma educativa de los años noventa. La Ley establece la obligatoriedad escolar desde la sala de 4 años hasta finalizar, una escuela primaria de 6 años y una escuela secundaria también de 6 años. En este marco, y de acuerdo a lo señalado por Rivas (2012), se amplió la cobertura escolar, sobre todo en los 5 años y en la franja que va de los 14 a los 17 años. Estos cambios tuvieron sus ecos en la realidad educativa del conurbano bonaerense: “la mayoría de los niños, niñas y adolescentes, en los tramos de edad en el que el Estado garantiza el derecho al acceso a la educación, ‘asiste’ al sistema escolar, aunque la proporción desciende de manera importante en el grupo de 15 a 17 años, que (teóricamente) corresponde a la secundaria superior” (Bruno, 2015: 185 y 186).

Volviendo al nivel nacional, las transformaciones iniciadas en el año 2003 hicieron posible el incremento de la cobertura escolar y del presupuesto educativo. Mediante un proceso que Kessler (2014) denomina como de “inclusión progresiva”, tendencia que forma parte de los procesos de masificación escolar vinculados con la ampliación de la obligatoriedad escolar, es posible observar que la escolarización de los niños de 5 años, impulsada por la obligatoriedad del preescolar, llega al 73,6% en el año 2000 y al 97,8% en año 2010, como también la tasa neta de escolarización de la secundaria alcanza al 52,7% en 1993, al 85,7% en 2003 y al 84,4% en 2011 (Kessler, 2014). En algunos de los barrios visitados se da cuenta de estos cambios:

Los chicos están mejor, hay más estabilidad, menos irregularidad (...) La mayoría ha mejorado en los últimos años el nivel de formación de los padres. Cuando empezamos, la mayoría no tenía secundaria, tenía primaria incompleta. Hay más ofertas. Estamos con el programa “Fines”.¹³

Miembro del equipo de coordinación del *Centro Comunitario “Ayllú”*

Este proceso de “inclusión progresiva” posee su contracara, en tanto “perduran desigualdades cuando se mira más allá de la cobertura y en particular a la calidad. Desde esta perspectiva, nuestro sistema es más desigual y se desempeña peor de lo que debería por su nivel de inversión, el grado de desarrollo y de distribución del ingreso en el país” (Kessler, 2014:134). Sobre este trasfondo, es posible reconstruir las variadas facetas que caracterizan a las desigualdades educativas, el cruce de problemáticas que les dan forma y que se hacen visibles “en la calidad de la

¹³ Programa oficial de finalización de estudios secundarios

educación, en la cantidad de horas y días de clase, en los presupuestos educativos provinciales, en los sueldos docentes” (Kessler, 2014: 118).

De manera complementaria, puede pensarse que estas diferentes caras que presenta la desigualdad educativa desnudan una dinámica que Gentili (2011: 82) denomina como de “expansión condicionada”, es decir un “proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales”. Ciertamente es que, de la mano de un aumento de oportunidades educativas para los más pobres, se pusieron en marcha oportunidades para los más ricos y, consecuentemente, es de este modo que la desigualdad educativa aumenta o se mantiene constante (Gentili, 2011). Esta educadora repasa cómo las desigualdades educativas se expresan en el Bachillerato Popular del que forma parte:

La escuela ha profundizado las desigualdades ¡Que estos pibes tengan 18 años y estén en un bachillerato de adultos y no hallan terminado su secundario! Cada vez más la matrícula aquí es de chicos menores de 25 (...) ¡Vienen pibes de 16 a anotarse! Esto habla por sí solo. ¡Qué carajo está pasando que vienen a un bachillerato de adultos y no están en un bachillerato común, con compañeros de su edad en la escuela secundaria? Y las condiciones de vida, tienen que trabajar, tienen hijos ¡La vida cotidiana! Muestra clara concreta de las desigualdades ¿Y la crítica al neoliberalismo? ¿Crecimiento económico? Pero en las políticas educativas pocos son los resultados que vemos...mas allá de planes, de iniciativas acotadas, desarticuladas entre sí.
Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

El análisis de los diferentes presupuestos jurisdiccionales da cuenta cómo la provincia de Buenos Aires se encuentra penalizada por la distribución de los recursos fiscales. Así, en un Informe que monitorea y evalúa la Ley de Financiamiento Educativo se señala que en el año 2010, “la provincia de Tierra de Fuego contaba con recursos fiscales equivalentes a \$22.000 por habitante, mientras que la provincia de Buenos Aires alcanzaba apenas \$4.300, es decir, menos de una quinta parte” (Bezem, Mezzadra, Rivas, 2012: 22). En paralelo, el crecimiento de la educación privada a nivel nacional (Feldfeber, 2011) también encuentra un eco desfavorable en la provincia de Buenos Aires. Entre el año 2002 y el 2009 se dio un “impactante

pasaje de alumnos de escuelas estatales a privadas. En total, unos 100.000 alumnos abandonaron la escuela estatal en el nivel primario y secundario. Al mismo tiempo 115.000 se incorporaron en escuelas privadas. Buena parte del pasaje al sector privado en esta etapa predominó en los sectores medio-bajos, ya que las clases medias y altas se habían ido antes” (Rivas, 2013: 23).

Ahora bien, debido al panorama que presenta la educación pública de nuestro país, son diferentes los problemas que se suscitan en el interior del sistema educativo produciendo mayores niveles de desigualdad. Se trata de un escenario en el que sobresalen la fragmentación y la segregación escolar, en tanto ambas, de diferentes maneras, configuran las trayectorias educativas de niños y adolescentes y la dinámica de las instituciones escolares.

La fragmentación escolar comienza a analizarse en los años noventa. Representa una profundización de la noción de segmentación (Braslavsky, 1985) desarrollada en los años ochenta, ya que la fragmentación cuestiona la idea de totalidad del sistema educativo dado que su dinámica va configurando propuestas pedagógicas desarticuladas entre sí, que generan límites en la conformación del lazo social (Tiramonti, 2003). Con esta sintonía, Kessler (2002) da a conocer la presencia de procesos de fragmentación entre diferentes regiones y sectores sociales, entre la educación privada y la educación estatal, entre la escuela primaria y escuela la secundaria, entre los turnos escolares de una misma institución. Ciertamente, en esta dinámica del sistema educativo se pone en juego un grado de selectividad vinculado al origen social, la adscripción étnica y/o el lugar de residencia que nos coloca frente a una “fragmentación jerárquica”, lo que supone que “en el ámbito de la enseñanza hay diferentes opciones paralelas, que oficialmente se consideran equivalentes pero que *de facto* cuentan con una valoración social muy dispar” (Peters, 2012: 109). De las opciones paralelas y de las distancias educativas entre diferentes sectores sociales nos habla este educador:

Vemos que la escuela sólo brinda contenidos de baja calidad. Porque las escuelas como la San Andrés, reproducen contenidos, pero con cierta calidad (...) Hay escuelas de elite como el Pellegrini o el Nacional Buenos Aires, o algunas privadas que sí les enseñan a pensar (...) Igual reproducen otro tipo de cosas, incluso por ser elite, en el sentido de sentirse parte de algo especial, y generan desigualdad en

términos de estatus. También lo sufrimos en el sentido de que muchos pibes van a la escuela a comer, al merendero, etc., pero no hacen un proceso de aprendizaje.

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

En los procesos de fragmentación escolar, cobra cada vez mayor fuerza el peso de las historias institucionales y el rol de los directores (Rivas, 2013). De diferentes modos, el director suele convertirse en un actor clave, en una figura que, en algunos casos, pone en marcha estrategias que contemplan tanto la búsqueda de recursos como la creación de condiciones que aseguren una dinámica escolar productiva, abierta a las necesidades del barrio. Así lo cuenta el coordinador de una experiencia:

El director de la 50 hace veinticinco años que está. El chabón se te mete en la casa, se mete en la familia, tiene veinticinco años de laburo. Claro, depende de la gestión. El chabón trabaja mucho con el tema adicción, delincuencia, con la violencia. El chabón está abierto. Y si no, la escuela se quedaría con “listo, no vino más, listo”.
Coordinador de la Biblioteca Popular “El Ceibo”

De la mano de la fragmentación escolar, se consolida un rumbo en el que cada escuela/director/docente posee su sello distintivo. En este testimonio vemos cómo se plasman estas diferencias en algunas escuelas de González Catán:

Nosotros intentamos estar bastante comunicados con las escuelas, con los docentes. Algunas nos escuchan, otras no. Cuando no nos escuchan, vemos entonces en tomar por otro camino. Vemos cómo trabajar con este chico, porque lo que nos importa es que no dejen la escuela y algunos quieren dejar...y siguen viniendo acá...Pero no es la idea...

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Con los procesos de segregación urbana, y como parte de este entramado, la segregación escolar constituye otra de las expresiones de las desigualdades educativas, en tanto se trata de una dinámica que desnuda el distanciamiento educativo que sufren ciertos sectores sociales, debido a las características de los barrios en los que transcurre su cotidianeidad. Tal como muestra Velada (2012), en la segregación escolar lo que prima es la homogenización social, o sea una separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico que, como es de esperar, desemboca en un desigual acceso a la educación. En línea con lo que plantea Southwell (2015: 484), en el escenario educativo del Gran Buenos Aires, se puede reconocer “una nueva tendencia de escuelas de pobres homogéneamente pobres frente a escuelas de ricos en barrios de ricos”. En algunos de los barrios

visitados, la segregación escolar se observa a partir de las distancias que separan a las escuelas secundarias de los barrios donde se emplazan las organizaciones sociales. De este modo, se pone de relieve el recorte de oportunidades que esta situación significa y se interroga sobre la necesaria disponibilidad institucional que el Estado debe garantizar para asegurar el derecho a la educación:

En el barrio hay dos primarias. Tenían primario hasta 9° en el barrio y después la secundaria está afuera. Para terminar en los últimos años tienen que ir por fuera del barrio y eso es motivo de deserción (...) No van afuera del barrio. Nos pasa que vienen chicos al “Bachi” porque no hay secundarias en la zona.
Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

En fin, mientras las leyes y las políticas de los últimos años van ampliando la esfera de los derechos educativos y van conformando un umbral, una referencia para pensar en la escolaridad de todos los niños y adolescentes de nuestro país, las prácticas que llevan adelante las escuelas, el grado de efectividad del sistema educativo muestran que, en los hechos, existe un conglomerado de restricciones educativas y sociales que se combinan, interactúan entre sí y condicionan la participación en la vida escolar de un vasto conjunto de sectores sociales. Bajo estas circunstancias educativas y sociales, se pone en entredicho el horizonte igualitario, universal y democratizador que plantean leyes y enunciados político-educativos, siendo el cruce de problemáticas que recién describimos el que le da forma a las desigualdades educativas: la fragmentación y segregación escolar, la diferenciación institucional, la tendencia a la polarización social que genera la expansión de la educación privada, la asimetría de los presupuestos provinciales. Las desigualdades educativas se hallan en el centro de los problemas que arrastra nuestro sistema educativo, y de lo que se trata es de atenderlos de manera prioritaria para alcanzar una escuela que contenga y equipare la calidad educativa en las diversas situaciones y realidades por la que atraviesan los niños y adolescentes de nuestro país. Como dijimos en la introducción de este apartado, frente a la situación crítica de las escuelas han proliferado las experiencias educativas protagonizadas por las organizaciones sociales como un modo de contribuir con los procesos de escolarización de niños y adolescentes y que son las que analizaremos en el capítulo 4.

3.2. Políticas educativas y sectores populares

Las políticas educativas iniciadas en la década de los noventa reconfiguraron la relación entre la escuela y los sectores populares, produciendo nuevas realidades que irán delineando sus trayectorias escolares y la de las instituciones que los atienden.

En este marco, desde los años noventa, las políticas educativas produjeron un “proceso de inclusión progresiva” en nuestro sistema educativo y fue en la escuela secundaria donde se registró un aumento considerable de la tasa neta de escolarización, sobre todo a partir de la integración de los sectores populares en ese nivel educativo. Así, “en 1993 solo el 41,9 % de aquellos que vivían en hogares pertenecientes al 30 % inferior de ingresos concurrían a la escuela media, pero ya en 1998 eran el 68,2 % y en 2011, el 81%” (Kessler, 2014: 120).

Sin embargo, el desempeño escolar revela diferencias de clase: “entre el 12,5 % que asiste al primario o al secundario con al menos dos años de sobreedad (...) se mantiene en 2011 una distancia entre el 14,4 % en el tercio inferior de ingresos contra el 8,5 % en el 40 % superior. A medida en que se desciende en la estructura social, la probabilidad de no finalizar la escuela es mayor: el porcentaje de jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 22 años que culminó el nivel medio entre quienes ingresaron era del 64 % en 2011: el 49 % en el nivel más bajo contra el 81 % en el superior” (Kessler, 2014: 122). Si repasamos un conjunto de datos sobre las trayectorias educativas de jóvenes de los sectores más vulnerables que forman parte de las clases populares, se puede advertir que en “2013, mientras que sólo el 46 % de los jóvenes de sectores populares de entre 20 y 22 años había terminado el secundario, en el nivel socioeconómico alto lo había terminado el 83%. Y mientras que en el 30 % de nivel socioeconómico más bajo el porcentaje de adolescentes no escolarizados es del 27 %, en el 40 % más alto es del 6 %” (Semán y Ferraudi Curto, 2016: 146). Una mirada sobre el nivel universitario del conurbano nos muestra que “entre la población de 25 y más, el 5,3 % completó una carrera universitaria. El dato es significativo en el contexto de creciente expansión del sistema universitario, donde cada vez más partidos cuentan con universidades asentadas en su territorio”

(Bruno, 2015: 186). El testimonio de una de las coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes” ilustra lo que acabamos de describir:

Hay mucha situación de fracaso escolar, deserción, no continuidad, repetidores. Son muy pocos los que tienen la edad y terminan el secundario. Que sean universitarios, son muy pocos (...) ¡Qué pasa con estos pibes que egresan de la escuela primaria porque hay que egresarlos, y no porque verdaderamente sepan, y llegan al colegio secundario y se frustran! (...) En Florencio Varela tiene que ver con el contexto. Son muy pocos de los que terminan el primario que empiecen el secundario y lo terminen. Y de esos somos unos pocos los que tenemos el privilegio de empezar la universidad y sostenemos en el sistema educativo. Porque si bien la educación es pública, no es gratuita. Y hay un montón de cuestiones que hacen que los chicos de bajos recursos no podamos sostenernos. Más un discurso, que a lo largo de tanto tiempo y de todas nuestras vidas y en contextos desfavorables, hace que estemos absolutamente convencidos a los diecisiete, dieciocho años de que no podemos llegar a la universidad o que no podemos sostenernos en el sistema educativo, que finalmente nos termina excluyendo o nosotros nos terminamos auto excluyendo.

Frente a las diversas dificultades que muestra este “proceso de inclusión progresiva”, las políticas educativas generaron respuestas para atender de manera más específica a las nuevas problemáticas sociales y educativas que impiden a los sectores populares efectivizar sus trayectorias escolares en los diferentes niveles de enseñanza. Desde la apertura del Plan Social Educativo en los años noventa, se fueron creando programas educativos focalizados de carácter compensatorio destinados al abordaje de los problemas que presentaban los sectores populares en la escuela. Ahora bien, numerosos estudios señalan que estas políticas educativas significaron el quiebre de la noción de universalidad e igualdad, que acompañaron a nuestro sistema educativo desde su fundación, privilegiando los conceptos de equidad e inclusión que, en líneas generales, no apuntan a revertir las desigualdades: “las políticas focalizadas compensatorias generaron nuevos y más complejos mecanismos de discriminación educativa más que la democratización de la escuela” (Gluz, 2013: 19). De este modo, estos programas se fueron prolongando a través del tiempo y adquiriendo diferentes denominaciones y nuevos sentidos (como, por ejemplo, “Programa Integral para la Igualdad Educativa” -PIIE- creado en el año 2004). En los últimos años, las llamadas “intervenciones y políticas socioeducativas” obran como un “condensador de las modalidades por las cuales se redefinen las intervenciones educativas focalizadas neoliberales” (Montesinos, 2010: 1), y una de sus claves reside en la articulación que desarrollan con las organizaciones territoriales para poder llevar adelante sus propósitos.

Lo cierto es que se fue afirmando la presencia de una lógica asistencial que penetra de distintos modos en la vida cotidiana de las escuelas. De la mano de acciones que privilegian una retórica en la que sobresale el “contener e incluir”, queda en un segundo plano la tarea de educar y, tal como advierte Rivas (2013), se producen nuevas injusticias que potencian los procesos de diferenciación y clasificación escolar. Como ya dijimos en la introducción, los educadores de estas experiencias conocen las escuelas públicas por trabajar en ellas como docentes, o por el contacto que mantienen debido a los procesos de articulación barrial. Por estos motivos, construyen visiones en las que se ponen de manifiesto las vicisitudes que experimenta el derecho a la educación en estos contextos:

Las escuelas a veces se desvían de lo que sería su función educativa y pasan a ser asistencialistas. Entonces ahí es cuando en vez de promover al niño y su derecho a la educación, o al niño como sujeto de derecho, se desvía de lo que es la educación. No le dejan ese espacio a la educación que es lo que necesita el niño.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Mi recorrido es en la escuela asistencialista, y yo me pregunto qué les estamos dando. Asistencialista porque se preocupa de contener y de que los pibes no estén en la calle, o que no estén solos. Y de los contenidos académicos, nada. Y eso reproduce la desigualdad. Y te dicen: “acá fijate, no le damos mucho de leer porque no saben leer”. ¡En 4º año!

Educadora del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

En la misma dirección, y como plantea Rivas (2013), la aparición masiva de los comedores escolares es una expresión de esta lógica asistencial que penetró en las instituciones educativas: allí sobresale la función contenedora de la escuela frente a la exclusión social. Según el autor, las políticas de comedores y becas suponen una clasificación de los alumnos a partir de su nivel socioeconómico y, al hacerlo, se establecen nuevos agrupamientos entre los alumnos de cada escuela. Así se refieren a esta realidad en la villa “El Ceibo”:

Llama la atención que haya cobrado mucho protagonismo el comedor dentro de la escuela. Que surja como función de la escuela darle de comer a los chicos, que capaz que en escuelas públicas de otros sectores no hace falta.

Coordinador de la Biblioteca Popular “El Ceibo”

Sea como sea, lo cierto es que las políticas educativas hacia los sectores populares iniciadas en los años noventa, y en muchos casos aún vigentes, han mostrado sus limitaciones para remover las barreras que impiden la participación de los niños y

adolescentes en los diferentes niveles del sistema educativo. Gentili (2011: 82) denomina a este proceso “universalización sin derechos”, en tanto el acceso a la escuela “se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para hacer realidad las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948”. Como es de esperar, en este proceso confluyen diferentes problemáticas que, de manera esquemática, pueden ilustrarse con el testimonio de esta educadora del *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*: *en la escuela hay precarización de todas relaciones, laborales, sociales, pedagógicas*.

3.3. La vida en las escuelas de los barrios populares

En los barrios populares, donde se inscribe esta investigación, son varias las facetas que intervienen en este proceso de “universalización sin derechos”. Con este telón de fondo, en las experiencias educativas estudiadas, se hacen visibles las miradas que sostienen sus actores respecto de las restricciones que recaen sobre los procesos de escolarización de los sectores populares. Limitaciones y condicionamientos que, en líneas generales, se expresan en las formas en las que penetra la cuestión social en las escuelas; en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; en los problemas vinculados a la función del docente; y en los procesos estigmatizantes que los equipos educativos mantienen sobre los alumnos y sus familias.

3.3.1. La cuestión social en las escuelas

Como venimos diciendo, por fuera de las instituciones escolares existen condiciones de vida que tensionan y penetran en los procesos de escolarización debido a las formas a partir de las cuales los sectores más vulnerables de las clases populares organizan su sobrevivencia diaria (Montesinos y Pagano, 2012). Lo cierto es que existen grupos de niños y adolescentes de sectores populares que alternan la presencia en la escuela con la búsqueda del subsidio (económico, alimentario, etc.), con tareas domésticas, con el trabajo remunerado (Tuñón, 2014; Ministerio de Trabajo, 2006). De tal manera, el día a día de un conjunto de chicos y adolescentes de los sectores más vulnerables pertenecientes a las clases populares nos muestra que

sus actividades cotidianas rondan en torno de la resolución de sus problemáticas diarias. En Tigre, dos educadores de las experiencias visitadas relatan cómo estas dificultades penetran en los procesos de escolarización:

Ver que muchos pibes (...) a veces no van a la escuela porque hay dificultad para conseguir los útiles. O hay familias que tratan de conseguir monedita, monedita. O se enfermó y no tiene la plata para el remedio, o pintó una changa ¡Y son nuestros compañeros los que sufren eso! El tema es no ser un parche (...) Apostamos a una educación de calidad (...) La realidad es que el tema del trabajo y de las familias tempranas, siempre fue en detrimento de terminar la escuela. En el barrio nuestro hay mucho embarazo adolescente.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

La mayoría de los chicos no tienen problemas académicos, sino que tienen problemas para asistir, por los horarios, la mayoría trabajan.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Sea como sea, el contexto económico y social permea la vida de las aulas y, de acuerdo con lo que plantea Rivas (2013), las rutinas y rituales de la práctica pedagógica han vivido un desgaste, un movimiento hacia el desorden. Tal como muestra el autor en una investigación desarrollada en escuelas del conurbano bonaerense, es posible observar la asistencia de alumnos “alternada”, el deterioro de las relaciones interpersonales, los paros y los problemas edilicios que interrumpen el calendario, las inasistencias de los docentes que van provocando que la pedagogía, el programa escolar se reemplace por actividades sueltas.

De manera similar, Kessler (2004:193) aporta una mirada complementaria sobre el desgaste en las aulas, al llamar la atención sobre la presencia de una “escolaridad de baja intensidad”, es decir de un proceso educativo caracterizado “por el ‘desenganche’ de las actividades escolares”. Lo que suele suceder es que los jóvenes “continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, sobre todo por la tolerancia de los colegios” (Kessler, 2004: 193). Este educador recuerda su paso por la escuela secundaria, la compara con la de los adolescentes que asisten a los *Talleres* y, de este modo, expresa el tipo de “enganche” que signa a estos procesos de escolarización:

Porque en la secundaria no prestaba atención, pasaba igual (...) Y ahora me doy cuenta que eso es tirarse a chanta y uno no se puede tirar a chanta. Y no te va a ir bien si te tirás a chanta (...) Yo pienso que a los chicos que vienen acá les pasa lo mismo que a mí. Ven a la escuela como escape de la casa. Ven ...¿ viste como cuando vos te a vas a juntar con amigos, a pasarla bien un rato? A mí me pasaba eso. Iba, a veces ni llevaba la carpeta, nada. ¡Jodía....!

Educador de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Claro que la escolaridad de baja intensidad supone del lado de la escuela “una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí” (Kessler, 2004: 198). Una educadora retrata estos modos de intervención:

Más que nada es que siga viniendo. No le exijas demasiado para que siga viniendo. Que no repita para que siga viniendo. Pero viene ¿y qué? Los retenemos, sólo los retenemos ¿Qué futuro le estamos ofreciendo?

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Desde luego que el contexto económico y social interviene también desde otra perspectiva, incidiendo en las formas a partir de las cuales ciertos grupos de adolescentes visualizan el sentido de la educación. Y es que, según la visión de un integrante de una de las experiencias estudiadas, la suerte de aquellos adolescentes de sectores populares que logran finalizar la escuela secundaria, pareciera no alterarse significativamente con la obtención del diploma que otorga el nivel medio de enseñanza. Es posible pensar que el efecto positivo de esta acreditación “puede desdibujarse si se incrementa la devaluación de diplomas, esto es, la creciente exigencia de títulos para puestos poco calificados que se produce a medida que aumenta la disponibilidad de población con títulos educativos” (Kessler, 2014:141). En este marco, en la voz de un protagonista podemos observar su trayectoria laboral al finalizar la escuela secundaria y su visión sobre las posibilidades que le otorga el título de enseñanza media:

En su momento yo terminé la secundaria y no me anoté para seguir estudiando. Entonces empecé a trabajar con un mayorista de fiambre. Era un trabajo que tenía que hacer de todo, acomodar las góndolas, bajar la mercadería de los camiones. Era cansador y en negro. La paga no era buena, tenía que trabajar los domingos hasta el mediodía, tenía que tomar dos colectivos, era trasmano. Abríamos siete y media y tenía que estar quince minutos antes para acomodar todo antes de abrir el portón. Pero era sólo por el verano y cuando empezó el invierno me echaron (...) Después empecé en una grafica en Avellaneda. Pero era tirar papeles al tacho. Nada, estudié para nada, esto lo puede hacer cualquier persona. La paga era mala y también en

negro ¿Estudí para esto? (...) Te das cuenta, aparte la realidad, hoy por hoy si no sos profesional no progresás. El sueldo sirve sólo para subsistir.

Educador de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

3.3.2 Las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación

En lo pedagógico, la vida en las escuelas de los barrios populares nos muestra que la pérdida de peso y legitimidad que fue recubriendo a la enseñanza, amenaza a esta faceta de la práctica escolar sin la cual el sentido de la escuela se halla trastocado. Desde esta perspectiva, Rivas (2013) da cuenta de la existencia de actividades sueltas, de un ausentismo de los alumnos que altera la dinámica grupal, de consignas que van camino a convertirse en palabras devaluadas, de ejercicios, normas y rutinas que se moderan/negocian, o, como en este caso, de una significativa simplificación de la tarea de enseñar:

En el secundario, se da un contenido, si entendió bien y si no importa...

El profesor, da la enseñanza, y el que aprendió bien y el que no, no.

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Claro que el aprendizaje no corre mejor suerte, en tanto se halla lejos de generar procesos de apropiación de conocimientos y de promover reflexiones e interrogantes que habiliten a los alumnos a mantener una relación intensa con los diferentes saberes disponibles. De diversos modos, los educadores de las experiencias estudiadas dan cuenta de estas dificultades, generalmente visibles en los procesos educativos que ellos realizan en las organizaciones, o bien cuando visitan y dialogan con los equipos educativos de las escuelas de los barrios en las que se hallan insertas:

Hay chicos que saben leer y escribir y otros no. Hay adultos que no saben leer y escribir... Los chicos no leen de corrido (...) En las escuelas, no ponen mucho énfasis ni cuidado con determinadas cosas y los dejan avanzar con sus errores. Al principio, cuando empezamos, nos dimos cuenta que a pesar de ir a la escuela, no saben leer ni escribir, escriben su nombre. Está bien, avanzan. El sistema educativo no los excluye, los sigue bancando hasta finalizar. Pero al finalizar no hacen nada porque no saben nada. El mismo sistema se va encargar de su exclusión, capaz con mayor violencia, porque no saben nada.

Educadora de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

La pregunta sobre el aprendizaje de niños y adolescentes interpela necesariamente a los procesos de evaluación. Procesos altamente cuestionados en los últimos años,

en tanto diferentes actores llaman la atención sobre la ineficacia, o bien la ausencia de esta práctica educativa en las aulas de nuestro país. Lo cierto es que se “interrumpe el dispositivo pedagógico, en muchos casos ya no se llega a la evaluación que lo hacía posible, ni a la inscripción constatada de los conocimientos (la calificación). El aprendizaje se diluye sin controles, se torna pasajero e improbable o improbable, ya que la multiplicación de las compensaciones imposibilitan la conversión” (Rivas, 2013: 137). De este modo, lo advierten educadores de una de las experiencias estudiadas:

La evaluación hoy en día no tiene sentido, es una evaluación que empareja a todos. Si hiciéramos la evaluación como antes nadie pasaría de grado. Sería terrible el nivel educativo. Nos hace falta ver en que situación estamos...sincerarnos.
Educadores del Centro Comunitario “Ayllú”

Más aún, otra de las muestras de esta realidad educativa recae en el uso de las estrategias a partir de las cuales se diseñan las evaluaciones: cada vez más laxas, todo se compensa de manera interminable (Rivas, 2013). Así observan esta realidad y dan cuenta de su contrasentido:

Del lado de los profesores hace muchos años que saben que hay aprobar a todos, la inclusión a cualquier precio. Hay que tener una cantidad de alumnos y por lo tanto varios cuentan lo más indignante: obligados en noviembre a aprobar a todos porque te lo dice el director. Excluyente desde ese lado...
Educatora del Bachillerato Popular- Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”

3.3.3. La función de los docentes

Claro que los docentes son parte de este entramado y, en los últimos años, se expandieron visiones críticas sobre el ejercicio de su rol profesional y sobre las responsabilidades que a ellos se les confiere respecto de la baja de la calidad educativa. Tenti Fanfani (2005) nos recuerda que en las últimas décadas comenzaron a circular representaciones, valoraciones y expectativas sobre los docentes que engloban percepciones contradictorias que no dan cuenta de la diversidad de situaciones que caracterizan a este oficio tan masivo. El autor añade que “la escasez de datos e informaciones empíricas sobre las distintas facetas de la cuestión docente alientan la producción y reproducción de imágenes, prejuicios y representaciones parciales que no facilitan el diálogo y la discusión racional y, menos aún, los

acuerdos para la formulación de políticas integrales y estables en el tiempo” (Tenti Fanfani, 2005: 19).

Desde otra perspectiva, y en líneas generales, los educadores de las experiencias estudiadas suelen no poner en tela de juicio la práctica docente y, con esta sintonía, nos hablan de los problemas que maestros y profesores sufren en el ejercicio de su rol:

Lo que parece es que hay muchos chicos y los maestros no se pueden ocupar...No tienen capacidad. No dan abasto...

Educadora de la Biblioteca Popular “El Ceibo”

La escuela está complicada, hay mucho malestar dentro de la escuela, y los nenes lo sienten (...) Malestar por los paros, yo me adhiero, no me adhiero....Sí, yo me afilie, a mi me descontaron, a vos no...

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

En algunos casos, las reflexiones recaen sobre la cuestión salarial y las condiciones de trabajo de los docentes:

¡Ni que hablar de condiciones de trabajo docente! Peleamos para que los docentes tengan condiciones de trabajo dignas. No sólo la cuestión salarial. Condiciones de trabajo dignas también hacen a tener un trabajo en equipo, formación, reflexión colectiva con coordinación.

Educadora del Bachillerato Popular- Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”

Desde luego que las transformaciones educativas ocurridas en los años noventa en la provincia de Buenos Aires significaron un punto de inflexión para buena parte de los docentes bonaerenses. Como advierte Rivas (2013), los problemas sociales de los alumnos, las urgencias diarias, el propio empobrecimiento fueron minando su práctica y abriendo paso a un proceso de desencantamiento de la función docente. En palabras de un grupo de educadores:

El docente no está motivado, no tiene ganas, está maltratado, está en un sistema que no lo contiene, que recibe todos los palos, porque todos los palos son para el docente, obligado a mantener algo que se está cayendo (...) Hoy los chicos necesitan otra cosa. Y muchas veces el docente no está preparado para lo que el chico hoy necesita. No está preparado para una crisis de nervios, no está preparado para tener treinta chicos que la mayoría tiene problemas, y no saber cómo contenerlos. No sabés por qué ese chico te está insultando, te está pegando, te está tirando con algo, por qué le pega al compañero...Y no estamos preparados, y eso te frustra...

Educadores del Centro Comunitario “Ayllú”

3.3.4. Los procesos estigmatizantes

Yendo a otro plano de la realidad escolar, vemos que a lo largo de estos años, y como parte de la trama institucional, los patrones sociales de representación (Fraser, 2000) a partir de los cuales gira la vida cotidiana de un conjunto de instituciones escolares, revelan una tendencia en la que la pobreza es entendida como una marca estigmatizante y, en línea con lo que afirma Neufeld (2005), llegan a culpabilizar a los sujetos por su propia situación. Mucho han contribuido las definiciones y tradiciones del sistema educativo a partir de las cuales se configuraron “representaciones y prácticas en la cotidianeidad escolar sobre cómo son los pobres, para qué educarlos y con qué estrategias pedagógicas” (Gluz, 2013: 18). Adicionalmente, en los últimos tiempos, se nota un crecimiento de los niveles de abuso entre los propios alumnos, en tanto “las aulas se convierten en sistemas más opresivos contra los débiles o los diferentes” (Rivas, 2013: 123). En lo que sigue, dos educadores del *Movimiento “Suelo y Libertad”* llaman la atención sobre los prejuicios que forman parte de las visiones presentes en algunas instituciones educativas:

Hay chicos que no los aceptan por quilomberos, grandotes. Entonces no podés esperar que tenga la edad, porque los perdés. Un año sin escuela, sin laburo. En un año no viene más.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Esa cosa que tienen los docentes de culpabilizar siempre al estudiante. Te viven diciendo:” si no se pone las pilas con nada, no les interesa nada, hago la vertical en el aula y no se conmueven por nada”.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

De manera similar, puede observarse que el impacto de las políticas asistenciales de los últimos años ha alcanzado a las representaciones de los docentes, en tanto abrieron las puertas a visiones en las que, como da cuenta Gluz (2013:19), los maestros suelen caracterizar a los alumnos como “carentes”, o también, y debido a que se trata de beneficiarios de planes sociales, como “sospechosos” de apropiarse indebidamente de recursos públicos y, por este camino, se ven afectadas “las relaciones sociales en la escuela y la confianza necesaria para el trabajo pedagógico”. Y es que “el paso de programas sociales por las instituciones barriales - por la

experiencia de maestras, directoras de escuela, trabajadoras sociales, médicos, empleados de centros de salud y enfermeros, entre otros - dejó instalado un conjunto de modos de mirar y nominar al mundo de los pobres asistidos mucho más cercano al paradigma asistencialista, tutelar y potencialmente discriminatorio que caracterizaba a las políticas compensatorias típicas, que lo que estos programas y sus pretensiones de ampliación de derechos de ciudadanía declaraban perseguir públicamente” (Soldano y Acosta, 2015: 458 y 459). Así, las tensiones que se producen con los chicos y adolescentes que cobran subsidios derivan en diferentes tipos de estigmatización por parte de docentes y directivos, como lo muestra el relato de esta educadora:

En la escuela lo negativo es el discurso de la clase media, o de los que no cobran la asignación: “bueno, yo pago los impuestos para que el otro...”. Esa estigmatización con los que cobran. Incluso desde los docentes es como: “vienen nada más para no perder la asignación, para eso vienen a la escuela, no por otra cosa, no tienen otro interés”. Lo que más me llama la atención es cómo se estigmatiza al que cobra una asignación (...) Sí, en las escuelas con adolescentes, está mucho ese estigma de “bueno como cobran los padres los mandan por eso, pero ellos no tienen ningún interés, y a mí me sacan del impuesto a las ganancias para darle a ellos”. Y aparte, si tenés ese prejuicio, cómo vas al aula y tratás de construir algo, pensando que el que tenés enfrente te está sacando tu plata y no tiene interés ¿Cómo impacta eso en el docente, no?

Educadora del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

En línea con lo que acabamos de plantear, en las miradas de una parte de los actores del sistema educativo (directores, docentes, supervisores, equipos interdisciplinarios, técnicos, funcionarios) sobre las familias de los sectores populares, se pone de relieve la importancia que cobra la responsabilidad familiar sobre el “desempeño escolar” de niños y adolescentes. Así, muchas veces vinculando “capitales culturales diferentes” con “deficiencias en el aprendizaje”, se suele atribuir los problemas de aprendizaje a la procedencia sociocultural de estos sectores, “de manera tal que los ´problemas de aprendizaje´ son significados como fruto de una familia y/o cultura que no estimula los procesos de escolarización, etc.” (Montesinos, 2007: 36). Integrantes de las experiencias visitadas aportan su punto de vista sobre este tema:

Yo creo que hay que ver qué le pasa a la escuela. Los padres no tienen escolaridad. Son egresados de primario y no pueden explicar a los pibes la raíz cuadrada al hijo, porque tampoco tienen los recursos como para poder hacerlo (...) Es una cuestión de autoestima. No está valorada la educación en la familia. Los padres no terminaron el primario. Y a veces ellos, está esta cuestión,” yo no puedo, no es para mí...me fue

mal, lo dejo”. (...)Tenés varios casos. Un pibe que sólo tiene 7º grado, tiene diecisiete años, nunca más tuvo acercamiento a la escuela. Otro caso, empezó a trabajar con el padre y la familia valora más que aprenda el oficio de albañil. Y está desde los quince cargando bolsas de cemento y no va a la escuela...

Coordinadora de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Veo mamás que no pueden ayudar. Desde el 2001 que estamos, vemos que los chicos tienen problemas de aprendizaje. En esta época que haya mamás que no saben leer, es un tema (...) Yo creo que seguimos encontrando que tienen problemas emocionales, familiares, que lleva a que los chicos no puedan aprender, que tengan su cabecita en otro lado. Por eso ahora nos metimos más con las familias, charlar con ellas, entender su situación ¡Es complicado!

Educadores del Centro Comunitario “Ayllú”

Hemos visto cómo la dinámica escolar y las condiciones de vida de los sectores populares se entrelazan y potencian una tendencia en la que se ponen de manifiesto las limitaciones de la escuela para brindar una escolaridad de “alta intensidad” a un vasto conjunto de niños y adolescentes que habitan los barrios populares. Un escenario educativo atravesado por el dilema entre “retener” e “incluir” o “enseñar” y “aprender” y por una realidad escolar donde el contexto social penetra en la escuela. Y es que debido a un conjunto de dificultades sociales, los alumnos rotan, alteran su asistencia o se ausentan; o bien expresan sus diferentes problemas subjetivos/ familiares/sociales/laborales en el aula; o bien gran parte de la energía institucional debe ocuparse de la asistencia alimentaria. Las organizaciones trabajan para alterar este escenario, y de las variadas estrategias implementadas para transformar esta situación hablaremos a continuación.

3.4. Las luchas de las organizaciones sociales por el acceso a la educación

Que las escuelas se hallen atravesando por situaciones críticas no significa para las organizaciones sociales dejar de lado la importancia que revisten las instituciones escolares. Por el contrario, transitar los diferentes niveles de enseñanza, sostener las trayectorias escolares de niños, adolescentes y adultos, incidir en las representaciones sociales de los sectores populares respecto del destino que les corresponde en el campo de la educación, resultan ejes claves alrededor de los cuales giran estas experiencias educativas y vías para promover el derecho a la educación. Sea porque consideran que la educación es “la base todo”, o bien porque no suscriben a un

alternativismo extremo que reniega del papel histórico que han jugado y juegan las escuelas públicas, lo cierto es que, y en líneas generales, todas las organizaciones que forman parte de este estudio se proponen fortalecer el trabajo de las instituciones escolares, a través de propuestas que contemplan apoyos escolares, bibliotecas populares, talleres recreativos y de oficios, y procesos de articulación con las escuelas barriales. De este modo lo expresan:

Tratamos de fortalecer las relaciones con los docentes de la escuela pública y entender que ésta no es una experiencia que intenta alternativizar a la escuela pública, sino interpelarla, y poder generar transformaciones en el propio sistema (...) Poder construir, dialogar, organizarnos con los compañeros de la escuela pública. Entonces, estamos tratando de articular con otras escuelas de Lanús, con algunas escuelas en particular, estamos tratando de contactar a algunos directores.
Educatora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Bueno es reconocer los aportes de estas experiencias a los modos de educar en el conurbano. Y es que además de las iniciativas municipales y provinciales, también desde la sociedad civil se generaron modificaciones en el formato escolar y, de esa manera, la forma escolar clásica está siendo revisada “para que pudiera contener a jóvenes, madres y padres trabajadores, individuos en conflicto con la ley, adultos desempleados o en contextos de vulnerabilidad” (Southwell, 2015: 485 y 486).

A partir de las propuestas que las organizaciones llevan adelante, son variadas las estrategias que se proponen para alentar la participación de los niños y adolescentes en la escuela pública. Por consiguiente, es posible observar que las trayectorias educativas de niños y adolescentes de los barrios populares suelen incluir “iniciativas y prácticas que integran significativamente a la escuela y a las familias, pero también se producen al calor de las intervenciones de diversos actores y organizaciones barriales y sociales” (Santillán, 2012: 21 y 22). En este caso, el camino elegido no se orienta a apelar al carácter obligatorio de la escuela, o a proclamar la importancia de la educación, sino, más bien, a mostrar su valor con los hechos, sobre todo con aquellos chicos que por circunstancias personales y sociales se hallan lejos de las instituciones escolares:

Con el hacer, con el día a día, con el estar con ellos, destacamos la importancia de ir a la escuela, de hacer un curso. Sin decirselo, “a ver tenés que ir a la escuela por...”, si no, con el día a día, ir mostrándoselo. Y la verdad es que te dicen “¡está bueno, me sirvió ese curso”!. Tenemos unos cuantos que están terminado el secundario.
Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Las formas de articulación con las escuelas, el intercambio de actividades con ellas, parecen constituirse en otra de las rutas que transitan las organizaciones para asegurar el acceso a la educación de los sectores populares. Mediante el empuje, la colaboración mutua, la presencia e insistencia, las organizaciones encuentran diferentes vías para garantizar la participación de niños y adolescentes en las escuelas y, al hacerlo, van allanando el camino para afianzar su asistencia y permanencia. En palabras del coordinador de una experiencia:

*Nosotros tenemos que estar ahí, aportando a la educación pública. Por ejemplo, los pibes van y proponen actividades en la escuela que hacen en la Biblioteca. Y las vacantes, es otra cosa que nosotros estamos laburando, haciendo presencia, fortaleciendo el vínculo. Cuando arrancamos con las vacantes, vamos y hacemos presencia en las escuelas. Les decimos: “ves que el pibe tiene ganas, dale ponele una silla más...”. Claro, el pibe no se pone a discutir... “y me dijo que no”..., entonces se viene. Le dijeron que no y se viene. Capaz que no tiene muchas ganas, capaz en la casa le dijeron “andá a estudiar”, y llegó a allá y dice “no, no hay vacantes. Y ahí pasa un año. De última, nos movemos nosotros por las vacantes, hacemos fuerza.
Coordinador de la Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Claro que la entrada a las escuelas por parte de estos actores plantea sus dificultades: *“no siempre resulta fácil. Esto fue trabajo de hormiga...todo un proceso, hasta lograr que nos dejen pasar... Si no, éramos un estorbo... Las chicas del apoyo escolar queriendo saber qué’...”*. Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

La mayor parte de las organizaciones considera que estas experiencias contribuyen a fortalecer las trayectorias escolares de sus participantes, es decir estiman que estas prácticas han realizado un aporte en la escolaridad obligatoria de niños y adolescentes:

- *¿Cómo fueron las trayectorias de los chicos que pasaron por el apoyo escolar?*
- *Hay de todo...Hay chicos que están en la universidad y otros que no.*
- *¿Y cuál fue el aporte?*
- *Propugnábamos que siguieran la escuela, que no abandonaran, que hicieran la secundaria...En ese sentido no tenemos un seguimiento de todas las trayectorias...Sabemos que efectivamente a algunos los ayudó.*

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

Como parte del sentido de la educación, gran parte de los actores sociales, en nuestro caso la *Fundación “Padre Ramón y la Biblioteca Popular “El Ceibo”*, ven

en los procesos de escolarización un vehículo para mejorar las chances de cada niño y cada adolescente en la sociedad. Desde esta perspectiva, y por encima de las diferencias que caracterizan a los sectores populares, es usual que, muchos de ellos, también perciban a la escuela como un ámbito que les permite trazar un recorrido vital que los aproxime a procesos de movilidad social ascendente. Tal como muestra Molina Deartano (2008), en los discursos de éxito el estudio se constituye en una vía privilegiada para lograr el ascenso social y, de este modo, la educación formal es visualizada como un instrumento que los habilita para acceder a mejores posiciones sociales, sobre todo en el terreno laboral. Las organizaciones recién mencionadas suscriben a esta mirada sobre el papel de la escuela, entienden que se trata de un camino que mediante el esfuerzo personal posibilita garantizar derechos educativos y, sobre este trasfondo, un educador da cuenta de este conjunto de expectativas que traen los adolescentes:

Los más grandes, los de dieciocho - tenemos algunos que ya empezaron la facultad o el terciario, o el profesorado, etc-, esperan salida, progreso a través de la educación. Te das cuenta, aparte la realidad, hoy por hoy si no sos profesional, no progresás, el sueldo te sirve sólo para subsistir. Aparte te cansás, llega un momento que tu cuerpo te dice basta, quiero parar. Y la mayoría de los chicos se dan cuenta. No hace falta una charla bastante extensa. Hace falta poder mirar a tus viejos y decir, “¿ey, yo quiero esto para mi vida, a los cuarenta, cincuenta quiero estar así?, cansados, trabajar los sábados”. Los chicos se dan cuenta. La mayoría con los que hablás se dan cuenta.

Educador de los “Talleres para Adolescentes”- Fundación “Padre Ramón”

Las organizaciones sociales comparten la tarea de luchar por el acceso a la educación de los sectores populares y de asegurar su participación en el sistema educativo junto con otros actores sociales y políticos. Durante estos últimos veinticinco años, movimientos de desocupados, de estudiantes y docentes, de derechos humanos, de campesinos, de empresas recuperadas han suscitado conflictos por el derecho al trabajo, la tierra, la vivienda, la salud, también por educación. Como parte de este proceso, Gluz (2013) advierte que en la actualidad los movimientos sociales confrontan con las concepciones de inclusión educativa, abren un debate sobre los significados atribuibles al derecho a la educación y plantean el desafío de promover proyectos colectivos que contribuyan a la construcción de políticas públicas populares. Por este camino, han promovido, desde mediados de los años noventa, la creación de experiencias educativas que, en algunos casos, forman

parte de la obligatoriedad escolar: escuelas de adultos y programas de alfabetización popular, jardines comunitarios, capacitación técnica para proyectos productivos o comunitarios, seminarios o escuelas de formación política (Manzano, 2006; Elisalde y Ampudia, 2006). Lo hacen porque se trata de abrir estos proyectos en los lugares donde la escuela no llega, o bien porque procuran aportar otras visiones que reconozcan las experiencias de participación popular en el campo de la educación. La educadora del Bachillerato Popular del *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* da cuenta de estas experiencias:

-¿Cómo empieza el bachillerato?

- Hay un grupo de compañeros del Movimiento que están en el área de formación, que ven la necesidad de tener un secundario porque muchos compañeros no terminaron su secundario. Es una necesidad barrial. Surgió con esta iniciativa. No hay Educación de Jóvenes y Adultos en la zona.

Mostramos en este punto que junto al sistema educativo formal, las organizaciones sociales también inciden en los procesos de escolarización de niños y adolescentes. Así, variadas son las formas de demandar y asegurar el acceso a la educación por parte de las organizaciones sociales. Algunas ponen mayor énfasis en sostener y acompañar las trayectorias escolares de niños y adolescentes a partir de iniciativas educativas destinadas a fortalecer el tránsito por las escuelas. Otras propuestas, encaradas por organizaciones inscriptas en movimientos sociales, promueven con mayor intensidad sus propias experiencias escolares. Lo cierto es que, de una manera o de otra, se halla en el centro la importancia del acceso a la educación de niños, adolescentes y adultos de los sectores populares. Se trata de demandas populares destinadas a ampliar el ingreso/permanencia/egreso en la escuela, de luchas que presentan un abanico de estrategias que tienen a la democratización del sistema educativo como una de las direcciones en las que se inscriben sus prácticas.

En este recorrido hemos visto diferentes realidades que permean a la educación de nuestro país. Por un lado, la realidad formal, las bases legales que proclaman la universalización del derecho a la educación y que promulgan la extensión de la obligatoriedad escolar. Por otro lado, su contrapartida, aquéllas que dan cuenta de los

obstáculos estructurales del sistema educativo, de las barreras que se interponen en la efectivización de los derechos educativos debido al contexto, a la situación de gran parte de los sectores populares y de las escuelas. Un escenario que muestra una tensión significativa entre “retener”/ “incluir” y “acceder al conocimiento”/ “mejorar calidad educativa”. Mostramos también que la desigualdad educativa se halla en el centro de los problemas que atraviesan a las instituciones escolares y que estas asimetrías se expresan a través de diferentes facetas vinculadas con la fragmentación y la segregación escolar, la tendencia a la privatización del sistema educativo, la asimetría de los presupuestos oficiales, la dificultad de los adolescentes de sectores populares de concluir la escuela secundaria. Y, por último, dimos cuenta de la contracara de este proceso. Así, repasamos la acción de las organizaciones sociales, sus demandas y luchas por revertir las situaciones excluyentes que signan a una parte de los sectores populares y que tienen como ejes claves al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños/adolescentes/adultos, a la articulación con las escuelas públicas, a la creación de nuevas experiencias escolares y a la disputa colectiva sobre el sentido de la educación.

Sabemos que los derechos sociales y educativos son construcciones históricas y que avanzar hacia su concreción supone una tarea que abarca diferentes planos: el político, el jurídico, el institucional, el de las representaciones sociales. Tareas que las organizaciones sociales tienen en cuenta y que, en algunos casos, van de la mano de una ampliación de las demandas populares, de conquistas que buscan alterar las desigualdades educativas y acercarse a horizontes de mayor democratización de los bienes educativos y culturales.

CAPITULO 4

Las experiencias educativas de las organizaciones sociales

Frente a las preguntas, ¿de qué se trata educarse en las organizaciones sociales?, ¿cuál es el abanico de propósitos que se plantean?, ¿qué respaldos pedagógicos construyen en sus prácticas?, surgen un conjunto de respuestas que se darán a conocer en este capítulo. Con distintas intensidades y énfasis, todas las organizaciones abordadas elaboran sus propias propuestas educativas, y es el carácter “alternativo” de sus experiencias lo que las aúna, las hace configurar su propia identidad y diferenciarse del modelo escolar vigente. Dentro de este marco, la corriente pedagógica de la educación popular es la encargada de aportar conceptos y herramientas para fortalecer las finalidades de sus proyectos educativos.

El capítulo presenta un breve recorrido histórico sobre las experiencias educativas que llevaron adelante diferentes organizaciones de la sociedad civil en nuestro país. Se adentra en los horizontes que en la actualidad trazan el rumbo educativo de las organizaciones territoriales, en los marcos de referencia que le dan sentido a sus formas de educar y en los ideales que orientan la configuración de los sujetos sobre los que descansan sus procesos de formación. Los respaldos pedagógicos que construyen las organizaciones será un punto central de este apartado. Por encima de las diferencias entre cada organización, recién dijimos que es la educación popular la corriente pedagógica en la que abrevan estas experiencias y veremos allí los sellos que cada una de ellas le imprime a su trabajo educativo. Por último, una aproximación a los vínculos entre las organizaciones y las políticas educativas estatales nos permitirá conocer cómo en medio de avances, vaivenes y tensiones se establecen procesos de articulación que, de distintos modos, ensanchan la productividad del campo educativo y aportan a la elaboración de políticas públicas para el área.

4. 1. Las experiencias educativas de la sociedad civil en nuestro país

No es nuevo que las organizaciones de la sociedad civil lleven adelante experiencias educativas. Tal como muestran Puiggrós (1990) y Pineau (1995), desde

fin del siglo XIX y principios del siglo XX, un conjunto de asociaciones, mayormente englobadas en el Movimiento de Sociedades Populares de Educación, promovieron formas alternativas de educar respecto del modelo escolar instituido por esos años. Estos estudios dan a conocer cómo, en algunos casos, sus tareas se complementaban con la escuela a través de opciones semejantes a la de los actuales “apoyos escolares”, mientras que otras propuestas atendían demandas educacionales que el sistema educativo no contemplaba: adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, niños abandonados. En líneas generales, estas asociaciones eran la expresión de partidos políticos, asociaciones de inmigrantes, organizaciones sindicales que, por sobre todo, se inscribían en las corrientes anarquistas y socialistas de la época y, en ese marco, fue en las bibliotecas populares donde se anclaron la mayor parte de estas experiencias educativas.

Es sobre este trasfondo que cobraron fuerza debates político-educativos en los que, según De la Fare (2010), las corrientes anarquistas cuestionaban la hegemonía estatal y construían espacios educativos basados en principios autogestivos que se contraponían con la expansión escolar del modelo de Instrucción Pública de la época, mientras, y en paralelo, los socialistas vislumbraban el papel central que le correspondía al Estado en la atención educativa de las masas y, por estas razones, establecieron disputas con las políticas educativas oficiales. El desarrollo de estas organizaciones perduró hasta el gobierno peronista iniciado en el año 1945, quien recuperó y sintetizó para el sistema escolar las iniciativas de las Sociedades Populares de Educación (Pineau, 1995; Puiggrós, 1990).

Más tarde, hacia fines de los años cincuenta y principios de los sesenta, nuestro continente fue protagonista de intensas luchas y transformaciones sociales: la euforia del triunfo socialista de la revolución cubana, los replanteos religiosos de los grupos cristianos en favor de los más pobres, la expansión de los movimientos de izquierda, la fundación y propagación de la pedagogía de la liberación inaugurada por Paulo Freire. Fue durante esos procesos históricos que en la Argentina la educación popular, de inspiración freiriana fue adoptada por diversas organizaciones y grupos: el movimiento villero, la militancia radicalizada de esos años, los sacerdotes y laicos católicos del movimiento tercermundistas de la época (Goldar, 1997). De manera

casi simultánea, existían agencias estatales que también generaron políticas educativas desde esta perspectiva pedagógica. Constituyen muestras de estas iniciativas la campaña de alfabetización del gobierno peronista de entonces (1973-1976) (Gómez, 2010), la educación de adultos promovida durante ese período en los barrios populares (Rodríguez, 1997) y, en otra medida, las propuestas para nivel secundario de adultos de los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), cogestionadas entre sindicatos y otras organizaciones con el Estado (Michi, 2012). Ya sabemos que estas experiencias tuvieron un final abrupto: la dictadura militar que azotó a nuestro país desde el año 1976 hasta 1983 desmanteló estas prácticas políticas, sociales y educativas y persiguió duramente a militantes y educadores populares.

El escenario que se inaugura con el retorno de la democracia en el año 1983 abrió paso a nuevas experiencias educativas en los barrios populares: la alfabetización de adultos, el trabajo con mujeres desde una perspectiva de género, la formación sobre derechos humanos y recuperación de la memoria, el fortalecimiento de organizaciones populares a través de ONG's dedicadas a la educación popular (Goldar, 1997; Michi, 2012). En buena medida, se trataba de acciones destinadas a consolidar la trama organizativa de los sectores populares y su constitución como sujetos políticos de la democracia (Sirvent, 2007). Promediando la década de 1980, empezó a hacerse cada vez más visible la situación de emergencia social en los barrios populares y, fruto de ese contexto, las organizaciones sociales comenzaron a volcar sus esfuerzos hacia las urgencias que planteaban estas nuevas condiciones de vida.

Ya sabemos que en los años noventa las organizaciones territoriales pusieron en marcha y/o expandieron experiencias educativas destinadas a dar respuestas a los nuevos problemas generados por la situación crítica que comenzaba a atravesar la escuela. Estas iniciativas abarcaban diferentes tipos de propuestas que, por sobre todo, se materializaban en centros de apoyo escolar y de atención hacia la primera infancia. Fue así que los jardines de infantes comunitarios resolvían cuestiones alimentarias, al tiempo que impulsaban la construcción de nuevos espacios no formales de atención educativa destinadas a los más pequeños (Redondo, 2011). Del

mismo modo, la presencia de los apoyos escolares fue particularmente significativa, en tanto abrió las puertas a experiencias comunitarias donde niños y adolescentes realizaban tareas escolares en las organizaciones, como también otras prácticas culturales y sociales (Santillán, 2012).

Hacia fines de la década de 1990, se habían multiplicado estas experiencias mientras nacían nuevas y se profundizaban otras. Además de jardines de infantes comunitarios y apoyos escolares, se pusieron en marcha y/o se expandieron proyectos de alfabetización para jóvenes y adultos, bibliotecas populares, talleres recreativos, culturales, deportivos y de oficios. De manera casi simultánea, los movimientos de desocupados, de fábricas recuperadas, de campesinos fueron generando respuestas educativas para los miembros de sus organizaciones (Manzano, 2006; Michi, 2010) y, a partir de 1999, se fundaron nuevas propuestas destinadas a atender a los adolescentes, jóvenes y adultos que no se hallaban dentro de la escuela secundaria: los bachilleratos populares (Elisalde y Ampudia, 2006). Los bachilleratos populares nacieron por fuera del sistema educativo oficial y, paulatinamente y en algunos casos, desde el año 2007 irán conquistando el reconocimiento de las políticas educativas estatales en lo que hace a la acreditación y a los salarios docentes.

En la década de los dos mil emergen nuevas organizaciones territoriales, sobre todo a partir de la crisis del año 2001 y de la nueva politización que adoptó la sociedad desde esos años. Esto significó el nacimiento y expansión de organizaciones kirchneristas en los territorios, como también de agrupaciones juveniles que con signos políticos diversos se abocaron al trabajo barrial. De este modo, el campo educativo fue adquiriendo una nueva configuración en la que estas organizaciones, junto con otros actores de la sociedad civil, cobraron mayor protagonismo. Así, por un lado, las fundaciones y asociaciones empresariales expandieron sus intervenciones educativas en los barrios populares a través de becas estudiantiles y de prácticas destinadas a mejorar las “oportunidades educativas” de la infancia y adolescencia, mientras, y en otra dirección, las organizaciones territoriales y los movimientos sociales consolidaron las diferentes propuestas educativas que fuimos mencionando.

Ciertamente, y en línea con lo que sostiene Kessler (2014), estos últimos diez años han sido muy fecundos debido a las iniciativas impulsadas tanto por parte del Estado, como por parte de las organizaciones sociales. En este marco, Karolinski y Maañón (2011) dan cuenta de cómo las organizaciones se convirtieron en un interlocutor político válido para las políticas públicas, porque sus demandas se vieron reflejadas en la agenda educativa y porque influyeron en la legislación educativa nacional y en la de la provincia de Buenos Aires.

En definitiva, en este recorrido se hizo visible cómo, desde hace más de un siglo, las organizaciones sociales son protagonistas del campo educativo. Protagonismo que, como iremos viendo a lo largo de este capítulo, no es unidireccional, ya que comprende miradas semejantes y diferentes sobre cómo pensar el papel de la educación en la sociedad, sobre los vínculos que es necesario establecer con el Estado y sobre el proyecto de sociedad que cada colectivo impulsa. Lo cierto es que esta dinámica no es inédita y que “el fin del siglo XX parece ser un momento en el cual se accionó sobre un debate ya planteado tiempo antes, e insinuado aún con más anterioridad, referido a la necesidad de transformación profunda de las maneras en las que se había entendido la escolaridad desde algo más de un siglo atrás” (Southwell, 2015: 487).

4.2. Los horizontes educativos de las organizaciones sociales

Dijimos que en los años noventa las organizaciones sociales generaron y expandieron sus experiencias educativas a partir de diferentes propuestas: jardines de infantes comunitarios, apoyos escolares, talleres laborales para adolescentes y jóvenes, proyectos de alfabetización para jóvenes y adultos, actividades recreativas, culturales y deportivas. En paralelo, aquellas organizaciones que, como ya mencionamos, resignificaron sus prácticas y orientaron sus acciones hacia la conformación de movimientos sociales, en el terreno educativo promovieron sus propias escuelas y la construcción de alternativas pedagógicas y políticas, mayormente expresadas en la creación de los llamados bachilleratos populares.

Cuando nos acercamos a los aspectos medulares de estas experiencias educativas, advertimos cómo se ponen en juego diferentes dimensiones de los procesos educativos: la apropiación y recreación de contenidos culturales y educativos; la configuración de sujetos e instancias de reconocimiento social; la construcción de procesos de interacción y de pertenencia social. En sintonía con lo que plantea Giroux (2013: 15), en estas prácticas encontramos “un intento deliberado por parte de los educadores de influenciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales (...) La pedagogía es una introducción a, preparación para, y legitimación de, formas de vida social particulares, y siempre presupone una visión de futuro”.

Sobre la base de estas ideas, las experiencias educativas estudiadas suelen trazar los proyectos educativos y sociales hacia donde dirigen sus propuestas. Proyectos que para algunas organizaciones, y de manera más o menos explícita, se inscriben en los legados históricos construidos en el terreno educativo desde fines del siglo XIX por parte de diferentes actores políticos y sociales. Proyectos que, como veremos a continuación, contemplan un abanico de finalidades educativas: alterar el destino social de niños y adolescentes; generar el acceso a conocimientos relevantes; impulsar la integración de niños y adolescentes en la institución escolar; promover espacios colectivos de pertenencia, integración y contención social; fomentar el acercamiento al mundo laboral.

4.2.1. La formación integral y la configuración de sujetos

En líneas generales, los proyectos educativos suelen hacer referencia a los ideales sobre los que descansan los procesos de formación; ideales que acostumbran a orientar la configuración de los sujetos que participan de dichos procesos. En este marco, las organizaciones estudiadas delinean el perfil de los sujetos en el que basan sus propuestas: formar sujetos críticos que apuesten a proyectos de vida de carácter integral, o bien, como en los bachilleratos populares, sujetos políticos, autónomos y colectivos.

Al adentrarnos en las prácticas educativas de cada organización, observamos que suelen describir a los niños y adolescentes que forman parte de estas iniciativas a partir de sus potencialidades y teniendo en cuenta la complejidad de los contextos que los atraviesan. Lo que mueve muy especialmente el interés es de que los niños y adolescentes puedan formular un proyecto de vida y, por estos motivos, promueven una formación integral que no sólo aporte contenidos “escolares”, sino también nuevas formas de ver y de experimentar la vida, de pensar qué hacer con el futuro, de asegurar derechos, de atender la salud, el trabajo y las posibilidades de seguir estudiando. Un camino que conduce a alterar destinos que parecen prefijados, y que un educador del *Movimiento “Suelo y Libertad”* hace visible cuando nos relata la historia de tres adolescentes del barrio *Los Cactus* que vieron modificadas sus condiciones de vida mediante un proceso que tiene a lo colectivo y a la atención de la subjetividad de cada uno como apuestas centrales de esta organización:

Había una familia de siete mujeres y tres varones. Esos tres varones eran un secuestro. Los pibes eran un desastre, estaban en cualquiera, en la esquina, muy en la droga, en la vagancia, borrachos. Un desastre. Los padres los mandaron a nuestro centro y les dijeron, “andá ahí, hacé algo”, diecisiete y dieciocho años. De los tres, uno quedó después de eso haciendo changas, el otro después consiguió trabajo, armó familia, hoy está cercano a nuestra organización y el otro ni hablar, está remetido con nosotros (...) Esos tres pibes se sintieron en un espacio colectivo, de contención. A esos tres pibes les cambió la vida ese proceso de meses de trabajo con nosotros, de formación, de escucha, de sentirse cuidado, que tenían algo para aportar, un abrazo, cariño, boludeces, por ahí... Parece cursi, casi. Estas subjetividades de Diego y el Galle muy dañadas. Eran familias cartoneras, de pobreza estructural por generaciones. Y el tipo se puso, laburó, consiguió laburo, dejó el trago. Salió de esa cosa densa, delincencial. Ahora se juntó con una compañera ligada a la escuelita, hoy son parte de nuestra vida cotidiana, son compañeros que están remetidos en todo (...) Vienen a la marcha por los bachilleratos populares, sienten que es parte de su proyecto. Es una cosa de integración, de reafiliación. Uno se siente parte de ese proceso. Es un granito de arena que puso la escuelita...

Una formación integral también implica promover algunas actitudes respecto del cuidado personal y de comportamientos cotidianos que puedan acompañar a los principales aprendizajes impulsados por las organizaciones. La coordinadora de “*Las Vasijas*” comparte, a través de algunos ejemplos, el esfuerzo y el tiempo que les llevó instalar prácticas vinculadas con el bienestar corporal y con el respeto por el lugar donde se llevan a cabo las actividades educativas:

Aquí desayunan, almuerzan, meriendan. Instalamos el cepillado dientes. Va a hacer diez años que estoy acá, instalar el cepillado de dientes me llevó cuatro años (...) Vemos que los nenes tienen hábitos variados (...) Vemos cambios desde cómo comemos, desde cómo nos sentamos, la forma de hacer la tarea (...) Los que tienen

problema de consumo, el porro lo tiran cuando bajaste de la vía y no en la esquina de la institución (...) Que respeten el lugar, que se apropien, que lo reconozcan.

Claro que estos caminos que conducen a la posibilidad de formular un proyecto de vida desde una perspectiva integral, se complementan con otra de las principales orientaciones de estas prácticas: la formación de sujetos críticos que analicen la realidad a partir de lecturas y de reflexiones sobre el entorno y sobre su situación personal. Se trata de una apuesta orientada a develar aspectos subyacentes del escenario político y a bosquejar de otro modo su propio destino social. A partir del uso de una gama de estrategias, la *Fundación “Padre Ramón”* enfatiza la importancia de que cada adolescente que forma parte de los *Talleres* pueda pensar críticamente diferentes dimensiones de la actualidad:

Formar sujetos críticos que puedan pensarse, que puedan decidir, que puedan criticar, cuestionar, que se acerquen a formular algún proyecto de vida. Que tengan un destino diferente al del padre, al del tío. Es redifícil. Tratamos de que esto esté latente. Nosotros tenemos un norte hacia donde nos gusta ir (...) Es necesario leer los diarios y ser críticos de la actualidad. Qué es lo que nos están diciendo y qué medios lo dicen y cuáles son las intenciones. Que el chico pueda pensarse como un sujeto crítico y que pueda leer críticamente lo que está escrito y lo que le quieren decir entre líneas.

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Existen organizaciones que, sobre la base de la formación de sujetos críticos, avanzan en una dirección diferente: la formación de sujetos políticos. Son, principalmente, aquellas organizaciones inscriptas en movimientos sociales las que en el campo educativo buscan “la formación de sujetos políticos, críticos del orden vigente a través del fortalecimiento del capital militante en las organizaciones y en los barrios” (Gluz, 2013: 45). Aquí podemos observar la importancia de la formación de sujetos políticos en la vida de una de las organizaciones:

Esta experiencia hace a la construcción de un sujeto político autónomo. No es un sujeto político que le dicen lo que tiene que decir, lo que tiene que hacer y cómo tiene que participar, sino que puede construir su propia palabra y su propia mirada. Y eso hace a lo político de la experiencia.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

4.2.2. La “contención”

Ya dijimos que las organizaciones suelen criticar la “mera contención” que ofrecen las escuelas, en tanto se trata de intervenciones en las que sobresale la aspiración de “incluir”, sin proponerse un trabajo pedagógico de calidad. Como plantea Southwell (2015: 484 y 485) la “noción de ‘contención’ pasó a ser moneda corriente de los planteamientos cotidianos de las instituciones, que leyeron y dieron forma a ese concepto de manera muy variada y con efectos dispares sobre la trayectorias de sus alumnos. Ello configuró una tensión en torno de la ‘asistencia’ provista por las escuelas que dominó los debates y enmarcó muy diversas estrategias institucionales en el declive del siglo”. Del mismo modo, Kessler (2002) indaga cómo, en un conjunto de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, fue perdiendo fuerza el interés por el conocimiento, mientras la necesidad de aportar contención e identificación afectiva fue ganando terreno.

Ahora bien, a partir de otra mirada, todas las organizaciones estudiadas consideran clave alentar prácticas de “contención” hacia los participantes de las experiencias que llevan adelante. Se trata de desafíos que configuran una dinámica que hace hincapié en la construcción de vínculos afectivos, que apuesta a prácticas de reconocimiento social, que permite que niños y adolescentes rescaten una serie de actitudes de los educadores que pueden sintetizarse en expresiones como: “saben quien sos”, “te preguntan cómo estás”. De tal manera, el estar disponible, la escucha, el diálogo y la posibilidad de compartir constituyen ejes alrededor de los cuales se constituye la tarea de “contener”. Tarea en la que también se conjuga estimular el protagonismo y la pertenencia a estas organizaciones territoriales. Esta educadora, de la localidad de González Catán, nos habla de la importancia que tienen en su centro educativo los vínculos y el grupo a la hora de empujar a los chicos hacia una participación activa en esta experiencia:

- Los chicos, ¿vienen?

- ¡Los chicos vienen! Vienen porque acá se los contiene ¡Vienen porque sienten que los esperamos! Entonces, por eso vienen. Vienen porque compartimos lo que es el almuerzo, o lo que es la merienda. Colaboramos entre todos. Porque hacemos la tarea, porque los empujamos: “¡vamos, vamos, vos podés!” Porque tienen esa contención ¡Vienen porque sus compañeros los esperan! Entonces, es eso, compartir entre todos.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Claro que la contención contempla una mirada sobre la singularidad de cada niño y adolescente y, previsiblemente, esta atención particular sobre cada situación no se reduce sólo a un trabajo “intramuros”. Implica movimientos en el territorio que van desde ir a buscar a los niños/adolescentes a sus casas, a atender situaciones familiares, como también “sacarlos de la calle”, “acompañarlos”, realizar procesos de seguimiento. Las coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes” nos cuentan de qué se trata esta tarea:

Hay que hacer seguimiento, a los pibes hay que ir a buscarlos. La idea es ir a buscarlos. La idea es hacerlos venir. La idea es contener a los pibes, sobre todo a los que no estudian ni trabajan. Hay que ir a las casas porque hay casos muy críticos. También hay que acompañar a los papás y a las mamás en esos casos tan críticos.

4.2.3. La pertenencia, la integración y la participación

Dentro de los horizontes hacia los cuales dirigen sus propuestas las organizaciones, adquiere especial relevancia alentar procesos de pertenencia a las prácticas que llevan adelante. Por eso, se impulsa que niños y adolescentes sean parte de la organización, que experimenten al espacio educativo como “su lugar” y que, por esta vía, se comprometan con las tareas allí planteadas. Estas palabras nos acercan un punto de vista con respecto a los procesos de “apropiación” por parte de un conjunto de niños que, en la villa *El Ceibo*, participan de su *Biblioteca Popular*:

Los veo con ganas de descubrir cosas (...) Los veo que tomaron este lugar como algo de ellos. Se sienten muy cómodos. Por una cuestión o por otra, fijate que siempre están viniendo o se van, pero vuelven, y este es el lugar de encuentro de ellos (...) Es un lugar para lo que ellos van viendo que van necesitando.

Educador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Junto a la necesidad de fortalecer la pertenencia, se pone de manifiesto otra de las facetas presentes en los proyectos educativos de las organizaciones: la integración social. El tratamiento de este atributo inscripto en los procesos educativos supone

una mirada atenta a las interacciones sociales que se producen, al establecimiento de vínculos personales, a potenciar las formas de compartir y de alentar la amistad. Aquí nos aportan un conjunto de vivencias en las que podemos observar la importancia de la integración social en la vida cotidiana de una de las organizaciones:

A la mayoría les gusta bastante venir acá, estar con otra gente (...) Me dicen, “desde que empecé a venir acá cuantos amigos más me hice” (...) Los que son constantes, los que vienen dos, tres, cuatro veces por semana, vienen y se llevan de acá una amistad. (...) Es que acá se estudia más la parte social, la integración social, la inserción. (...) En la escuela no te enseñan a socializar.

Educador de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Existen organizaciones que aspiran a que en los procesos de integración social se produzcan formas de interacción que privilegien un camino hacia la democratización social. Con la mirada puesta en ese horizonte, promueven muy especialmente un tipo de lazo social donde prima el compañerismo, la participación y la generación de espacios colectivos. En estos testimonios se da cuenta de dos miradas sobre lo que enfatizan estas organizaciones respecto del estilo de relación que proponen:

Los chicos eligen este lugar porque quieren (...) Para nosotros es muy importante el estilo de relación (...) Lo importante para nosotros es lo comunitario, la participación, queremos hacer algo entre todos. Venimos a ayudarnos entre todos (...) Que cada uno sienta que no es un lugar donde se viene a pedir ayuda, si no a compartir.

Educadores del *Centro Comunitario “Ayllú”*

A nosotros nos enorgullece la palabra compañerismo y hacer que esto cambie (...) Tenemos que aprender juntos a estar más unidos (...) Y saber que tenemos que participar, porque vamos a hacer algo por los que vienen. Vienen mis hermanos, viene mi familia, y van a venir muchos más.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

4.2.4 El papel de la escuela y de las diferentes propuestas educativas

La apuesta fundamental de estas prácticas se dirige a que los habitantes de los barrios populares puedan acceder a conocimientos, que puedan aprender y estudiar. En buena parte de estas experiencias se aspira a producir un contrapeso que limite las huellas de la desigualdad educativa. Consideran que los sujetos fueron privados del acceso a los bienes materiales y simbólicos, como la escolarización y, como muestra Manzano (2006), es en la articulación entre las biografías personales y la experiencia colectiva donde se define a la educación como un bien al que no se tuvo acceso. De

lo que se trata es de alentar procesos de recuperación de saberes, de enseñanza y aprendizaje, de transmisión, construcción y apropiación de conocimientos. Protagonistas de dos experiencias aluden a este reto que consideran fundamental en sus prácticas educativas:

Sí, en realidad, el objetivo de la educación formal es aplicar el programa. Nuestro objetivo es que se apropien del conocimiento y poder utilizar eso para transmitir otra cosa. Que aprendan a trabajar en equipo, a asumir roles, a compartir.
Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- Fundación “Padre Ramón”

Nacimos en el 2001 (...) Creamos un espacio para trabajar sobre todo en lo que es la lectura, para que puedan pensar, que puedan expresarse, que puedan escribir.
Educadores del Centro Comunitario “Ayllú”

De la mano de este propósito, las organizaciones le asignan un papel relevante a la escuela, a asegurar el derecho a la educación de niños y adolescentes. En sintonía con lo que señala Santillán (2012), aun a pesar de las contradicciones y limitaciones que posee la institución escolar para integrar a todas las experiencias infantiles y sociales, las organizaciones apuestan a una articulación con la escuela que se torne significativa para el “destino” de algunas trayectorias infantiles. Como ya dijimos, para estos actores juega un rol central que niños y adolescentes asistan a las instituciones escolares y finalicen la escolaridad obligatoria. En la villa a la que concurrimos en el partido de José León Suárez, el coordinador de la *Biblioteca “El Ceibo”* nos cuenta la importancia que tiene para su organización la posibilidad de que los chicos terminen la escuela:

La terminalidad de la educación formal sigue siendo la apuesta a una posibilidad de cambio. Por eso la Biblioteca (...) La Biblioteca y en el barrio, como para acompañar a los pibes para que terminen la escuela. Hay otra posibilidad en la educación.

Para avanzar con esta línea de acción, ya vimos cómo las organizaciones recurren a diferentes estrategias que permiten llevar adelante un trabajo que potencie el de la escuela: búsqueda de vacantes, seguimiento de los niños y adolescentes, apoyo escolar, participación en programas educativos oficiales y en redes barriales y locales, intercambio de propuestas pedagógicas. Así nos dan a conocer de qué se trata:

Nos hemos ido a presentar a los gabinetes. “Nosotros somos los chicos de la Biblioteca”, porque los chicos hablaron de la Biblioteca en el aula. Y vienen la seño, la secretaria, la directora de la biblioteca. Los pibes empiezan a contar lo que están

viviendo. Y se hizo necesario que vayamos a presentarnos. Nosotros somos vecinos. En la 50 tenemos diez pibes. Nos permite saber quien es cada uno. Van todos juntos, como son de la misma edad (...) Entonces con la seño estamos trabajando específicamente la actividad de cada uno. “Fijate que a tal en matemática”, entonces vamos a la biblioteca y vemos matemática.

Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

La mayor parte de las organizaciones brindan ofertas culturales y deportivas. Bajo el formato de “talleres”, el deporte, la recreación, el arte, la computación complementan las actividades más propiamente escolares que ofrecen estas prácticas.

De este modo lo expresan:

Nosotros además del apoyo escolar, también generamos otras propuestas de taller, de orientación vocacional, ocupacional, voley, teatro, cine-debate. El dispositivo es grupal, está a cargo de los educadores y a su vez lo coordina la psicóloga.

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Existen organizaciones que incorporan en sus procesos formativos el problema del trabajo. Buscan, así, no sólo brindar el aprendizaje de determinados oficios, sino también acompañar estas propuestas con otro tipo de formación vinculada a actitudes y comportamientos presentes en el mundo laboral. En lo que sigue es posible observar cómo encaran esta tarea:

Tenemos la formación en oficios de panadería, y no porque nosotros les preguntamos y todos los chicos quieren ser panaderos. La elegimos por una cuestión muy básica, la parroquia tiene una panadería comunitaria que nos facilita tener toda la maquinaria que necesitamos como para llevar adelante eso...Más allá del conocimiento puntual o de la formación que elegimos, los chicos van a poder apropiarse de eso y trasladarlo a lo que ellos elijan...

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Para alcanzar estos horizontes educativos, las organizaciones realizan esfuerzos de articulación barrial, local. Se relacionan con escuelas, con centros de salud, con defensorías, con iglesias. El trabajo en red es significado como una instancia que crea las condiciones para el diálogo y la confianza, que reformula las relaciones jerárquicas. Según Finnegan y Pagano (2011), la red también es vivida como una posibilidad de construcción de poder, en el sentido de generar una correlación de fuerzas más favorable en las negociaciones que se protagonizan, como una especie de confederación sindical, sobre todo frente al Estado.

Vimos los sentidos educativos que se generan en el interior de las organizaciones, las similitudes que las asemejan cuando trazan sus horizontes educativos y los diferentes énfasis que las distinguen de acuerdo las orientaciones que guían sus acciones. A continuación, nos introduciremos en las propuestas pedagógicas que respaldan la dinámica educativa de estas iniciativas.

4.3. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales: la educación popular

Recién mostramos cómo las organizaciones sociales se han convertido en actores que intervienen en procesos educativos y que plantean diferentes horizontes a partir de los cuales trazan sus propuestas educativas. Por este camino, van configurando su identidad y, en líneas generales, lo hacen alrededor del carácter alternativo que delinea a estas experiencias. Lo alternativo asume diversas direcciones que, en buena medida, supone diferenciarse del modelo escolar vigente a través de la presencia de una serie de dimensiones que, como puntualizan Finnegan y Pagano (2011), le dan forma a estas propuestas: la flexibilidad, la apertura, la integralidad, el carácter democrático de estos espacios.

Es la educación popular de inspiración freiriana el marco político-educativo y pedagógico en el que abrevan estas propuestas educativas. Recordemos que la educación popular nace en América Latina en la década de 1960 y se constituye en un amplio movimiento educativo sin precedentes, de alcance continental. De la mano de la práctica y de la producción intelectual de Paulo Freire, el nacimiento de esta corriente produjo una ruptura teórica, política y pedagógica que consiguió revertir algunos de los pilares fundamentales de las concepciones educativas hegemónicas. Así, inauguró un discurso educativo que antagonizó con los ejes vertebradores de los modelos educativos tradicionales, y fue la llamada “educación bancaria” el blanco sobre el que recayeron las principales críticas de Freire: “en la concepción ‘bancaria’ que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos (...) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben (...)” (Freire, 1973: 77 y 78). La educación popular se convirtió en

una opción pedagógica capaz de disputar, polemizar y, en algunos casos, imponerse a las prácticas educativas dominantes. Sus históricas direcciones pedagógicas se apoyan en el carácter político explícito que asume el hecho educativo, en la tarea concientizadora que permite develar la condición de oprimido de las clases populares, en promover un recorrido hacia la “liberación” que apueste a la formación de sujetos políticos para protagonizar una transformación radical de la sociedad.

Como se trata de un enfoque que ha transitado de diversos modos por las prácticas educativas latinoamericanas, es posible encontrar variados énfasis que atraviesan a las experiencias estudiadas y que, por lo general, se vinculan con las posiciones políticas que adoptan, el contexto comunitario que las rodea y las diferentes estrategias en las que se inscribe cada organización para seleccionar los principales ejes de esta perspectiva educativa. Veremos a continuación los acentos que las organizaciones le imprimen a sus prácticas de acuerdo a la interpretación que realizan de las principales nociones presentes en esta tradición pedagógica latinoamericana.

4.3.1. Perspectiva crítica, colectiva y garantía del derecho a la educación

Algunas de las organizaciones estudiadas ponen de relieve el enfoque crítico de la educación popular, en tanto esta perspectiva permite reformular la “pasividad” del educando propia de la “educación bancaria”, habilitando otras posibilidades respecto de la relación que entablan con el conocimiento y con el educador. En la *Fundación “Padre Ramón”* nos cuentan cómo se introduce este énfasis en los “Talleres para Adolescentes”:

Yo apuesto a la educación popular, no a la educación bancaria. Soy fanática de Freire (...) Si uno tiene que elegir, la educación formal no deja de ser educación formal. Los Talleres son educación popular porque no son educación bancaria. La inscribo dentro de la teoría crítica, y dentro de la teoría crítica está la educación popular. Tomamos a Freire en educación y a los otros pedagogos que siguieron a Freire.

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”*

Para otras de las organizaciones estudiadas, la educación popular viene a subrayar el atributo colectivo de la experiencia, su faceta comunitaria, su carácter

democrático. De este modo, en las iniciativas que impulsan los educadores de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* se ven reflejadas estas apuestas al propiciar una participación amplia de todos aquellos que forman parte de estas prácticas, que naturalmente incluye la construcción colectiva del conocimiento. Así, en la villa “*El Ceibo*”, una educadora de esta experiencia describe de qué se tratan estos desafíos:

- *¿Qué aporta la educación popular a estas experiencias?*
- *Todo...y porque te das cuenta que el conocimiento lo construimos entre todos. No se trata de decir “esto es así y se acabó”, si no que es una experiencia colectiva, como también está bueno que nosotros todos seamos los que construimos “nuestra Biblioteca” y a partir de construir nuestra Biblioteca nosotros construimos conceptos de colectivos. Hacemos una historia colectiva. Una historia real desde la educación popular.*

Educadora de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Complementariamente, en esta biblioteca popular el derecho a la educación, la igualdad, las posibilidades de acceder, de llegar a los que están afuera, de revertir un camino marcado por restricciones se liga con hacer educación popular. El coordinador de esta iniciativa ilustra con el siguiente relato la dirección que le imprimen a la *Biblioteca Popular*:

La educación popular como posibilidad de que todos podamos acceder, más desde el derecho a la educación. La educación popular como la garantía del derecho a la educación. Porque la educación popular nace donde no está la educación formal, donde no llega. Entonces en ese extremo, donde no se garantiza el derecho a la educación, ahí nace la educación popular. En protesta a la imposibilidad, como que ahí nace. La educación popular está casi siempre fuera de los colegios.

4.3.2. Contenidos y relación pedagógica

Los contenidos educativos y la relación pedagógica son dimensiones esenciales de las prácticas de educación popular. En todas las organizaciones estudiadas, los contenidos educativos/culturales combinan temas propios del sistema escolar, con otros que son relevados y escogidos mediante el uso de metodologías participativas que convocan al protagonismo de educadores y de niños y adolescentes, y que suelen reflejar los principales intereses, problemas y preocupaciones de la comunidad. De esta forma, en el *Centro “Las Vasijas”*, dan cuenta de los contenidos que se abordan, de los pasos que se siguen para delimitar los temas y del tipo de participación presente en este proceso:

Hay un espacio de contenidos escolares y hay otros que son de su vida, de hechos reales, concretos, que nos afectan a nosotros como ciudadanos.

(...)

Nos reunimos una vez por mes, y decimos, “¿qué vamos abordar este mes?” Por ejemplo, vamos a abordar la inclusión “¿Y cómo favorecemos la inclusión?” Vamos a abordar distintas problemáticas por las que ellos vienen preocupados, o que se vienen interesando por esto. “¿Y qué podría ser?”. Por ejemplo, el trabajo en la calle. Vamos a trabajar la diferencia entre trabajo en la calle y trabajo estable. Porque ellos piensan que no pueden tener un trabajo estable, porque vienen de familias que no lo tienen. Entonces tienen una actitud reproductivista. “¿Y cómo podemos romper con esto?” Entonces podemos hacer un taller, podemos invitar un papá, podemos acercarnos nosotros, vamos a la salita, o a otra institución que está trabajando este tema.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

El universo de temas que son tratados en estas experiencias suelen expresar, como recién dijimos, preocupaciones de la comunidad y es así que los contenidos contemplan el tratamiento de problemas como la basura, el agua, la integración social, como también del contexto social más amplio que, en líneas generales, también permea la vida de los habitantes de los barrios: salud, educación, trabajo, derechos del niño, la situación de los jóvenes, embarazo adolescente, derechos humanos, ambiente, violencia de género. En lo que sigue es posible observar cómo en los “Talleres para Adolescentes” organizan sus contenidos:

Trabajamos sobre cuatro ejes fundamentales. Salud, integración social, educación, trabajo. Todas las actividades están siempre centralizadas sobre la base de estos cuatro ejes. Lo que tiene que ver con integración social, tiene que ver con actividades sociales, recreativas, deportivas y artísticas, culturales. Los ejes más fuertes, para el contexto del barrio donde estamos, trabajo y educación.

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- Fundación “Padre Ramón”

Ciertamente, la relación pedagógica se convierte en un aspecto relevante de las prácticas cotidianas de los educadores. En ella se pone de relieve la necesidad de configurar un vínculo simétrico con los educandos que, si bien no pierde de vista las posibilidades de establecer diferencias entre educador y educando, apuesta a una construcción colectiva donde lo fundamental es que se “aprende entre todos”. En estos testimonios, podemos observar dos miradas en cuanto al tipo de relación pedagógica que promueven:

Lo lindo que tiene esto es que aprendemos todos de todos. Yo no vengo acá como docente, vengo también como estudiante. Yo aprendo de vos y vos aprendés de mí y entre todos construimos el conocimiento.

Educadora de la Biblioteca Popular “El Ceibo”

El hecho de que el profesional no esté detrás de un escritorio, ya se ve distinto. Y que no se sientan todos en hilera, se ve distinto. No están al frente, no hay pizarrón. Es como que dicen, “Yo soy parte de ustedes, no hay diferencias entre ustedes y yo, sólo que yo estoy aquí para explicarles”.

Educador de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación “Padre Ramón”.*

El vínculo educativo presenta otras facetas. Dijimos que el carácter integral de estas experiencias hace que la “contención” forme parte de los propósitos de estas prácticas, y es mediante la relación pedagógica que gran parte de esta contención tiene lugar. Un énfasis en atender al “otro”, a su subjetividad y valorar la importancia de cada uno de los participantes son aspectos que hacen a los lineamientos básicos de estas experiencias. Esta educadora en “*Las Vasijas*” cuenta de qué se trata esta contención, qué actitudes ponen en juego los educadores y el grupo:

Lo gratificante es que cuando vos estás en un lugar y elegís trabajar en ese lugar por el hecho de estar con los chicos, y que los chicos, tienen sus derechos vulnerados, vos tenés ese plus de decir, “acá estoy, contá conmigo...qué necesitás”. O cuando te llaman por teléfono, o cuando te mandan un mensaje. O cuando se te acercan. Para generar el vínculo es todo un trabajo ¿no? Que yo los respete y que ellos me respeten, que es lo más importante, y cuando pasan esas cosas te revolucionan internamente.

4.3.3. Los desafíos educativos de los movimientos sociales y la educación popular

En paralelo, las organizaciones que forman parte de movimientos sociales toman de la educación popular su carácter político explícito, sus contenidos liberadores. En líneas generales, estas organizaciones adoptan de esta corriente pedagógica su vocación de disputar los “arbitrarios culturales” sobre los que se basan los contenidos; la explicitación del proyecto político en el que inscriben los fines educativos y las relaciones de poder que se condensan en el vínculo pedagógico (Michi, 2012: 162).

En este marco, los Movimientos *Suelo y Libertad* y *Desde Abajo* reivindican de la educación popular sus aportes a la constitución de sujetos políticos. Subrayan sus contribuciones a la formación de los integrantes de estas experiencias, a la constitución de la identidad de estos movimientos y a las estrategias que potencian la

construcción de poder colectivo y popular. De este modo describe una educadora los énfasis educativos de su organización:

Esto también hace a la educación popular, que nadie se educa solo, ni nadie educa a nadie...y tampoco nos educamos para constituimos como individuos libres, sino como sujetos políticos colectivos que apostamos a ser parte y a sumarnos a una organización colectiva. Que seamos multiplicadores de experiencias de organización popular. Y ahí también se pone en juego la educación popular.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

De manera muy parecida, estos actores reconocen que los procesos educativos que impulsan suelen ampliarse y abarcar la mayor parte de las dimensiones de la vida de los movimientos. Apuestan a crear condiciones para generar nuevas formas de sociabilidad y subjetividad, y mayores niveles de democratización educativa y social. Así nos puntualizan la importancia de estos procesos, donde la asamblea y la movilización resultan contenidos educativos equivalentes a los de biología o ciencias sociales en la totalidad del proceso de formación:

No es solamente ni el contenido, ni la forma, sino que la forma es el contenido, y es cómo se vive cotidianamente la experiencia. Cómo tomamos las decisiones, cuáles son los espacios de aprendizaje. Es tan formativo un contenido de biología, la clase de sociales, como la asamblea, o la marcha...tienen como el mismo valor.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Claro que como la educación popular circula por diversos ámbitos y de variadas maneras, los educadores de estos movimientos también advierten y critican la simplificación que muchas veces recorren a estas experiencias, donde hacer educación popular significa sólo aplicar técnicas participativas. Manuales de educación popular, técnicas participativas de educación popular, metodologías de educación popular, formatean y reducen una tarea que se halla cruzada por las complejidades propias de su campo de intervención y de reflexión teórica; campo que no se restringe al uso de estrategias de aprendizaje innovadoras, como son el trabajo en grupos, la producción de afiches, teatralizaciones y/o canciones. Lo cierto es que, más bien, la perspectiva de la educación popular apuesta a una tarea que tiene en el centro la vocación de alterar las relaciones de dominación que se producen en las prácticas educativas y en la que se inscribe un horizonte que apela a la formación de sujetos que luchen por una transformación radical de la sociedad. Como es evidente, esta visión va más allá de la implementación de herramientas pedagógicas

“novedosas”. Esta educadora señala estas tensiones y delinea las apuestas de su movimiento:

- *Muchas veces jodemos con esto. Parece que hacer educación popular es hacer rondas, entonces llegamos, estamos en educación popular y nos sentamos y hacemos ronda (...)*

- *¿Qué papel tiene la educación popular?*

- *Es la tradición pedagógica en la que se ancla esta experiencia y la de todos los bachi populares. Y nos sirve como insumo de formación. No entenderlo sólo en términos metodológicos. La educación popular no son sólo técnicas participativas, sentarnos en ronda y decir que somos ideológicos y que los saberes de todos valen y demás. Si no que también la educación popular tiene que ver con el proyecto político pedagógico de esta experiencia, de formar sujetos políticos, críticos, tiene que ver con apostar a la organización popular.*

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

4.3.4. Las apuestas educativas de los movimientos sociales: la escuela como organización social

De la mano de la educación popular se fueron construyendo las bases teóricas y metodológicas de las nuevas escuelas promovidas por los movimientos sociales. Sobre todo, son los bachilleratos populares para jóvenes y adultos donde se forjaron un conjunto de reelaboraciones al formato escolar tradicional, en tanto se trata de experiencias en las que se entiende a la *escuela como una organización social*, es decir “las escuelas son concebidas como iniciativas *populares y autogestivas*; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación” (Elisalde y Ampudia, 2006: 6). En palabras de una educadora:

Pensar la escuela como una organización colectiva, me parece que es lo más interesante, que todos somos parte y hacemos la escuela y definimos las formas de participación.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Como veremos en el siguiente apartado, estas “*iniciativas populares y autogestivas*” fueron buscando formas de articularse con el sistema educativo para lograr del Estado un reconocimiento de sus experiencias que permitan, por sobre todo, los títulos y los salarios docentes. Es decir, no se trata de escuelas que abonan

un autonomismo pleno del Estado, sino, más bien, lo que intentan es sostener las concepciones pedagógicas y políticas en las que descansan sus propuestas.

La construcción de escuelas por parte de los movimientos sociales dialoga con las tendencias impulsadas por los movimientos sociales latinoamericanos, quienes, como da cuenta Rockwell (2012), ponen de relieve el papel que asume la educación en sus búsquedas de justicia, como también la doble vía en la que inscriben sus reclamos: demandas de mayor educación y creación de sus propias redes escolares, como es el caso del Movimiento Sin Tierra en Brasil y del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México. En este estudio, los movimientos “*Suelo y Libertad*” y “*Desde Abajo*” suscriben a esta tendencia y así lo cuenta una de sus educadoras:

- *¿Por qué el Movimiento pedía una escuela para terminar la secundaria?*
- *Así como los compañeros se autorganizaron para tener una fuente de trabajo digna, con el mismo sentido se pensó la construcción del bachillerato popular. Así como en el trabajo (...) nos organizamos para tomar decisiones, repartir el dinero, cómo trabajar, cómo repartimos las tareas, también decidimos nosotros cómo tenemos ganas de educarnos... Ese mismo sentido, o parte de ese espíritu se le quiere dar a la experiencia. Que tiene que ver con que la escuela sea un espacio de organización colectiva. Y es que la escuela en sí misma es un espacio de organización social y política.*

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Cierto es que la construcción de estas escuelas que plantean otras formas de educar requiere de cambios culturales que, como tales, demandan esfuerzos, tiempos, aprendizajes. Y es que, en líneas generales, se intenta no seguir “protocolos”, ni versiones estilizadas de los caminos a llevar adelante, ni “cristalizar” las bases de un determinado modelo de escolarización. Con la mira puesta en estos horizontes educativos, y a partir de una construcción que es diaria y sin recetas, una educadora del *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* nos habla de este largo proceso:

Tanto los profes y estudiantes se acercan al bachillerato con un imaginario de lo que es la escuela, de lo que es el vínculo con el conocimiento, lo que es el vínculo entre profes y estudiantes, de lo que implica un espacio educativo. E ir rompiendo eso es un proceso muuyyy largo. Hay compañeros que a la semana o dos le cae la ficha, hay compañeros que después del año. Hay compañeros que terminan y tienen el título, o profes que hace tres años que están y que esa ficha todavía no le cayó, y están buscando de qué se trata. Entonces no es tan fácil. Y sí, el objetivo es construir cotidianamente otra educación, pero para eso no hay una receta de cómo es y de cómo debería ser, y la vamos construyendo día a día. Y hay cosas que pensamos que las queríamos de una manera y en la práctica nos damos cuenta que no nos dan resultado, que no es eso lo que queríamos, que no está bueno.

En líneas generales, la mayor parte de estas escuelas suscribe a una metodología que pone el acento en diferentes ejes. Así, la pareja pedagógica, o sea la presencia de dos docentes de la misma área en la tarea de enseñanza, las asambleas, las reuniones de profesores para rever la propia práctica y planificar las clases, y el seguimiento de la trayectoria educativa y social de cada alumno, constituyen aspectos claves de estas propuestas. Los siguientes testimonios permiten observar la importancia de estos componentes en la dinámica de estas experiencias escolares:

Acá tenés compañeros. Acá con todo lo que falta por construir, y con todos los conflictos, problemas que tenemos, por lo menos hay contención y hay un compartir y se buscan las maneras de resolver los problemas (...) Hay alguien que me escucha y hay de diálogo. Otra cosa, la pareja pedagógica, es fundamental. Estar solo en el aula con treinta adolescentes, no es lo mismo, que tener a tu compañero al lado, que te apoya, que te dice qué bueno lo que hiciste, o que te contienen. O dividir la tarea. Apoyarse en el otro es fundamental.

-¿Entonces, cuales son los aportes de la metodología?

Las reuniones, la contención, la pareja pedagógica, la metodología, la autonomía.

Educadora del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

Nosotros nos juntamos un sábado por mes para reunión de profesores .Nosotros trabajamos en pareja pedagógica, y nos reunimos todas las semanas a planificar. Se arman evaluaciones. Se arman trabajos de recuperación. Pensamos la trayectoria de cada pibe. Cuando faltan tres veces seguidas, le planteamos qué te pasa, no estás viniendo ¿por qué? Entonces se plantea en el curso, y el curso hace una rifa, los van a buscar. Todo es un laburo... atrás hay toda una maquinaria ahí remándola.

Educador del Bachillerato Popular- Movimiento “Suelo y Libertad”

Dijimos que la educación popular apuesta a una reformulación de los “arbitrarios culturales”, y es de este modo que los contenidos de estas escuelas no sólo abordan aquellos propios del sistema escolar. Cuentan, además, con una elaboración propia que contempla tanto la elección de los temas que, por lo general, son de interés para los habitantes de los barrios, como también se apuesta a contenidos que poseen un carácter político explícito. Una educadora se refiere a la propuesta de contenidos que se realiza en su Bachillerato Popular:

Toda experiencia educativa es política. Pero no es lo mismo que se explicite que no se explicite. En sociales, vemos en historia luchas obreras del siglo XX. Es historia argentina del siglo XX, pero nuestro eje va a ser historia de las luchas obreras ¿Por qué? Hay un fundamento, hay una decisión política en la definición de los contenidos.
Educadora del Bachillerato Popular- Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”

Al igual que en otras instancias de la dinámica de estos movimientos, en este tipo de construcción pedagógica, la revisión y reformulación de las jerarquías resulta

central. Toman distancia del tipo de gobierno que regula al sistema educativo y, por este camino, revisan las formas en que se asume el poder y la autoridad, al tiempo que analizan los modos a partir de los cuales se construyen las normas. Se trata de desafíos que requieren desmontar parámetros organizativos clásicos y encaminarse hacia otra redistribución del poder social. De esta manera describe una educadora el carácter colectivo de la autoridad, del poder y de las normas a partir de los cuales intentan construir su dinámica institucional:

En algún punto tiene que ver con la educación popular y con aquello que se critica del modelo de escolarización hegemónico (...) La organización es jerárquica, hay quien toma las decisiones y quienes las ejecutan. Los docentes y los estudiantes tienen una función asignada...y sólo esa (...) Específicamente, en lo pedagógico sí tiene que ver con construir otro modelo educativo, donde no hay jerarquías preestablecidas, no hay roles estáticamente asignados. Yo ahora puedo hacer una tarea y mañana otra. Y no estancar los lugares (...) No hay alguien que tenga siempre el monopolio sobre algo.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Como dijimos en otro capítulo, es la asamblea un espacio decisivo en la vida de estos movimientos y ella es adoptada en estas escuelas. Claro que abrir paso a diferentes voces y perspectivas no es un proceso espontáneo. Requiere de aprendizajes específicos que son contemplados en el currículo de estas escuelas y, por eso, se abocan a planificar y llevar a cabo diferentes actividades que les permiten a los alumnos formarse en “tomar la palabra”, “hacer un temario”, o sea en la participación y la decisión colectiva. Así describen los pasos que fueron delineando para “aprender a participar”, desafíos de lo que estos colectivos llaman “democracia de base”:

-¿Quiénes se suman a la asamblea, a las marchas?

- Al principio teníamos asambleas una vez por mes, profes y estudiantes. Lo que empezó a pasar es que creció el número de estudiantes y en diversidad. Había compañeros sin experiencia de organizativa previa, ni de militancia, que venían sólo por el título, hasta el compañero más militante, con más experiencia organizativa. Empezó a pasar que eran experiencias de noventa/cien compañeros, que de democracia de base tenía muy poco, porque hablaban los cuatro, cinco compañeros que tienen más referencia de organización y participación previa (...) No aprendés el ejercicio de la participación así. Si no conoces a nadie, no hablás. Más el compañero que viene la primera vez a una escuela nueva, que viene pensando que va a tener un horario y que va a tener clase de ABCZ. Y de repente va a una asamblea donde se decide colectivamente desde las materias, hasta la jornada de limpieza, la movilización. Es un proceso que un compañero se anime a participar, a poner un tema en el temario, a dar su opinión, a discutir, lleva un tiempo. La forma es la asamblea, pero en la práctica concreta no estamos decidiendo colectivamente.

Entonces redefinimos la organización del bachillerato. Empezamos a hacer asambleas por cursos y elegimos un delegado. Y después reunión de delegados. Y dos veces al año asamblea general. Además organización comunitaria es la materia desde la cual se acompaña este proceso de organización en el sentido formativo. Entonces, aprender qué es una asamblea, cómo se hace un temario, un acta, cómo se distribuye la palabra, hacer la lista de oradores, aprender a hacerlo.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Indagamos las formas de educar de las escuelas promovidas por las organizaciones inscriptas en movimientos sociales que forman parte de este estudio. Vimos cómo en sus prácticas sobresale el carácter alternativo de sus propuestas y el papel protagónico de la educación popular. Nos queda en el próximo punto ahondar cómo dialogan y confrontan con las políticas educativas estatales.

4.4. Las relaciones de las organizaciones con las políticas educativas estatales¹⁴

Anteriormente dijimos que las organizaciones se relacionan con los estados municipal, provincial y nacional, sobre todo para realizar trabajos comunes y recibir recursos. A medida que comenzaba el nuevo siglo, fueron cobrando fuerza las demandas, el diálogo, la negociación y la confrontación entre las políticas educativas estatales y diversas organizaciones y movimientos sociales, debido a la necesidad de encontrar respuestas a los diferentes problemas educativos que atraviesan a los sectores populares. Como advierte Gluz (2013:43), sin desconocer que enfrentan una relación desigual, las organizaciones y los movimientos sociales presionan sobre las fisuras del Estado, lo hacen porque consideran que posee un rol central como instancia de redistribución social y, por este camino, establecen una dinámica que contempla un abanico de posturas “que van desde la mera suplementación temporal, a la demarcación de un horizonte de lucha por transformar los intereses a los que beneficia el accionar del Estado”. Entonces, el horizonte que se plantean estos colectivos conlleva una mirada sobre el Estado que comprende, por un lado, su rol como garante de derechos y, por otro lado, una puja sobre su accionar con el propósito de favorecer los intereses de los sectores populares.

¹⁴ Este punto analiza las relaciones de las organizaciones con los estados nacional y de la provincia de Buenos Aires hasta diciembre del año 2015.

Para gran parte de los movimientos sociales, un punto central en las relaciones con el Estado se vincula a la necesidad de replantear la cuestión de lo público y avanzar en una definición que le incorpore a sus enunciados nuevos sentidos y direcciones político-educativas. Desde una mirada que contempla las direcciones políticas-educativas de su experiencia, un educador del *Movimiento “Suelo y Libertad”* nos habla de estos desafíos, de la lucha por alcanzar el carácter público, autónomo, popular y emancipatorio de las escuelas que promueven, y de la importancia del marco autogestivo, pedagógico y político en el que basan sus prácticas:

Queremos que el Estado también reconozca las experiencias de la sociedad civil del campo popular (...) Por eso hablamos de lo público, más allá de lo estatal. Público autónomo y popular. Nosotros definimos a nuestra escuela como una escuela pública, porque creemos en lo público, autónomo y popular, en el marco de autogestión pedagógica y política y de esta mirada sobre lo popular que le da un marco más emancipatorio.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

De lo anterior se deriva que, en nuestro país, la mayor parte de las organizaciones y movimientos sociales que desarrollan experiencias educativas, no se inscriben en concepciones de tipo autonomistas que planteen prescindir del Estado en función de garantizar la autonomía plena de sus propuestas educativas. De acuerdo a lo que apuntan Finnegan y Pagano (2011), lo “autónomo” no remite a lo que se sitúa “por fuera de”, sino que enfatiza la necesidad de evitar un formateo de las experiencias por parte del Estado, aun cuando su subsistencia y continuidad dependa del subsidio o del presupuesto estatal. Desde esa posición de relativa autonomía, estas prácticas pueden habilitar otros sentidos de lo educativo y lo social, respecto de los sujetos, sus posiciones y sus derechos. Sea como sea, la búsqueda de autonomía atraviesa a estas experiencias y es una fuente de dilemas y tensiones. En el caso de los movimientos sociales estudiados, la “autonomía” se juega en la elección de los contenidos, de los educadores, en el trazado de los formatos escolares. Como es previsible, este tipo de óptica sobre la “autonomía” se halla recorrida por tensiones/ dificultades que se ilustran en este relato:

Somos explícitamente autónomos del Estado (...) Cuando nos quieren poner un cartel que invisibilice el nombre de nuestro bachillerato, decimos no. Hemos perdido financiamiento de espacios privados por estas razones (...) Si quieren el control que te dirija la política educativa de nuestro bachillerato, decimos no, no lo vamos a aceptar. Preferimos perder el salario, preferimos perder la oficialización, a que nos

pongan profesores de otros lados, que nos digan qué se puede enseñar y qué no, o qué planteen: qué es esto de la emancipación, qué es esto de la educación popular, o de las asambleas...

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

En realidad, y por encima de las diferencias entre cada organización, “su relación con los distintos gobiernos ha estado signada por fuertes discusiones en torno al reclamo de financiamiento, la titulación y el salario docente” (Gluz, 2013:51). Recordemos que, del abanico de experiencias educativas encaradas por las organizaciones, son los jardines de infantes comunitarios y los bachilleratos populares los que llevan adelante propuestas englobadas dentro de la obligatoriedad escolar, prescripta por la Ley de Educación Nacional del año 2006, y, previsiblemente, son estas prácticas las que demandan mayor presencia del Estado. En uno de los bachilleratos populares indagados en este estudio, se refieren a los vaivenes y tensiones presentes en este proceso de reconocimiento por parte del Estado:

Del 2004 al 2007, entregamos los títulos vía una escuela privada parroquial (...) Fines del 2007, con Puiggrós, conseguimos la oficialización. Ella firma el decreto, y le deja el problema a Oporto. Toda la gestión de Oporto luchando, porque nos habían oficializado por privada. Está bien, tenemos los títulos, pero no queríamos dar títulos por privada. No somos una escuela privada (...) Después nos pasaron a estatal para pagarnos los salarios. Y ahí Oporto nos dice “si los pasamos a estatal hay acto público para los cargos”. Eso obviamente no queríamos. Logramos hacer un convenio donde los profesores no pasan por el acto público, si no que los pone la organización. Nuestra situación actual es que somos un CENS, en el que los profesores los pone la organización. Te dan director, preceptor, profesores y los títulos oficiales.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

En otra medida, existen posiciones bien definidas que reniegan de la posibilidad que, de la mano del reconocimiento de estas experiencias, se abone a la tendencia privatizadora del sistema educativo. Efectivamente, si el Estado reconoce a otros gestores la capacidad de definir contenidos y estrategias distintas de las oficiales, eso puede dar lugar a un agravamiento de la fragmentación del sistema, tanto si eso ocurre en el sector privado como en un sector gestionado por organizaciones sociales. Tal vez por ello, pueden rastrearse un conjunto de confusiones, tensiones y contradicciones que pueden darse alrededor de estas propuestas “no estatales”. De esta manera nos relatan estas dificultades:

- *A nosotros nos preocupa que se reconozca las experiencias educativas de las organizaciones comunitarias, los movimientos sociales, las cooperativas, sin que se confunda con las experiencias de otro tipo ONG's...*
 - *¿Nos son minoritarias estas ONG's?*
 - *Son minoritarias, pero por ejemplo, la FORD, su fábrica tiene un secundario asociado a un CENS y cuando nosotros tenemos reuniones porque estamos oficializados vía CENS, también va la FORD, tenemos reuniones con ese tipo de espacios, y nosotros no tenemos nada que ver con la escuela de la FORD. La escuela de la FORD forma mano de obra calificada para su empresa y se aleja mucho de lo que nosotros pensamos sobre educación popular.*
- Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento "Suelo y Libertad"*

Con este telón de fondo, hacia mediados de la década de los dos mil, las acciones políticas emprendidas por estos actores hicieron posible que se avanzara en un grado de reconocimiento mayor por parte del Estado respecto del rol que las organizaciones juegan en el ejercicio de los derechos educativos. En línea con estas conquistas, y tal como señalan Karolinski y Maañón (2011), la Ley de Educación Nacional del año 2006 incorpora la "gestión social" como una nueva de opción de gestión educativa, en tanto introduce artículos que pueden considerarse una conquista de las organizaciones y movimientos sociales en relación con las demandas desarrolladas hacia el Estado.

En el marco de esta tendencia general, el Decreto de Asignación Universal por Hijo (AUH-PEN N° 1602/09) trajo nuevos retos en el trabajo conjunto de las organizaciones y el Estado. Una muestra de esta nueva realidad se expresa en los cambios que experimentan los jardines de infantes comunitarios. Como dan cuenta Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano (2014), por tratarse de una propuesta que aporta a la escolarización obligatoria de la primera infancia, y como la AUH requiere de una certificación que acredite el cumplimiento de ciclo lectivo escolar para demostrar uno de los condicionamientos que esta política supone, fue a través de diversos mecanismos que se aceleraron e intensificaron los procesos de oficialización de estas iniciativas comunitarias destinadas a los niños más pequeños. Aquí vemos uno de los mecanismos vigentes:

- *¿Ahora forman parte de la gestión privada?*
- *La forma de trabajo sigue siendo comunitaria, pero tiene la subvención del cien por ciento de la Dirección de Privada para el plantel docentes de tres, cuatro y cinco años.*

Coordinadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral *"Las Vasijas"*

Del mismo modo, este reconocimiento del rol de las organizaciones sociales se expresa en la conformación de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación que fue impulsada por el Ministerio de Educación desde el año 2010. Según la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Ministerio de Educación/DNPS: 2013), se trata de una articulación que potencia el trabajo conjunto entre las organizaciones y el Estado, acompañando de forma activa el acceso a la Asignación Universal por Hijo. En un primer momento, esta Red se propuso contribuir con la matriculación de los niños, niñas y adolescentes dentro del sistema educativo, ayudarlos en la reinscripción a la escuela y fortalecer a aquellos niños y adolescentes que corrían el riesgo de abandonar. En segundo momento, se planteó, además, consolidar los espacios socioeducativos que desarrollan las organizaciones. De este modo, nos cuentan de estas articulaciones:

Los CAJ¹⁵ de los sábados, nos proponen que nosotros seamos los coordinadores de estos Centros. Ahí ves que se mezcla lo formal con lo no formal (...)
Coordinador de la *Biblioteca Popular “El Ceibo”*

Avances, desacuerdos y convergencias resaltamos al introducirnos en la relación entre las organizaciones y las políticas educativas estatales. En este reciente devenir histórico, se pueden observar modificaciones crecientes de las posiciones de ambos actores. Las organizaciones fueron variando sus puntos de vista e inclinándose a jugar un rol que abre vías para tensar algunas de las direcciones que asumen las políticas educativas estatales y que les permite obtener parte del reconocimiento que reclaman. Tal vez por ello, se puede observar la presencia de estos actores en espacios de discusión y planificación propiciados por algunos ámbitos gubernamentales y logros en lo que hace a las posibilidades de obtener la acreditación y los salarios para sus docentes. En fin, caminos que con sus idas y vueltas avanzan en la construcción de un escenario educativo que intenta abrir paso a una mayor pluralidad de perspectivas pedagógicas y de expresiones asociadas a diferentes sectores sociales, sin perder de vista los parámetros de una educación de cobertura y calidad relativamente universal.

¹⁵ Centro de Actividades Juveniles (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas/Ministerio de Educación de la Nación).

Nos preguntábamos en el inicio de este capítulo sobre los sentidos que se congregan alrededor de las experiencias educativas de las organizaciones sociales y por eso vimos que mediante un conjunto de propuestas educativas, las organizaciones no sólo enfrentan la situación crítica de la escuela, sino que a esta altura ya muestran una vocación que va más allá de atender emergencias sociales y educativas. En otras palabras, la creación de nuevos modos de educar por parte de las organizaciones constituye un aporte a la experimentación, a la reformulación de las formas educativas predominantes, a las maneras de concebir las trayectorias escolares de los niños y adolescentes de los barrios populares, a acercar a la escuela a sectores alejados de la institución escolar.

La educación popular es protagonista de estas experiencias en las que se pone en juego una pluralidad de sentidos pedagógicos. Para algunas de las organizaciones estudiadas, las perspectivas se vuelcan más sobre las formas de apropiación de los contenidos educativos, sobre el papel comunitario y colectivo de la experiencia. Los movimientos sociales le suman a esta perspectiva su inscripción en horizontes más vastos, donde la educación popular aporta a la construcción de sujetos políticos que contribuyan a las luchas por otra sociedad. Ambas, de distintas maneras, buscan caminos de democratización educativa a través de nuevas formas de actuar y pensar la educación.

En medio de la expansión de la matrícula escolar, el Estado le adjudicó nuevos roles a las organizaciones y, en este marco, las relaciones entre ambos actores fueron transitando por diferentes etapas y, paulatinamente, se conquistaron mayores derechos para las organizaciones y mayores grados de reconocimiento hacia la tarea que realizan. Se trata de tentativas que pueden aportar a la construcción de un sistema educativo con mayor pluralidad y posibilidades de acceso a la escuela pública.

Las experiencias educativas aquí analizadas también muestran la tensión que ellas mantienen con el sistema educativo. Si bien las organizaciones buscan asegurar la integración, apuntalando a la escuela pública y garantizando a los niños, niñas y

adolescentes de los sectores más vulnerables de las clases populares los mismos títulos y contenidos al que acceden otros grupos sociales más privilegiados, al mismo tiempo reivindican cierta autonomía en la definición de contenidos y estrategias pedagógicas destinadas a estos sectores.

CAPITULO 5

Concepciones de las organizaciones para enfrentar la desigualdad

La importancia que le otorga este trabajo a los procesos vinculados con la igualdad y la desigualdad educativa se ponen de relieve en este capítulo. Como veremos a lo largo de este apartado, las organizaciones recurren a diferentes acciones para intentar acercarse a mayores grados de igualdad educativa y, de manera más o menos explícita, sostienen un conjunto de concepciones a partir de las cuales construyen propuestas para enfrentar la desigualdad educativa. En el marco de este análisis, en el capítulo se exploran las relaciones entre las concepciones que sostienen estos actores y los puntos de vista que sobre la igualdad y la desigualdad se hallan presentes en el pensamiento contemporáneo. Se trata de una aproximación que intenta clarificar los rumbos que adquieren las propuestas de estos actores para buscar reparación y caminos de democratización educativa.

Para dar cuenta de una visión general sobre esta problemática, en este apartado se repasan una gama de nociones sobre igualdad y desigualdad y, al mismo tiempo, se introduce un breve recorrido sobre la situación de la desigualdad en nuestro país y sobre las demandas que surgen en el seno de organizaciones y movimientos sociales para revertir las actuales asimetrías sociales.

5. 1. Desigualdades: nociones y balances en la Argentina reciente

Las desigualdades atraviesan a un conjunto de procesos políticos, sociales, económicos y culturales y remiten a las formas a partir de las cuales cada sujeto experimenta y representa su destino en la sociedad. Tal como plantea Grimson (2008), las desigualdades suponen la existencia de relaciones diferenciales de acceso a bienes, experiencias, posiciones, estatus sociales y condiciones de vida valoradas socialmente. Como parte de estas reflexiones, Heredia (2013) advierte la complejidad de esta problemática y considera que las preguntas sobre las desigualdades suelen abarcar no sólo las dimensiones relacionadas con las contradicciones capital/trabajo, sino que además otros principios de diferenciación se

hacen visibles y abren paso a interrogantes sobre la presencia de *desigualdades múltiples* vinculadas a diferencias étnicas, sexuales, ecológicas, regionales.

Lo cierto es que la presencia y la mayor visibilidad de estas múltiples desigualdades fueron relegando a las reivindicaciones redistributivas igualitarias que “han constituido el paradigma de la mayor parte de la teorización sobre la justicia social durante los últimos 150 años” (Fraser, 2008: 83). Según Fraser, es la dominación cultural la que fue reemplazando a la explotación como injusticia fundamental, mientras el “reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la injusticia y objetivo de la lucha política” (Fraser 2000:1). Se trata de otra vía contemporánea para pensar las desigualdades, en la que sobresale el papel que adopta la estructura cultural –valorativa como responsable de las injusticias culturales o simbólicas que se producen en la sociedad y que comprenden la nacionalidad, la etnia, la raza y la sexualidad.

Otro camino posible para analizar las desigualdades contemporáneas es través de la noción de “igualdad de oportunidades”. Producto de una transformación de las representaciones de la vida social y de sus mecanismos, para François Dubet (2011), la igualdad de oportunidades no cuestiona la desigualdad inherente a la estructura social, ni sus jerarquías, ni las posiciones de los individuos en ellas. Más bien, apunta a posibilitar que los individuos puedan aspirar a las posiciones sociales existentes a partir de la utilización de las oportunidades que brinda la sociedad. Según el sociólogo francés, la noción de igualdad de oportunidades desplazó al modelo de igualdad de posiciones -basado en la reducción de las distancias entre las posiciones sociales y en la búsqueda de mayores grados de aproximación entre dichas posiciones- por un imperativo de garantizar condiciones propicias para una competencia justa.

En consonancia con estas problematizaciones sobre la igualdad y la desigualdad, vale la pena considerar que frente “a la presencia de una diversidad de recursos, sujetos y disputas de distribución, y la activación de distintas demandas de reconocimiento, resulta necesario volver a pensar en términos filosóficos a qué llamamos igualdad y justicia ¿A qué nivel de bienestar común ha de aspirar una

sociedad en la que se multiplican a la vez los bienes y las privaciones? ¿Cuáles son las razones que permiten definir atribuciones legítimamente diferenciales entre los miembros de la sociedad? Estas preguntas involucran ineludiblemente posicionamientos normativos y suponen explicitar la noción de justicia que evocamos en nuestro análisis” (Heredia, 2013: 142).

Sea como sea, y desde nuestra perspectiva, continúa vigente la pregunta sobre si la igualdad humana fundamental identificada con el *status* de la ciudadanía sigue siendo compatible con las desigualdades de clase, o si, más bien, los derechos que otorga el *status* de la ciudadanía se subordinan a la dinámica del mercado y a los derechos de propiedad propios de las sociedades capitalistas, marcando, así, la legitimación de las desigualdades y de los privilegios en un determinado orden social (Marshall, 1998 [1949]).

Yendo a la realidad de nuestro país, y como dijimos en otro capítulo, los cambios estructurales que arrancan en la década de 1970 modificaron la naturaleza de nuestra sociedad y, desde entonces, se abre una etapa histórica caracterizada por una *gran asimetría* (Kessler, Svampa y González Bombal; 2010) en la que fue cobrando fuerza el aumento de las brechas que separan a los diferentes sectores sociales. De la mano de un conjunto de políticas estatales, se fueron sedimentando y acrecentando múltiples desigualdades que tuvieron al desmantelamiento de los derechos sociales como una de las fuentes más poderosas para el establecimiento de nuevos patrones de desigualdad social y que, naturalmente, afectaron las cuotas de poder entre las diferentes capas sociales.

Como en otras latitudes, estos cambios en la naturaleza de nuestra sociedad fueron acompañados por un intenso trabajo político-cultural que penetró en la “medida” de las desigualdades (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Sin la presencia de mecanismos de legitimación y consentimiento, sin representaciones de la realidad social que naturalicen, adhieran y toleren las distancias socioeconómicas y las jerarquías sociales, no hubiera sido posible la aceptación del incremento de las asimetrías entre los diferentes sectores de la sociedad. Y es que la distribución de los bienes y servicios “pasa por los filtros de la cultura, cuyos procesos de valoración,

clasificación, jerarquización, distinción y contra-distinción, equiparación y diferenciación inciden en la determinación de la cantidad y la calidad de los beneficios que cada individuo, cada grupo recibe en una sociedad. Dentro de cada cultura, así como en las relaciones entre personas de diferentes culturas, existe una negociación constante con respecto al grado de desigualdad que es tolerable o deseable. Junto con los factores económicos y políticos, la cultura es un componente central de la desigualdad” (Reygadas, 2008: 37 y 38).

Este intenso trabajo político-cultural también abarcó a los argumentos para pensar e interpretar las desigualdades. Fue en los años noventa cuando en nuestro país las nociones de igualdad y de desigualdad desaparecieron de discursos, debates y estudios y se sustituyeron por “objetivos como la equidad, en el caso de la igualdad, y por preocupaciones como la pobreza, indigencia, exclusión y vulnerabilidad en el caso de la desigualdad” (Danani, 2008: 40).

Las transformaciones ocurridas a partir del año 2003 nos colocan frente a un nuevo balance sobre las desigualdades en nuestro país. En estos años, como muestra Kessler (2014), convive el incremento de la igualdad de posiciones, en comparación con el pasado cercano, con la existencia de polos o núcleos de exclusión. Y es que visto “en conjunto, parece que la fortaleza de la época fue la inclusión, mediante la extensión de coberturas y la disminución o el freno de las tendencias al incremento de la desigualdad desde mediados de los años setenta (...) Las debilidades fueron distintas facetas de las condiciones de vida relacionadas con bienes y servicios colectivos, las políticas ligadas a la tierra, las políticas de seguridad, la poca eficacia del gasto. Más en general, todo lo que no tracciona el mercado de trabajo parece haber tenido menos impacto en la disminución de desigualdades” (Kessler, 2014: 349). De manera complementaria, fueron significativas las conquistas en términos de igualdad de derechos y de respeto a las minorías que se dieron en este período (Heredia, 2013). Ahora bien, pese a la importancia que cobró esta tendencia, es la noción de inclusión la que adquirió mayor presencia en los debates y en la formulación de las políticas públicas de estos años, relegando, así, reflexiones y cursos de acción que coloquen en el centro de las preocupaciones la existencia de múltiples desigualdades.

Aún cuando la idea de inclusión mantiene su vigencia, los conceptos de igualdad y desigualdad se fueron, paulatinamente, instalando en los lenguajes y en las demandas de gran parte de nuestra sociedad. Y es que los vaivenes de la política nos muestran que existen actores políticos y sociales e intelectuales del pensamiento contemporáneo que mantienen a la igualdad como un horizonte, como una referencia privilegiada del conjunto de acciones y debates que llevan adelante. Así, “la lucha por una mayor justicia social, o por una relativa igualación de las condiciones de vida, ha recuperado su carácter fundamental como bandera de los gobiernos latinoamericanos. Después de ceñirse a la pobreza y al desempleo durante los años noventa (Armony y Kessler, 2003), la cuestión social volvió a asociarse con la desigualdad. A diferencia de los dos primeros términos, este último exige una mirada integral, más atenta a los mecanismos que producen y reproducen asimetrías persistentes” (Heredia, 2013: 123).

Así, “la igualdad está instalada, como una demanda creciente de gran parte de la sociedad, omnipresente en el lenguaje de las reivindicaciones y en la lente con la que se miran, evalúan y critican distintas situaciones políticas (...) La búsqueda de la igualdad ha vuelto a ser legitimada, en una amplia gama de temas, logros y descontentos, y ha unido reivindicaciones distintas tales como mejoras salariales o el matrimonio igualitario” (Kessler, 2014: 352). De hecho, una parte de estas reivindicaciones suelen estar presentes en la acción colectiva que organizaciones, movimientos sociales, agrupaciones sindicales y otros actores políticos y sociales producen para aportar a la construcción de una sociedad más igualitaria. Ellos apuestan a gravitar, a conquistar aquellos derechos que aún no se han efectivizado en la vida social, e intentan desbalancear y aumentar su cuota de poder para producir cambios mediante la disputa política y la lucha social. Y es que la desigualdad posee un carácter disputado, en tanto el grado y el tipo de injusticia que atraviesa a una sociedad son el resultado de una dialéctica entre la igualdad y la desigualdad, de confrontaciones entre diferentes actores (Reygadas, 2008). Las luchas por la igualdad de género, por la democratización de la tierra de campesinos y pueblos originarios, por extender el trabajo registrado a aquellos trabajadores precarizados y tercerizados, son muestras de que, en múltiples escenarios de la vida social de nuestro país, se

hacen visibles acciones que comprometen a diferentes actores sociales en la tarea de lograr mayores niveles de igualdad social.

5.2. Las concepciones de los educadores para enfrentar la desigualdad educativa

Ya vimos que las luchas por el derecho a la educación formaron y forman parte de las acciones a partir de las cuales organizaciones y movimientos sociales intentan gravitar en el campo educativo. En los últimos años, a estas luchas se le acoplaron demandas que tienen como horizonte la igualdad educativa. En ellas se apuesta a igualar las condiciones para educarse, prescindiendo de aquellas políticas educativas que apuntan sólo a compensar la situación educativa de los más pobres (Gluz, 2013). Por este camino, la igualdad educativa se instala en el debate colectivo, en tanto reúne las condiciones que, según Kessler (2014:36), son necesarias para que algo se transforme en un problema público: “consenso social de que es un tema importante, trabajo de los especialistas, apelación al estado a dar respuestas, existencia de indicadores y categorías convincentes que permiten que un tema se establezca como preocupación en la arena pública”. En líneas generales, diferentes actores sociales entienden que de lo que se trata es de construir condiciones de escolarización igualitarias, orientadas a generar una distribución simétrica de los bienes educativos. Condiciones que cuenten con políticas públicas universalistas y arreglos institucionales apropiados para impulsar en la escuela una participación amplia de los diferentes sectores sociales, sobre todo de aquéllos que se hallan fuera del sistema escolar. Condiciones que produzcan cambios en los procesos subjetivos y que posibiliten una reformulación del destino de niños, adolescentes y adultos en el campo educativo.

En sintonía con lo que propone Fraser (2008), advertimos que los planteos que desarrollan las organizaciones para enfrentar las desigualdades educativas y aproximarse a mayores grados de igualdad, se asemejan a lo que la autora define como “paradigmas populares de la justicia”. Según la autora, estos paradigmas nos “informan las luchas que tienen lugar en nuestros días en la sociedad civil. Dados por supuestos de forma tácita por los movimientos sociales y los actores políticos, los paradigmas populares son conjuntos de concepciones relacionadas sobre las causas y

las soluciones de la injusticia” (Fraser, 2008: 86). Visto de este modo, es posible pensar que, de manera más o menos explícita, las organizaciones sostienen una serie de concepciones comunes sobre las causas de la desigualdad educativa, desarrolladas en otros capítulos, y sobre las “soluciones” para enfrentarla; “soluciones” que rastreamos e intentaremos clarificar a continuación.

Por encima de las diferencias entre una organización y otra, en la gama de concepciones compartidas que permean a la tarea de estos actores, se ponen de relieve las diversas vías por las que se intenta alterar los procesos de desigualdad educativa y buscar “soluciones” que conduzcan a aproximarse a mayores grados de igualdad. Por un lado, las organizaciones enfatizan la necesidad de asegurar los derechos educativos a través de la integración a la escuela y, como parte de este camino, impulsan demandas hacia el Estado mediante diferentes formas de concertación y movilización en el espacio público. Por otro lado, implementan propuestas educativas específicas que ellos mismos formulan, y lo hacen como un modo de fortalecer los procesos de escolarización de los habitantes de sus barrios. Por último, y reconociendo la gravitación que tiene la estructura social en la construcción una experiencia subjetiva, es notorio el peso que le otorgan a la configuración de procesos subjetivos que potencien a los participantes de estas experiencias a repensar su destino en el campo de la educación. Como vemos, se trata de un conjunto de ideas generales que orientan las acciones encaradas por las organizaciones para contrarrestar la desigualdad educativa, buscar reparación y promover caminos de democratización.

Bajo el prisma de estas concepciones comunes, para alcanzar la democratización educativa, las organizaciones sociales recurren a diferentes tipos de acciones en las que, y esquemáticamente, pueden reconocerse dos orientaciones complementarias que, en algunos casos, conviven en la misma organización. Nos referimos, por un lado, a aquéllas en las que abrevan todas las organizaciones estudiadas, abocadas a acciones solidarias y a la resolución y reparación de problemas que atraviesan a una comunidad, en nuestro caso impulsando propuestas educativas para promover procesos de escolarización de poblaciones signadas por inserciones escolares precarias. Por otro lado, están aquellas orientaciones que toman el camino de la

concertación y la confrontación en el espacio público, como es el caso de las movilizaciones para efectuar demandas y la participación e incidencia en las políticas públicas. En este estudio, al seguir el recorrido de los protagonistas de las organizaciones sociales, se pudo observar el peso que adquieren estas direcciones y cómo, en medio de condiciones sociales complejas, éstas se ven reflejadas en las decisiones, desafíos y búsquedas que los animan, en las opciones que identifican para llevar a cabo sus proyectos, en la batería de respuestas que ensayan, en los argumentos que construyen para sostener y fortalecer sus acciones.

Claro que no puede dejar de mencionarse que existen recorridos individuales para enfrentar la desigualdad educativa. Es el caso de aquellas familias de sectores populares que apuntan a elegir escuelas del sector privado porque las consideran “mejores” escuelas, y lo hacen porque de este modo esperan garantizar una educación de calidad para sus hijos. Como analiza Gamallo (2011), buscan una institución que funcione en sus aspectos básicos y que se constituya en un ámbito de cuidado, en un espacio que les permita seleccionar mejor al grupo de pares de sus hijos. Ciertamente, en estas búsquedas se traducen las expectativas de estas familias; expectativas de acercarse a algún tipo de movilidad social ascendente y, también, de acrecentar sus chances en la sociedad.

5.2.1. Los distintos enfoques de las organizaciones para enfrentar la desigualdad

Volviendo a las experiencias estudiadas, es posible dar cuenta de cómo en ellas se ponen de manifiesto variados matices y significados emanados de las concepciones comunes que describimos más arriba. Matices y significados que producen distintos tipos de enfoques para enfrentar la desigualdad educativa y que, de manera más o menos tácita, se ven reflejados en las propuestas educativas que estos actores llevan adelante, en la importancia que le otorgan a la integración escolar, en el acento que colocan en la dimensión subjetiva de los participantes, en las formas que conciben para relacionarse con el Estado.

Sobre este trasfondo, pudimos observar similitudes entre el protagonismo social que asumen las organizaciones y el enfoque específico que construyen para enfrentar la desigualdad educativa. Recordemos que la selección que realizamos priorizó la dimensión sociopolítica de las organizaciones y el esquema propuesto para ordenarlas recayó en el tipo de protagonismo que éstas mantienen en los espacios públicos. Así, ubicamos a la *Fundación “Padre Ramón”* y a la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* como organizaciones que llevan a cabo articulaciones exclusivamente barriales; al *Centro Comunitario “Ayllú”* y al *Centro de Atención Integral “Las Vasijas”* como parte de articulaciones barriales, municipales y, eventualmente, provinciales y, finalmente, al *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* y al *Movimiento “Suelo y Libertad”* protagonizando procesos de articulación locales, municipales y macrosociales. En sintonía con este criterio, advertimos que las organizaciones que forman parte de articulaciones exclusivamente barriales comparten el mismo enfoque a la hora de enfrentar la desigualdad educativa: *asegurar derechos educativos y mejorar las chances en la sociedad*. Las que protagonizan espacios locales y provinciales coinciden en el mismo enfoque: *asegurar derechos educativos y promover la participación ciudadana*. Las organizaciones que además del trabajo barrial, municipal y provincial participan de instancias macrosociales abrevan en una perspectiva semejante: *las luchas por la igualdad educativa y por otra sociedad*. A continuación analizaremos cada uno de los enfoques a partir de los cuales las organizaciones orientan sus trabajos educativos.

- ***Asegurar derechos educativos y mejorar las chances en la sociedad***

Es frecuente encontrar un tipo de enfoque tendiente a “asemejar”, de manera más o menos implícita, el propósito de buscar condiciones igualitarias para educarse con la determinación de asegurar los derechos educativos, fundamentalmente a través de la integración en la escuela pública. Para este enfoque, el “acceso” a la escuela, como el “acceso” al mundo del trabajo, ocupan roles centrales como fuente de equiparación social. De este modo, la escuela no sólo se constituye como espacio de aprendizaje de contenidos y de socialización, sino que también es visualizada como un medio que les permite a niños y adolescentes acceder a mejores posiciones sociales,

principalmente en lo que hace al mundo laboral. De acuerdo con esta visión, de la mano de la educación, estos sectores sociales lograrían aumentar sus chances en la sociedad. Y es que, desde este punto de vista, avanzar en la escolaridad obligatoria significa un “puente” que lleva a un tipo de inserción social que mejoraría las condiciones de vida de los participantes de estas experiencias y sus posibilidades de movilidad social ascendente.

En sintonía con esta perspectiva, en los “Talleres para Adolescentes” de la *Fundación Padre Ramón* consideran que es clave asegurar los derechos educativos de los jóvenes para que ellos logren mayores grados de autonomía, luchen por lo que les interesa, repiensen su destino en la sociedad, crezcan en su capacidad de elegir y de reflexionar críticamente. Allí tratan de que los adolescentes experimenten cambios en la manera de imaginar un futuro que parecía ya previsto, sellado en su destino de exclusión. Las coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes” nos narran cómo y por qué potencian el trabajo educativo de la *Fundación* y el esfuerzo que realizan para que los jóvenes adviertan las posibilidades que brinda la sociedad, como también para que reconozcan “su propia vocación y sus propios sueños”. Potencian “llegar a la universidad”, en tanto se trata de una instancia que les permitiría alcanzar una meta que los “equipara” con aquellos sectores que ocupan mejores lugares en la estructura social. En otros términos, la educación superior los podría “emparejar” con las aspiraciones y los logros que permean a otras clases sociales. En palabras de una de las coordinadoras:

Si te dicen vas a llegar hasta acá, seguí este mandato (...) Y a veces ellos, está esta cuestión, “yo no puedo...no es para mí...me fue mal, lo dejo”(...) Más un discurso, que a lo largo de tanto tiempo y de todas nuestras vidas y en contextos desfavorables, hace que estemos absolutamente convencidos a los diecisiete, dieciocho años de que no podemos llegar a la universidad, o que no podemos sostenernos en el sistema educativo, que finalmente nos termina excluyendo o nosotros nos terminamos auto excluyendo. Y en eso tratamos de reforzar y de estar con ellos y mostrarles todas las posibilidades que tienen de acuerdo a sus intereses, y también que si tienen algo cerca que no les gusta, también pueden luchar por eso que está un poquito más lejos pero que es lo que les interesa. Y que tiene que ver con trabajar los valores, la vocación, las cosas que son significativos para ellos (...) En eso incentivarlos a educarse y a formarse y a continuar la educación superior, pero también incentivarlos a que tengan la capacidad de elegir, de defender su propia vocación y sus propios sueños. Si quiero ser trabajadora social, tal vez me tengo que tomar dos trenes y me tengo que colar en el tren, porque tengo que llegar a la Universidad Nacional de La Plata y poder recibirme que fue mi caso. Viniendo del mismo contexto que estos chicos, sigo trabajando en mi barrio desde otra mirada (...) Necesitamos empezar a que se puedan

pensar, y se puedan pensar críticamente y a discutir, “si a mí me dicen que soy esto, y que no puedo llegar a la universidad ¿por qué? Si en la escuela me dijeron que tenemos derecho a la educación, hasta dónde es, ¿hasta la primaria? ¿Qué otras cosas hay?”

Como en las propuestas de la *Fundación “Padre Ramón”* apuntan a que los adolescentes mejoren sus chances en la sociedad, ven en el acercamiento al mundo del trabajo como una “oportunidad a futuro”. Por estas razones, privilegian el conocimiento de las reglas de juego del mercado laboral, lo que supone ejercitar habilidades que los ayuden a competir y capacitarse en función de progresar socialmente. Así puntualizan las orientaciones que adoptan sus proyectos en lo referido al mundo del trabajo:

La competencia no es mala, porque si no estamos capacitados para competir, no vamos a poder luchar nunca por lo que queremos. Les enseña a organizarse y les enseña a salir adelante.

(...)

Nosotros tratamos de difundir eso. Los Talleres son una oportunidad a futuro, para que se puedan pensar. O trabajo, o estudio, algo. Siempre que tenemos oportunidad les decimos que vivimos en una sociedad muy competitiva, donde si no estás capacitado se hace muy difícil. Hoy por hoy para ser recolector de basura tenés que tener el secundario terminado.

(...)

Cuando nosotros pensamos la formación laboral, no es sólo enseñarles a amasar o hacer galletitas, sino enseñarles a confeccionar su currículum, cómo presentarse en una entrevista, cómo llegar a un trabajo. Las pautas de cualquier trabajo, que tengo que llegar a horario, que tengo que llevar las cosas en condiciones, que tengo que tener una cierta imagen. Y la van a poder utilizar en cualquier trabajo.

Coordinadoras de los “Talleres para Adolescentes”- *Fundación Padre Ramón*

De manera parecida, en la *Biblioteca Popular “El Ceibo”* reconocen que la educación es la única herramienta que poseen los habitantes de ese territorio para romper la situación social en la que están inmersos, apostar al cambio, ganar autonomía y capacidad de decisión. En buena medida, la escuela se constituye en un “pasaporte” para acceder a un “trabajo estable y bien pago”, expresión que nos lleva a pensar que apuestan a la inclusión en un mercado laboral capaz de garantizar mejores condiciones de vida. Para fortalecer las trayectorias escolares, la *Biblioteca* se encarga de acompañar a los niños y adolescentes del lugar en sus procesos de escolarización, asegurando, así, sus derechos educativos. De esta forma el coordinador de la *Biblioteca* se refiere a las expectativas que genera la experiencia escolar:

- Siempre entendí que la educación es tal vez la única herramienta, o una de las pocas que tenemos para romper con la situación social en la que vivimos, con las características propias del barrio. Digo eso, porque si no en la ocupación laboral no tenés posibilidades, estás limitado. Es con la educación que hay una relación directa. La terminalidad de la educación formal sigue siendo la apuesta a una posibilidad de cambio. Por eso, la Biblioteca.

-¿ Cambio para qué?

- Para que cada uno tenga la posibilidad de hacer, de abrir ese abanico de decisión. Para que cada uno tenga un trabajo estable y bien pago. Que dure y que le paguen a la gente por su trabajo.

-¿ Y la educación te garantiza eso?

- Es evidente...

-¿ Por eso la Biblioteca?

La Biblio y en el barrio, para acompañar a los pibes a que terminen la escuela. Hay otra posibilidad en la educación.

Los integrantes de la *Biblioteca* dan cuenta de la existencia de cambios generacionales en los que se pone al descubierto un avance en el terreno educativo. Lo significan como un nuevo acceso, como un vuelco que les permita a niños y adolescentes ingresar a un “mundo” de contenidos y legados culturales que en el pasado de estos actores estaban ausentes. En palabras del coordinador de la *Biblioteca*:

Yo en mi casa, cuando me crié no tenía biblioteca. Ahora tengo un hijo de cuatro años que tiene biblioteca, y hay diez libros. Ya sabe que eso es una biblio y que ahí van los libros. Yo cuando me crié no sabía que era una biblioteca.

Vemos en estas dos experiencias la importancia que le otorgan las organizaciones a la educación, no sólo como un valor en sí mismo, sino también como un medio que permite acceder a mejores posiciones sociales. Por estos motivos, dan por hecho que producir cambios en la subjetividad resulta clave para este propósito y, por eso, promueven un trabajo que contempla diferentes dimensiones relacionadas con la constitución subjetiva. En ellas se engloba la necesidad de fortalecer los procesos singulares de los niños y adolescentes para mejorar sus chances en el sistema educativo y en el mundo laboral. De este modo, se apuesta a un cambio de expectativas en lo que hace a la manera de pensar sus proyectos, donde el esfuerzo personal es decisivo para “para salir adelante”. Ciertamente, esta tarea no queda aislada de la importancia de formarse en lo colectivo y en la pertenencia al mundo comunitario. Compartir, fomentar la amistad, construir una identidad barrial

constituyen horizontes que permean la tarea educativa de estas organizaciones y que impactan en el plano subjetivo.

Por último, dijimos que estas concepciones comunes sobre las causas de la desigualdad educativa y sobre las soluciones que construyen para enfrentarla hacen hincapié en las relaciones que se establecen con el Estado. Ya vimos que las organizaciones mantienen diferentes vínculos con el Estado, y estas dos experiencias que acabamos de describir tienen en común la instauración de lazos con los estados locales bajo la necesidad de encontrar recursos para sus experiencias. Al mismo tiempo, la *Fundación “Padre Ramón”* se relaciona con el estado provincial con el propósito de co-gestionar proyectos y obtener financiamiento.

○ ***Asegurar derechos educativos y promover la participación ciudadana***

Existen experiencias en las que sus perspectivas combinan gran parte de aquello que sostienen los actores a los que acabamos de hacer referencia, junto con la necesidad de asegurar derechos, promover la participación ciudadana y la organización. Así, en el *Centro Comunitario “Ayllú”* se apuesta a asegurar el derecho a la educación como vía para producir cambios integrales en la vida de los habitantes de su barrio. Reconocen que para producir estos cambios es clave la participación ciudadana/comunitaria y apuntan a iniciar un camino de mayor protagonismo en la vida de su localidad y su municipio. Por este camino, intentan contribuir a politizar el trabajo social y educativo y a sacar el “miedo a lo político”. Sus propuestas educativas combinan estrategias para fortalecer los procesos de escolarización de niños y adolescentes, donde la educación, el saber adquieren un valor en sí mismo. Aspiran a que los participantes del *Centro* puedan desplegarse como sujetos sociales, en un marco donde se hace hincapié en la importancia de acrecentar el protagonismo social. En estos testimonios podemos observar los horizontes que se proponen los integrantes del este *Centro*:

- *¿Por qué eligen la educación como un ámbito de intervención?*
- *Ahora nadie estudia por saber...es más utilitario todo (...) La educación es la base de todo. Y es donde más estamos haciendo agua. Es el valor que se está perdiendo. Porque apuntamos al desarrollo de la persona, al desarrollo integral. Con darle solamente de comer en el futuro no tienen salida. La formación es importante, hace a la curiosidad, que les guste saber y formarse.*

(...)

- *¿Y ustedes qué hacen para fomentar la organización?*
- *Nosotros fomentamos la participación ciudadana. Nuestro objetivo es que estos barrios se organicen.*

Integrantes del *Centro Comunitario “Ayllú”*

Por lo general, la participación que plantean se materializa en el trabajo en redes sociales. Además de formar parte de una articulación que promueve el municipio, la relación con otras organizaciones es visualizada como una manera de acrecentar la fuerza social. Intentan que la articulación no se convierta en una yuxtaposición de instituciones, sino que potencie la unidad de estas formas de reagregación colectiva, tanto en los reclamos como en las propuestas:

Estamos en la red Madre Tierra y en la red San Alberto. Hay que estar adentro. Participar para dar mas fuerza a los reclamos. Hay que hacerle notar a los otros que uno está acá, tirando para el mismo lado.

Integrantes del *Centro Comunitario “Ayllú”*

En sintonía con el enfoque que acabamos de delinear, en el *Centro de Atención Integral “Las Vasijas”* se apuesta a que los niños y adolescentes se reconozcan como sujetos de derecho. Como en las experiencias anteriores, en sus proyectos resulta clave acercarlos al mundo educativo y laboral y, por esta vía, procuran que ellos puedan experimentar cambios que alteren su destino social, de modo tal de no repetir la historia de sus padres. Estas palabras nos acercan una visión sobre los desafíos de esta experiencia:

- Lo de acá es más talleres, mostrarles que están creciendo, acercarlos al mundo laboral, que tengan otras responsabilidades, sacarlos de la esquina, de la calle.

(...)

-¿Cómo los ves a los pibes?

- Los padres les dicen, “vos tenés que estudiar para no terminar como terminé yo”. Nosotros también los alentamos “podés llegar a más, podés estudiar, podés tener tu derecho”. También explicarles que son sujeto de derecho...

Educadora del Apoyo Escolar- *Centro de Atención Integral “Las Vasijas”*

En *Las Vasijas*, la necesidad de potenciar el protagonismo ciudadano está presente de diversas maneras. Tanto en los contenidos educativos que se plantean, como en las movilizaciones que impulsan, principalmente como respuesta al incumplimiento de los acuerdos por parte del Estado, se nota el interés de alentar prácticas que marquen una tendencia de mayor implicancia en los espacios públicos. Así lo cuentan:

A fin de año, ahí ves los cambios y es gratificante. Es trabajar en una multiplicidad de ejes que conforman al sujeto como ciudadano, salud, educación, trabajo es a lo que apuntamos y es lo que da su fruto.

Educadora del Apoyo Escolar-Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Nosotros participamos de las manifestaciones con la gente de intereses, en La Plata. Fuimos también con las familias. Les contás a los papás porque ya no podíamos estar (...) Llega un momento que no podés más, que no hay más plata, con los servicios, las cocineras, el personal de limpieza, los educadores. Todos con buena voluntad de apoyo, pero la plata se necesita. Los adolescentes estaban al tanto de todo. Y a los chicos del apoyo escolar que también había que contarles. Y este es el lugar de ellos.

Coordinadora del Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

En estas dos prácticas, se atienden especialmente los cambios subjetivos de niños y adolescentes, fundamentalmente para que ellos inicien un camino en el que se combinen dos tendencias: avanzar en forma individual en la escuela y en el mundo laboral, como también generar protagonismo comunitario, formar ciudadanos, sujetos que participen y se organicen para defender sus derechos y mejorar sus situación.

En tanto, en las relaciones con el Estado, ambas experiencia trabajan con los estados municipal y provincial a partir de procesos de co-gestión y concertación de actores y como modo de encontrar financiamiento. En algunas instancias, forman parte de movilizaciones en el espacio público, principalmente para reclamar la ausencia de respuestas ante aquellas responsabilidades asumidas e incumplidas.

○ ***Las luchas por la igualdad educativa y por otra sociedad***

Desde otra perspectiva, tanto el *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* del Frente “*Maximiliano Vive*”, como el *Movimiento “Tierra y Libertad”* encaran las luchas por el derecho a la educación, por la igualdad educativa en el marco de una lucha más global, que modifique en clave emancipatoria la naturaleza de nuestra sociedad. Ponen de relieve su papel como organizaciones populares dentro del campo popular y afirman que el camino de la transformación viene junto con la construcción de poder popular, construcción que se genera desde las bases, con una amplia movilización social y donde la escuela es partícipe activa de esa lucha colectiva. Manifiestan la necesidad de no resignar la palabra “política” y argumentan

que de lo que se trata es de darle otro significado, o sea una dirección diferente a la que le otorgan los partidos tradicionales. En ambas experiencias hacen referencia a los pilares de sus movimientos:

- *El Bachillerato es un espacio de construcción de poder popular y refuerza el tejido social del barrio (...) Más tiene que ver con ese sentido. Y con espacio más de lucha, como una dimensión más de lucha. Así como se lucha por trabajo, se lucha por educación (...) Si hay algo que caracteriza a la experiencia es que escuela se entiende como una organización colectiva que lucha.*

- *¿Por qué se lucha?*

- *Se lucha por otra sociedad.*

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Nosotros tenemos este plus, que es la educación emancipatoria (...) No queremos saber nada con la política tradicional, tenemos una visión muy clara de hacer política por otro lado, no queremos resignar la palabra política. Hacer política, sí desde abajo. Algo que no tenga que ver con lo institucional, con los partidos políticos, el Estado...

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

A través de la concientización, estas organizaciones apuestan a que los participantes de las prácticas educativas del *Frente* y del *Movimiento* puedan reconocer su condición de oprimido, su condición de clase y, por este camino, ser conscientes del lugar que ocupan en la estructura social. De este modo, apuestan a formar sujetos críticos que luchen colectivamente para cambiar la realidad. En sintonía con estos horizontes políticos, esta educadora da cuenta de los énfasis de sus propuestas:

- *¿Acá qué futuro se les ofrece?*

- *Concientizarse, primero conocer tu realidad y después saber que podés cambiarla. Acá es importante lo colectivo. Con todas las falencias que tiene. Tienen que entender que están oprimidos y que podés cambiar ese lugar (...) Saber que construimos sujetos críticos, concientes del lugar que ocupan en la estructura social, y que pueden cambiar esa realidad.*

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento “Suelo y Libertad”*

Para ambos movimientos, construir sujetos críticos abre las puertas a las voces y a los posicionamientos activos de los estudiantes. Se trata de un proceso que engloba variados aprendizajes, como avanzar en la defensa de sus derechos y de sus palabras. Al tiempo, genera posibilidades de elaborar argumentos y fundamentaciones de las posturas que eligen para dialogar y reclamar. En este marco, en la voz de una educadora podemos observar la dinámica que adquieren estos procesos:

- *¿Cómo impacta el proceso asambleario en la cuestión educativa?*

- *Eso impacta mucho en el aula, ahí se maneja todo por asamblea, y te discuten todo.” ¡Pero yo tengo derecho!”. Es un aprendizaje y espero que lo lleven a otro lugar. Es un aprendizaje defender y decir su palabra, saber defender su postura, te sirve para fundamentar, sirve para argumentar (...) Ellos están atravesados por la clase social, sabemos que van a tener menos. Tratamos de que no se desanimen.*
Educatora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Para estas organizaciones, la construcción de un pensamiento crítico genera un “plus” que permite alterar los procesos de desigualdad educativa. Pensar y conocer son claves para comprender la propia realidad y, por estos motivos, los contenidos educativos tienen que proporcionar conocimientos sobre el contexto y sobre sus derechos. Integrantes del *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”* aportan su punto de vista sobre los ejes de sus prácticas educativas:

Queremos generar pensamiento crítico, un plus. No queremos sólo dar contenidos. Entonces pensamos que dar esas herramientas, es romper un poco la desigualdad educativa. Porque es dar reflexión y aprender la realidad desde un lugar crítico. Porque así rompemos la lógica escolar clásica, que sólo da contenidos para repetir y no para pensar. Vemos que la escuela reproduce esa desigualdad, reproducen la repetición de contenidos. Que son malos, de bajo nivel...
(...)

No tratar de repetir contenidos sin pensarlos, saber cómo se puede construir colectivamente. Hay materias que están destinadas para ello, como trabajo y ciudadanía. La construcción de la ciudadanía es para saber los derechos que tienen.

Dijimos que en este enfoque, se pone el acento en la necesidad de luchar por otra sociedad. Por esto mismo, en el conjunto de interacciones que caracterizan a ambas organizaciones, se observan reflexiones y prácticas donde se pone de manifiesto la necesidad de llevar sus ideas respecto a la “igualdad” en el plano de las relaciones interpersonales y de las formas organizativas. Entonces, cómo se resuelven los problemas vinculados con la distribución de los ingresos y cómo en esta resolución se establecen conexiones con los principios de justicia del *Movimiento*, son asuntos que integran las discusiones que mantienen estos actores. Aquí se recuperan saberes, experiencias, interrogantes sobre cómo generar relaciones sociales más igualitarias:

- *¿Cómo resuelve el problema de la igualdad en el interior del movimiento?*
- *Partimos de una discusión que nos llevó tiempo ¿Por qué va cobrar más un profesor que un cooperativista? La hora de trabajo “vale lo mismo” y ahí sí nosotros queremos una sociedad más igualitaria, entonces cuando tenemos la posibilidad de gestionar recursos acercar lo más posible al ideal. Toda una discusión de qué hacer con los salarios. Porque nosotros somos militantes y trabajadores de la educación. Entonces nos preguntamos, por qué los que trabajamos cuatro horas semanales recibimos un salario y los que son de la cooperativa otro salario tres veces menos. Por qué el que construye el bachillerato cobra doce pesos la hora y el profesor*

veinticinco pesos, si todos estamos trabajando cuatro horas. Hicimos una discusión en todos los espacios, y bueno cuánto nos parece que hay cobrar. Cuánto nos parece justo. Entonces, para los de los bachilleratos se bajó el sueldo, se equiparó. Entonces surgió la hora “Suelo y Libertad”, de veinte pesos. Claro así bajó la del profesor. Es una hora re - mal paga, precarizada. Pero el cooperativista subió (...) De los recursos hay una parte que queda para un fondo común. Se decide en la asamblea común y en la asamblea del bachillerato.

Educador del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Repensar las formas de igualdad en el interior de los movimientos también conduce a producir vínculos interpersonales más simétricos y a reformular las jerarquías propias de la institución escolar:

- Lo que más valoran los estudiantes es el vínculo personal, entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profes, entre los profes mismos, el valor de la palabra, de los saberes, de la opinión de todos, el diálogo, tratar de romper con las jerarquías. No quiere decir que no tengo responsabilidades como docente, pero no es que vengo y te impongo lo que tenés que hacer y tu palabra no vale.

Educadora del Bachillerato Popular- *Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”*

Como vemos, los cambios subjetivos que proponen estos movimientos se orientan a formar sujetos políticos que apunten a la organización popular y al trabajo colectivo para transformar la realidad social y su situación educativa y social. En estas experiencias, la educación es clave para develar la condición de oprimidos que atraviesa a estos sectores y para apropiarse de conocimientos que contribuyan a cambiar el actual escenario social.

En cuanto a las relaciones con el Estado, además del diálogo y la concertación, la confrontación y la movilización en el espacio público, forman parte de los repertorios de acción que producen estos actores para fortalecer sus experiencias y reclamar por un cambio educativo y social más estructural. Ya sea en las marchas por el reconocimiento de los bachilleratos populares, o para conmemorar las jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001, lo cierto es que estas luchas potencian el sentido político en el que abrevan estas organizaciones.

En distinta medida, en cada uno de los enfoques que sostienen estos actores se enfrentan dilemas e interrogantes vinculados con la necesidad de impulsar la integración en instituciones educativas y en lugares de trabajo que se hallan atravesados por problemáticas cuya complejidad y/o niveles de injusticia hace que

las soluciones sean difíciles de encontrar. Lo cierto es que, de un modo o de otro, pareciera que priorizan la inserción en las diversas instituciones que fuimos mencionando, pues, probablemente, las organizaciones apuestan a que en el interior de cada una de ellas, los niños y adolescentes puedan forjar mediante diferentes acciones un destino distinto de aquél signado por sus condiciones de vida. Así, “quedar afuera” se constituiría en un determinante que los anclaría en las mismas circunstancias en la que se encuentran.

5.3.Claves para analizar las concepciones de las organizaciones sociales

Recién vimos que las organizaciones encaran sus prácticas educativas bajo concepciones comunes y, a partir de ellas, construyen enfoques más específicos y diferenciales. Siguiendo los componentes que exhiben estos enfoques, es posible establecer vínculos con los argumentos mediante los cuales en el pensamiento contemporáneo se postulan diferentes vías para contrarrestar la desigualdad y aproximarse a mayores grados de igualdad. A continuación, nos ocuparemos de esos vínculos que relacionan perspectivas sostenidas por las organizaciones con ideas que mantienen diferentes autores sobre la igualdad y la desigualdad.

Algunas organizaciones estudiadas en esta investigación, basan su trabajo en ideas que pueden relacionarse con la noción de “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2011). Así, aquellas que sostienen un enfoque orientado a “asegurar derechos y mejorar sus chances en la sociedad”, plantean como epicentro de sus acciones promover, en los participantes de estas experiencias, una salida de la posición social asignada. Ofrecen posibilidades de aspirar, y eventualmente llegar, a otras posiciones más ventajosas, y colocan al esfuerzo personal como un componente clave, orientado a sostener el tránsito por las instituciones escolares. Es decir, de lo que se trata es de mejorar las chances de estos grupos para que accedan a posiciones semejantes a las de otras clases sociales. Consiguientemente, a estos actores los guía la necesidad de fortalecer el acceso de niños y adolescentes a la escuela como un modo de allanar el camino hacia otro lugar en la sociedad, privilegiando la formación de un tipo de subjetividad en la que se valore la pelea diaria por salir de la situación en la que encuentran y mejorar sus oportunidades en la sociedad.

A estas organizaciones les preocupa, de manera especial, que los niños y adolescentes no repitan el destino de sus padres y, por estos motivos, apuestan a que logren aumentar sus opciones personales y afronten la vida con mayor grado de autonomía, evitando así la reproducción de las desigualdades. En este sentido, estas propuestas mantienen puntos de convergencia con el pensamiento de Amartya Sen, en tanto buscan que la educación proporcione un conjunto de capacidades que permita a niños y adolescentes ampliar las posibilidades de libertad de elección de otros modos de vida, y asegurar realizaciones personales que conduzcan al bienestar (Sen, 1997).

En líneas generales, estas organizaciones suelen combinar estos supuestos con las formas a partir de las cuales han enfrentado las diversas situaciones críticas de nuestro contexto social. Por lo tanto, los componentes que constituyen este enfoque no son “puros”, se mezclan con otras visiones que sostienen sobre la realidad social. Por eso mismo, no sólo colocan el acento en la trayectoria “individual” de cada niño y adolescente, sino que también la participación comunitaria es contemplada en esta perspectiva, sobre todo para tejer redes e intercambiar propuestas con actores territoriales.

En el caso de aquellas organizaciones que se inscriben en el enfoque basado en la importancia de “asegurar derechos educativos y promover la participación ciudadana”, los conceptos de participación ciudadana, sujeto de derecho y organización comunitaria, que orientan sus acciones, le otorgan un marco que potencia la politización de estas experiencias. Se trata de nociones que expresan preocupaciones más amplias, que van más allá de la necesidad de impulsar integración social y nuevos modos de socialización en la vida barrial. Remiten a la conquista y al fortalecimiento de derechos, a la importancia de la acción colectiva, al reconocimiento de la pertenencia comunitaria y a las búsquedas de nuevas formas de democracia.

A grandes rasgos, estas organizaciones se hallan en sintonía con lo que plantea Guillermo O'Donnell (2004), respecto de las relaciones entre ciudadanía y agencia.

Así, es posible analizar cómo estos actores sociales procuran disminuir la desigualdad *de facto* y pugnar por medidas democratizadoras. Una dirección compartida con los argumentos de Thomas Marshall (1998 [1949]), quien reconoce que la igualdad se halla implícita en el concepto de ciudadanía, que la ampliación de la ciudadanía contribuye a alterar la desigualdad social, y que, de este modo, es más probable que las distancias sociales sean desafiadas.

Por último, las organizaciones que vertebran sus experiencias bajo el enfoque que conjuga “las luchas por la igualdad educativa y por otra sociedad”, del mismo modo que en otros movimientos sociales latinoamericanos, en esta perspectiva cobra fuerza la necesidad de volver sobre “las grandes preguntas” y es a través del concepto de “emancipación”, sucesor de la idea de “revolución” (Svampa, 2008), que encaran sus prácticas. Es dentro de este marco que estas organizaciones entablan luchas “contrahegemónicas”, asociadas “a un horizonte político radical e instituyente” (Svampa, 2010:28).

Podría pensarse que estos movimientos establecen conexiones con una de las vías posibles para alcanzar la justicia social: el “paradigma redistributivo”. Según Fraser (2000), en él se plantea que la solución para la injusticia socio-económica se basa en una reestructuración político-social, o sea abolir la explotación y la estructura de clases; o bien apuntar a la redistribución del ingreso y la reorganización de la división del trabajo. De manera similar, las búsquedas de estas organizaciones convergen con los planteos desarrollados en la noción de “igualdad de posiciones”, postura que, tal como argumenta Dubet (2011), por lo general es liderada por las izquierdas y el movimiento obrero, quienes suelen demandar una redistribución legítima de la riqueza y de los bienes sociales y culturales.

Bueno es reconocer que todas las organizaciones estudiadas trabajan para revertir las injusticias culturales o simbólicas que sufren los niños y adolescentes partícipes de estas experiencias educativas, generalmente estigmatizados por diversas instituciones. Por estas razones, podemos hallar en sus proyectos ideas similares a las que Fraser (2000) plantea cuando apunta a alterar estas situaciones de injusticia cultural mediante la afirmación de sujetos en clave de “reconocimiento” social.

Al dar cuenta de las relaciones entre los enfoques que sostienen las organizaciones sociales para promover procesos de igualdad educativa y las ideas que sobre igualdad/desigualdad se hallan presentes en el pensamiento contemporáneo, intentamos mostrar similitudes y diferencias entre los criterios de justicia construidos por las organizaciones y los respaldos conceptuales a los que estos actores adhieren de manera más o menos explícita. Lo cierto es que esta aproximación nos abrió las puertas de un universo plural que contiene aspiraciones semejantes y diferentes, sobre todo en lo que hace a la radicalidad de sus horizontes y de sus metodologías, y, por lo tanto, es desde allí que emanan las trayectorias similares y disímiles que cada organización traza.

Recorrimos nociones sobre la igualdad/desigualdad y nos adentramos en las prácticas que tienen a la democratización de la educación y a las formas más igualitarias de vida social como elementos constituyentes del horizonte en el que abrevan las apuestas y los reclamos de las organizaciones. Sobre la base de perspectivas configuradas en el ir y venir de sus acciones, y permeadas por sellos personales y colectivos, las organizaciones van construyendo rasgos de su identidad en los que anidan concepciones semejantes en lo que hace a las búsquedas de mayores grados de igualdad educativa. La necesidad de contribuir a una explicitación de los ideales que signan a estos actores, comprometidos en la construcción de una sociedad mas justa, nos llevó a indagar en los enfoques específicos que éstos ponen en juego para aproximarse a mayores grados de igualdad educativa, y es así que encontramos caminos que los asemejan y otros que los separan al asumir cada una de las experiencias estudiadas perspectivas singulares.

Como vimos, identificamos tres enfoques sostenidos por las organizaciones para enfrentar la desigualdad educativa, y los tres pueden ordenarse de mayor a menor nivel de radicalidad. Por un lado, las organizaciones inscriptas en movimientos sociales consideran que, para enfrentar la desigualdad educativa, es necesario desarrollar acciones tanto en el plano educativo y social, como también, y de manera simultánea, encarar una lucha global por otra sociedad. Por otro lado, como formas

de alterar las desigualdades y bregar por medidas democratizadoras, dimos cuenta de organizaciones en las que se conjuga una perspectiva que acentúa la importancia de integrarse a la escuela pública y de acceder al conocimiento, con promover la participación ciudadana y la organización comunitaria en el espacio público. Por último, relevamos experiencias que apuestan a la educación como un “puente” clave, como instancia que permite a niños y adolescentes disminuir la distancia con otros sectores sociales y ampliar sus chances en la sociedad.

Sea como sea, el horizonte social que motiva a unas y otras posee características diferentes: las búsquedas de igualdad dentro de esta sociedad, o bien las búsquedas de igualdad en el marco de las luchas por otra sociedad. De todos modos, lo que está en juego es la centralidad de la educación como una vía privilegiada para alcanzar lo que estos actores entienden por justicia social, la adhesión al carácter igualitario de la escuela y a su misión histórica de contribuir a la redistribución de los bienes culturales.

Reflexiones finales

Nos preguntábamos en el inicio de este trabajo si las experiencias educativas desarrolladas por un conjunto de organizaciones territoriales del conurbano bonaerense intentan cuestionar, alterar y/o limitar las actuales desigualdades, aproximarse a horizontes más igualitarios y aportar a la democratización de la educación. Se trata de interrogantes que, además de ir al encuentro de hallazgos en el plano intelectual, comprometen anhelos y búsquedas de respuestas que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa.

A lo largo de este estudio, vimos que, desde mediados de la década de los setenta, se llevaron a cabo un conjunto de transformaciones estructurales que afectaron la naturaleza de nuestra sociedad. Recorrimos cómo fueron perdiendo peso el trabajo asalariado y las protecciones sociales, mientras se registraba un aumento significativo del desempleo, de la precarización laboral y de la pobreza. Fue en ese marco que se agravaron las desigualdades sociales al producirse un crecimiento de las brechas que separan a los diferentes sectores de la sociedad. Para el conjunto de los sectores populares, este giro histórico significó un punto de inflexión en sus marcos sociales y culturales y, desde entonces, sus condiciones de vida, sus modos de socialización y sus prácticas políticas se verán considerablemente alteradas. Bajo estas circunstancias, advertimos que la situación en el interior del sistema educativo no fue una excepción. La fragmentación y la segregación escolar, junto al deterioro significativo que sufre la escuela pública constituyen muestras de una realidad en la que las desigualdades educativas se hallan en el centro de los problemas que cruzan a las instituciones escolares de nuestro país.

Este escenario dio origen a un afianzamiento y multiplicación de las organizaciones territoriales del conurbano bonaerense. En esta investigación, se pudo identificar la variedad de propuestas que estos actores despliegan y la importancia que le adjudican a las prácticas educativas que llevan adelante. Como parte del trabajo en el terreno, tomamos contacto con organizaciones emplazadas en diferentes municipios del conurbano, cuyas concepciones, estrategias y modos organizativos presentan similitudes y diferencias. La selección de las organizaciones recayó sobre

la dimensión sociopolítica de estas experiencias, y el esquema propuesto para ordenarlas priorizó el tipo de protagonismo que éstas mantienen en los espacios públicos, su participación en las esferas barriales, municipales, provinciales y macrosociales. Conocer los centros educativos, realizar allí entrevistas y observar de cerca las características de estas iniciativas, nos permitió adentrarnos en las actividades que realizan, en la participación que despliegan niños y adolescentes y en las formas que el contexto territorial se hace presente en la dinámica y en las vivencias que se ponen en juego en el interior de estas iniciativas educativas.

Un primer acercamiento a los interrogantes que guían a esta investigación nos permite entrever que las organizaciones estudiadas intentan limitar las actuales desigualdades educativas, y que lo hacen a través de distintas concepciones y estrategias que mantienen sobre la realidad educativa y social. En tal sentido, una de las acciones comunes desplegadas tiene a la creación de experiencias educativas comunitarias como una manera de promover nuevos modos de educar, donde se pone de relieve la centralidad de los procesos de apropiación de conocimientos y la importancia del acceso a los bienes culturales. Por este camino, todas las organizaciones tratan de ensanchar la productividad del campo educativo, experimentando con nuevos formatos destinados a aquellos sujetos que forman parte de circuitos educativos desiguales. En medio de condiciones sociales precarias, y enfrentado situaciones complejas y críticas en muchos casos, estos actores procuran alterar el dilema entre retener/incluir o enseñar/ aprender, empujando el acceso a la escuela, aportando valores, contenidos educativos e instancias de integración social. Como parte de esta hechura, intentan generar prácticas de reconocimiento hacia quienes fueron expulsados o devaluados por diferentes instituciones de la sociedad y, por estos motivos, tratan de desmontar estigmatizaciones y condicionamientos y abrir paso a nuevos escenarios de pertenencia social que alberguen otras visiones sobre el futuro.

Al mismo tiempo, pudimos advertir que, en las prácticas encaradas por las organizaciones, la relación con el Estado y en particular con la escuela reviste una importancia mayúscula. Se mantiene, en todas las organizaciones, el afán de hacer cumplir en las escuelas públicas aquello que las leyes proponen respecto de los

derechos educativos y, por eso, todas ellas llevan adelante tareas que comprenden al menos dos dimensiones. Por un lado, realizan un trabajo político- cultural en el que sostienen un umbral, una medida a partir de la cual es posible deslegitimar y desnaturalizar las desigualdades educativas, y en el que las representaciones sociales y la formación de nuevas subjetividades se constituyen en el epicentro de sus prácticas. Por otro lado, y en consonancia con la necesidad de construir condiciones de escolarización igualitarias, intentan alejarse de aquellos abordajes en los que se prefigura cómo educar a los pobres a través de propuestas compensatorias e “inclusivas”. Y es que en contraste con las iniciativas compensatorias, que ponen el foco en la implementación de programas de inclusión y que suelen dejar en un segundo plano los procesos de apropiación de conocimientos al priorizar una lógica asistencial, estas prácticas privilegian la importancia del acceso a contenidos culturales y educativos a través de los proyectos que ya describimos y del fortalecimiento del sistema educativo público.

Existen algunas experiencias que forman parte de este estudio en las que, además de desarrollar las prácticas que acabamos de delinear, apuestan al protagonismo en el espacio público desde variadas direcciones, escalas y horizontes. Se trata de otras de las acciones que se plantean estos actores y en las que intentan ampliar demandas populares, abrir espacios públicos, situar a los derechos sociales en un lugar clave y producir experiencias de ciudadanización. Para las organizaciones que forman parte de movimientos sociales, la movilización social resulta ser una vía propicia para asegurar derechos educativos. Procuran recorrer un camino que favorezca el aumento su poder social y político para potenciar tanto las propuestas que crean, como la incidencia que mantienen en los debates y en las agendas que definen los lineamientos de las políticas educativas estatales. En cierta medida, la presencia de estas organizaciones en las esferas públicas ha podido influenciar la delimitación de los problemas a resolver y de las respuestas perfiladas por organismos estatales para los sectores con los que estos actores trabajan. Por este camino, se han expandido y han logrado diverso tipo de reconocimiento oficial.

La tentativa de la mayor parte de las experiencias abordadas de traducir sus aspiraciones igualitarias en las maneras de llevar adelante sus formas de gobierno y

sus relaciones sociales, nos condujo a explorar cómo piensan estas organizaciones el ejercicio del poder, de la autoridad y de las jerarquías. Se trata de acciones que sostienen las organizaciones para buscar formas más igualitarias de interacción en el plano social y educativo. Son prácticas que tienen como epicentro la distribución del poder social y de los recursos y en las que la asamblea se constituye en un desafío político que busca mayor horizontalidad y democracia; y en un espacio de aprendizaje, de intercambio de voces y de toma de decisiones.

Nos propusimos hacer más inteligibles las búsquedas de igualdad educativa de las organizaciones sociales y por eso identificamos recorridos, preguntas, hallazgos. Sobre la base de diversos enfoques respecto de cómo alcanzar la igualdad educativa, las organizaciones tienen en común el empuje que mantienen a la hora de potenciar el acceso de niños y adolescentes a las escuelas, la necesidad de hacer efectiva la obligatoriedad escolar y de fortalecer las diversas propuestas que producen. Son perspectivas que nacen de las organizaciones y que poseen componentes/tradiciones que abrevan en cómo los sectores populares han forjado y forjan caminos para lograr mayores grados de justicia en el terreno educativo, en un marco donde también es clave la construcción de un tejido social democratizador.

Podría pensarse que, en alguna medida, las acciones de estas organizaciones producen ciertos cambios en la distribución del poder social, algún tipo de contrapeso respecto de las distancias sociales. Con “grandes preguntas”, como las vinculadas con la emancipación social, o con búsquedas más acotadas inscriptas en el plano microsocial, como la participación comunitaria, la integración a la escuela o al mundo del trabajo, intentan no quedar atrapadas en aquello que las políticas educativas proponen para los sectores más vulnerables de las clases populares. Tal vez por ello, producen un conjunto de prácticas que se ubican en el terreno de lo que es posible realizar para contrarrestar los frutos de la presencia de circuitos educativos desiguales. Lejos de intentar jerarquizar estos enfoques, creemos que de lo que se trata es de enriquecer el diálogo y el intercambio de las opciones que se generan desde estas prácticas y de sus contribuciones a la democratización de nuestra sociedad.

No obstante, se mantiene la pregunta respecto de la intensidad de estos cambios, de cómo impactan e interactúan estas experiencias con el peso que la estructura social mantiene sobre cada sujeto y grupo social. Del mismo modo, es necesario seguir explorando si estos caminos de reparación y democratización educativa constituyen una vía que permite alterar las desigualdades educativas, o si corren riesgos de ser absorbidos por prácticas y políticas que ponen el eje en la simple compensación. Sea como sea, la desigualdad educativa es desafiada por estas organizaciones, y es la voluntad de estos actores la que empuja la ampliación de demandas, de nuevas conquistas y el fortalecimiento de las aspiraciones igualitarias de estos colectivos sociales.

Bibliografía

Aguiló, Victoria y Juan, Wahren (2013): *Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como “Campos de Experimentación Social”*. Ponencia presentada en las X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, Buenos Aires, 1 a 6 de julio de 2013.

Altschuler, Bárbara (2006): “Municipios y Desarrollo Local. Un balance necesario”, en Rofman, Adriana y Alejandro, Villar (comps.), *Desarrollo Local. Una revisión crítica del debate*, Buenos Aires, Editorial Espacio.

Auyero, Javier (2009 [2000]): “Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires”, en Svampa, Maristella (Ed.), *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Baraldo, Natalia (2009): “Movimientos sociales y educación en la Argentina: una aproximación a los estudios recientes”, en *Eccos- Revista Científica*, Volumen 11, N° 1, enero-junio de 2009, Universidad Nove de Julho, Brasil. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512097005>

Basualdo, Eduardo (2008): “La distribución del ingreso en la Argentina y sus condiciones estructurales”, en *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2008*, Buenos Aires, CELS/Siglo XXI Editores. Disponible en: http://www.cels.org.ar/common/documentos/ia_2008.pdf

Beccaria, Luis y Fernando, Groisman (2009): “Informalidad y pobreza: una relación compleja”, en Beccaria, Luis y Fernando, Groisman, *Argentina desigual*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Beccaria, Luis y Roxana, Maurizio (2009): “Movilidad de la pobreza y vulnerabilidad en la Argentina”, en Beccaria, Luis y Fernando, Groisman, *Argentina desigual*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Benza, Gabriela (2016): “La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013”, en Kessler, Gabriel (compilador), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bezem, Pablo, Florencia, Mezzadra y Axel, Rivas (2012): *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*, Informe de Monitoreo y Evaluación, Noviembre de 2012, Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en: <http://www.cippec.org/documents/10179/52927/Bezem,%20Mezzadra+y+Rivas+-+Informe+Final+Monitoreo.pdf/fb546915-04d2-4853-b61d-02fd0772af96>

Bonaldi, Pablo y Carla, del Cueto (2009): “Fragmentación y violencia en dos barrios de Moreno”, en Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (coordinadores), *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bonnet, Alberto (2012): “La crisis del Estado neoliberal en la Argentina”, en Thawaites Rey, Mabel (Comp.), *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*, Santiago de Chile, Editorial Arcis, CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/2012/11/27/20121127121700/ElEstadoenAmericaLatina.pdf>

Bottaro, Lorena (2010): “Organizaciones sociales, representaciones del trabajo y universo femenino en el espacio comunitario”, en Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (coordinadores), *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Braslavsky, Cecilia (1985): *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Bruno, Matías (2015): “La población del conurbano en cifras”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA.

Carman, María, Neiva, Da Cunha y Ramiro, Segura (2013): “Introducción. Antropología, diferencia y segregación urbana”, en Carman, María, Neiva, Da Cunha y Ramiro, Segura (coordinadores), *Segregación y diferencia en la ciudad*, Quito, FLACSO, Sede Ecuador, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda. Disponible en: <http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/segregacion.pdf>

Carman, María (2015): “Cercanías espaciales y distancias morales en el Gran Buenos Aires”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA.

Coraggio, José Luis (2006): “Las políticas públicas participativas: ¿obstáculo o requisito para el desarrollo local?”, en Rofman, Adriana y Alejandro, Villar (comps), *Desarrollo Local. Una revisión crítica del debate*, Buenos Aires, Editorial Espacio.

Danani, Claudia y Javier, Lindenboim (2003): “Trabajo, política y políticas sociales en los 90: ¿hay algo particular en el caso argentino?”, en *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas desde una perspectiva comparada*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Danani, Claudia (2008): “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”, en *Ciências Sociais Unisinos*, janeiro/abril, Unisinos.

De la Fare, Mónica (2010): *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*, Buenos Aires, DiNIECE, Ministerio de Educación. Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109740/Informes%20Investigaci%C3%B3n%2002.pdf?sequence=1>

Delamata, Gabriela (2005): “Introducción”, en Delamata, Gabriela (comp.), *Ciudadanía y Territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Del Cueto, Carla y Mariana, Luzzi (2008): *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional-UNGS.

Del Cueto, Carla y Mariana, Luzzi (2013): “La estructura social en perspectiva. Transformaciones sociales en Argentina (1983-2013)”, en *Dossier Argentina: 30 años de democracia*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Buenos Aires.

Disponible en: <http://iealc.sociales.uba.ar/files/2011/06/OL12-DossierArgentina.30a%C3%B1osdedemocracia.pdf>

Di Marco, Graciela y Beatriz, Schmukler (1997): *Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Dubet, François (2011): *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Eguía, Amalia (2015): “Mercado de trabajo y estructura social en el Gran Buenos Aires reciente”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA

Elisalde, Roberto y Marina, Ampudia (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 realizado en Buenos Aires, mayo 2006.

Elisalde, Roberto (2008): “Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos”, en Ampudia, Marina y Roberto, Elisalde (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Ed. Buenos Libros.

Elisalde, Roberto (2015): *Paulo Freire: educación Popular, Estado y movimientos sociales. Una experiencia de gestión al frente de la Secretaría de Educación de San Pablo (1989-1991)*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Etchemendy, Sebastián y Ruth, Berins Collier (2008): “Golpeados pero de pie. Resurgimiento sindical y neocorporativismo segmentado en Argentina (2003-2007)”, en *Revista POSTdata, Revista de Reflexión y Análisis Político*, Buenos Aires, Grupo Interuniversitario Postdata. Disponible en: <http://www.revistapostdata.com.ar/2012/01/golpeados-pero-de-pie-resurgimiento-sindical-y-neocorporativismo-segmentado-en-argentina-2003-2007-sebastian-etchemendy-ruth-berins-collier/>

Etchemendy, Sebastián (2011): “Sobre la vigencia del modelo sindical argentino ¿Continuidad, reforma o cambio?”, en *El modelo sindical en debate*. Serie Aportes. Buenos Aires, ASET, FRIEDRICH EBERT STIFTUNG. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/docs/ASET%20FES%20-%20El%20modelo%20sindical%20en%20debate%20-%202011.pdf>

Feldfeber, Myriam (2011): “¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación”, en Perazza, Roxana (compiladora), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, Buenos Aires, Aique grupo editor.

Feldfeber, Myriam y Nora, Gluz (2011): “Las políticas educativas en Argentina ‘90, contradicciones y tendencias de nuevo ‘signo’”, en *Educ. Soc.*, Campinas, Volúmen 32, Número 115, abril-junio de 2011, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br/>

Finnegan, Florencia y Ana, Pagano (2007): *El derecho a la educación en Argentina*, Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Disponible en <www.foro-latino.org/flape/producciones/publicacioes.htm>

Finnegan, Florencia y Ana, Pagano (2010): *Desigualdades educativas en la Argentina. Transformaciones recientes y desafíos para las políticas educativas*, Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Disponible en <www.foro-latino.org/flape/producciones/publicacioes.htm>

Finnegan, Florencia y Ana, Pagano (2011): *Productividad y precariedad en las prácticas con chicos, chicas y adolescentes de sectores populares*. Buenos Aires, Colección Dossier de Itinerarios del ISRLYR (Instituto de Tiempo Libre y Recreación <GCBA>) con CADES (Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad).

Fitoussi, Jean-Paul y Pierre, Rosanvallon (1997 [1996]): *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

Fonseca, Claudia (2005): “La clase social y su recusación etnográfica”, en *Etnografías contemporáneas*, Buenos Aires, UNSAM, Año 1, Nº 1, abril.

Forni, Pablo (2001): *Las redes inter-organizacionales y sus implicancias en el desarrollo de las organizaciones comunitarias de los pobres y excluidos. Estudios de caso en el Gran Buenos Aires durante la década del noventa*. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/most/seminario/ongs>

Fraser, Nancy (2000): “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”, en *Pensamiento crítico contra la dominación*, N° 0, Enero, Madrid, Akal. Disponible en:

<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Fraser%20cap1.pdf>

Fraser, Nancy (2008): “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en *Revista de Trabajo- Nueva Epoca*, Año 4, Número 6, Buenos Aires, diciembre de 2008. Disponible en: http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06_revistaDeTrabajo.pdf

Frederic, Sabina, (2009): “Trabajo barrial, reconocimiento y desigualdad en Lomas de Zamora, 1990-2005”, en Grimson, Alejandro, María Cecilia, Ferraudi Curto y Ramiro, Segura (comps), *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Freire, Paulo (1973): *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Gamallo, Gustavo (2011): “Mercantilización del Bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas”, en *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados* N° 55. Buenos Aires, octubre de 2011. Disponible en: http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/12/riim55_gamallo.pdf

Garretón, Manuel Antonio (2002), “La transformación de la acción colectiva en América Latina” en *Revista de la CEPAL* N° 76, Abril de 2002. Disponible en <http://www.eclac.org/cgi-bin/get>.

Gentili, Pablo (2011): “Marchas y contramarchas”, en *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI editores. CLACSO.

Giroux, Henry (2013): “La pedagogía crítica en tiempos oscuros”, en *Praxis educativa*, Año XVII, Nº 17, 1 y 2, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a02giroux.pdf>

Gluz, Nora (2011): “Asistir *en* la escuela, un cambio en los sentidos de asistir *a* la escuela”, en Elichiry, Nora (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

Gluz, Nora (2013): *Las luchas populares por el derecho a la educación: las experiencias educativas de los movimientos sociales*, Colección Becas de Investigación, Buenos Aires, CLACSO. Disponible: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>

Gluz, Nora, Mariel, Karolinski e Inés, Rodríguez Moyano (2014): “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión educativa de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires”, en *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140627050021/AvancesyDesafios.pdf>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Universidad de San Andrés/Centro de Innovación Social (2002): “Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria”, en *Relevamiento de Modelos de Colaboración entre Organizaciones Sociales*. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/ResponSocial/Publicaciones/Relevamiento%20de%20redes%2002-10-09.pdf>

Goldar, María Rosa (1997): *La educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales*, Mendoza, Consejo de Investigaciones (CIUC) de la Universidad Nacional de Cuyo.

Gómez, Manuel (2012): “Crear, la palabra recuperada”, en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Editorial Aique. Colección Política y Sociedad.

Grassi, Estela (2004): *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Grimson, Alejandro (Director) (2008): “Naturalización y legitimación de las desigualdades sociales en la Argentina”, UNSAM-PICT (proyecto de investigación).

Heredía, Mariana (2013): “Más allá de la heterogeneidad: los desafíos de estudiar la estructura social en la Argentina contemporánea”, en *Revista Laboratorio*, Año 14, N° 25, Buenos Aires, otoño de 2013. Disponible en:

<http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/viewFile/123/110>

Kantor, Débora y Verónica, Kaufmann (2008): *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*, Buenos Aires, Ediciones Fundación C y A.

Karolinski, Mariel y María Inés, Maañón (2011): “Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre la ‘gestión social’ en la provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en la VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, 10, 11, 12 de noviembre de 2011, Instituto Gino Germani. Disponible en:

http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%2011%20PDF/eje11_karolinski.pdf

Kessler, Gabriel (2002): *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO/IPE-UNESCO.

Kessler, Gabriel (2004): “Trayectorias escolares”, en Kessler, Gabriel, *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (2010): “Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular”, en Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (coordinadores), *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Kessler, Gabriel y Denis, Merklen (2013): “Una introducción cruzando el Atlántico”, en Castel, Robert, et al., *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?*, Buenos Aires, Paidós.

Kessler, Gabriel (2014): *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lenguita, Paula (2011): “Revitalización desde las bases del sindicalismo argentino”, en *Revista Nueva Sociedad* N° 232, Buenos Aires, Marzo-Abril de 2011. Disponible en: <http://www.nuso.org/>

Malagamba Otegui, Romina (2009a): “¿Viudas e hijas de la transformación neoliberal? El lugar de las ONG en el espacio político”, en *Cuestiones de Sociología*, n° 5-6, FaHCE- Universidad de la Plata, Memoria Académica, La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4058/pr.4058.pdf

Malagamba Otegui, Romina (2009b): *Expertos en ciudadanía. La emergencia de la Fundación Poder Ciudadano y las transformaciones en las formas políticas de la política Argentina (1988-1992)*, Tesis de Maestría en Antropología Social, FLACSO Buenos Aires. Disponible en: http://flacsoandes.org/reporte/bitstream/10469/1783/1/Tesis_Romina_Malagamba_Otegui.pdf

Manzano, Virginia (2006): “Movimiento de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación política en la Argentina reciente”, en Martinis, Pablo y Patricia, Redondo (comps): *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Serie Educación. Del Estante, editorial.

Manzano, Virginia (2013): “Tramitar y movilizar: etnografía de modalidades de acción política en el gran Buenos Aires (Argentina)”, en *Papeles de Trabajo*, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología sociocultural, N° 25, Rosario, junio de 2013. Disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082013000100004&script=sci_arttext

Marshall, T. H (1998 [1949]): “Ciudadanía y clase social”, en T. H. Marshall y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza.

Merklen, Denis (1997): “Un pobre es un pobre”, en *Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales (UBA)* N° 11, Buenos Aires, Agosto de 1997.

Merklen, Denis (2009 [2000]): “Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90”, en Svampa, Maristella (Ed.), *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Merklen, Denis (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires, Editorial Gorla.

Michi, Norma (2010): *Movimientos sociales y educación. El movimiento de los trabajadores rurales Sin Tierra y el movimiento campesino de Santiago del Estero-VC*, Editorial El colectivo, Buenos Aires.

Michi, Norma (2012): “Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Editorial Aique. Colección Política y Sociedad.

Ministerio de Educación de la Nación (2011): *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación/ DNPS (2013): *Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación. Informe anual 2012*. Disponible en: <http://fundses.org.ar/publicacionesdigitales.html>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social/Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales (2006): *Actividades económicas de niños, niñas y adolescentes en la Argentina*, Buenos Aires. Disponible en www.trabajo.gov.ar/left/biblioteca/files/estadisticas/02actividadeseconomicas.pdf

Molina Deartano, Pablo (2008): “¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares”, en Salvia, Agustín (compilador), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Montesinos, María Paula (2007): “Escolaridad y diversidades. Una relación conflictiva”, en *Los más chiquitos. Culturas diversas. Equidad para todos*, Buenos Aires, PyG, Fundación Walter Benjamín, Fundación Arcor.

Montesinos, María Paula, (2010): “Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009”. Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller de Antropología y Educación. *La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas*. Huerta Grande, Córdoba, 28, 29 y 30 de Abril de 2010.

Montesinos, María Paula y Ana, Pagano (2012): “Claves para pensar trayectorias escolares en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos”, en Finnegan, Florencia (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Editorial Aique. Colección Política y Sociedad.

Neufeld, María Rosa (2005): “¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación”, en Llomovate, Silvia y Carina, Kaplan, (coordinadoras), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Ediciones Noveduc.

O'Donnell, Guillermo (2004): “Notas sobre la democracia en América Latina”, en *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas, debate conceptual sobre la democracia*, New York, Publicación del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD).

Ossona, Jorge (2014): *Punteros, Malandras y Porongas. Ocupación de tierras y usos políticos de la pobreza*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Oszlak, Oscar, (2003): “El mito del Estado Mínimo: Una década de reforma estatal en la Argentina”, en *Desarrollo Económico*, vol. 42, N° 168. Enero-Marzo, 2003: Buenos Aires. Disponible en: <http://aaeap.org.ar/wp-content/uploads/2016/02/el-mito-del-estado-minimo.pdf>

Pagano, Ana (2000): *Los aportes fundacionales de Paulo Freire a la Educación Popular: una mirada sobre su contribución al debate educativo actual*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Educación, crisis y utopía". Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 julio de 2000.

Pagano, Ana (2000): “Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI: elementos para pensar sobre los sentidos, la teorización y la acción cultural”, en *La Piragua*, N° 18, CEAAL, México, 2° cuatrimestre.

Pascual, Liliana (2006): “La escolarización primaria en la Argentina: ¿en qué punto nos encontramos?”, en Terigi Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Fundación OSDE- Siglo XXI, Buenos Aires.

Pereyra, Sebastián (2013): “Procesos de movilización y movimientos sociales desde la transición democrática”, en *Dossier Argentina: 30 años de democracia*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Buenos Aires.

Disponible en: <http://iealc.sociales.uba.ar/files/2011/06/OL12-DossierArgentina.30a%C3%B1osdedemocracia.pdf>

Peters, Stefan (2012): “¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina”, en *Revista Nueva Sociedad* N° 239, Buenos Aires, Mayo-Junio de 2012. Disponible en: <http://www.nuso.org/>

Pineau, Pablo (1995): “El concepto de educación popular. Un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en *Revista de Educación*, Número 305, Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación profesional, INCE, Madrid.

Disponible en: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Pablo-Pineau.-Rastreo-E.-P..pdf>

Puiggrós, Adriana (1990): “Sistema educativo. Estado y Sociedad Civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino”, en *Propuesta Educativa*, Vol. 2, Año 2, Buenos Aires.

Redondo, Patricia (2011): “Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad”, en Elichiry, Nora (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

Reygadas, Luis (2008): *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*, Barcelona, Antropos.

Rivas, Axel (2010): *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble. Disponible en: <http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Informes/CIPPEC-Radiografia-edu.pdf>

Rivas, Axel (coordinación general) (2012): *Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011)*. Documento de trabajo 2009, Marzo de 2012, Buenos Aires, CIPPEC.

Rivas, Axel (2013): *Educación hoy en el Conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Rockwell, Elsie (2012): “Movimientos sociales emergentes y nuevas formas de educar”, en *Educ. Soc.*, Campinas, Volúmen 33, Número 120, julio-septiembre 2012, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br/>

Rodríguez, Lidia (1997): “Pedagogía de la liberación en la Argentina”, en Puiggrós, Adriana *Historia de la Educación Argentina*, Tomo VII, Buenos Aires, Galerna.

Rodríguez, Lidia (dirección) (2013): *Educación popular en la Argentina reciente y América Latina*, Buenos Aires, APPEAL.

Rofman, Adriana, Natalia, Da Representacao, María, Graham y Ana, Pagano (2008): *Estudio sobre procesos de gestión asociada local en el Programa Oportunidades Educativas Comunitarias- Fundación Arcor*, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rofman, Adriana, (2010): “Introducción”, en Rofman, Adriana (compiladora), *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas en cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
Disponible en:

<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/319/sociedad-y-territorio-en-el-conurbano-bonaerense.html>

Rofman, Adriana, M. Lara, González Carvajal y Mirtha, Anzoátegui (2010): “Organizaciones sociales y Estado en el conurbano bonaerense: un estudio de las formas de interacción”, en Rofman, Adriana (compiladora), *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas en cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/319/sociedad-y-territorio-en-el-conurbano-bonaerense.html>

Santillán, Laura (2012): *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Segura, Ramiro (2006): “Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico”, en *Cuadernos del IDES* N° 9, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, julio de 2006. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/Argentina/ides/20110517102641/cuadernos9_Segura.pdf

Segura, Ramiro (2013): “Los pliegues de la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos experiencias etnografías urbanas”, en Carman, María, Neiva, Da Cunha y Ramiro, Segura (coordinadores), *Segregación y diferencia en la ciudad*, Quito, FLACSO, Sede Ecuador, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda. Disponible en: <http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/segregacion.pdf>

Semán, Pablo (2009 [2000]): “El pentecostalismo y la religiosidad de los sectores populares”, en Svampa, Maristella (Ed.), *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Semán, Pablo y Cecilia, Ferraudi Curto (2016): “Los sectores populares”, en Kessler, Gabriel (compilador), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Sen, Amartya, (1997): *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Buenos Aires, Paidós.

Senén González, Silvia (2008): “Políticas, leyes y educación”, en Perazza, Roxana (compiladora), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique.

Sirvent, María Teresa (2007): “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes”, en *Revista Argentina de Sociología*, enero-junio 2007, volumen 5, N° 8, Buenos Aires. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000100005

Soldano, Daniela (2010): “Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1990-2004)”, en Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (coordinadores), *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Soldano, Daniela y María Ignacia, Acosta (2015): “El conurbano bonaerense como territorio asistido. Pobreza, crisis y planes sociales”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA.

Southwell, Myriam (2015): “La escolarización en el Gran Buenos Aires”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA.

Suárez, Ana Lourdes y Carolina, Palma Arce (2010): “Condiciones de vida en el conurbano bonaerense”, en Rofman, Adriana (compiladora) *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas en cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/319/sociedad-y-territorio-en-el-conurbano-bonaerense.html>

Svampa, Maristella y Sebastián, Pereyra (2003): “Las dimensiones del actor colectivo”, en Svampa, Maristella y Sebastián, Pereyra, *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Svampa, Maristella (2005): *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Taurus.

Svampa, Maristella (2008): “Movimientos sociales y nuevo escenario regional” y “La disputa por el desarrollo: territorios y lenguajes de valoración”, en Svampa, Maristella, *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Svampa, Maristella (2010): “Hacia una gramática de las luchas América Latina: movilización plebeya, demandas de autonomía y giro eco-territorial”, en *Revista Internacional de Filosofía Política N° 35*, Madrid, Octubre de 2010. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-2010-numero35-2020&dsID=Documento.pdf>

Svampa, Maristella (2011): “Argentina, una década después. Del que se ´vayan todos´ a la exacerbación de lo nacional - popular”, en *Revista Nueva Sociedad N° 235*, Buenos Aires, Septiembre- Octubre de 2011.

Disponible: http://www.nuso.org/upload/articulos/3794_1.pdf

Svampa, Maristella (2015): “La irrupción piquetera. Las organizaciones de desocupados del conurbano bonaerense”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA.

Tenti Fanfani, Emilio (2005): *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Thompson, Andrés (1995): *Políticas públicas y sociedad civil en Argentina. El papel de las organizaciones sin fines de lucro*, Buenos Aires, CEDES. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/thom4.rtf>

Tiramonti, Guillermina (2003): “Después de los 90: agenda de cuestiones educativas”, en *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho 2003. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a04.pdf>

Tuñón, Ianina (2014): *Evolución del desarrollo humano y social de la infancia. Avances y metas pendientes a cuatro años del bicentenario (2010, 2011, 2012, 2013)*, Buenos Aires, Educa.

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/PPT_Infancia_2014.pdf

Veleda, Cecilia (2012): *La segregación educativa. Entre la fragmentación de la clase media y la regulación atomizada*, Buenos Aires, Editorial La Crujía.

Veleda, Cecilia, Axel, Rivas y Florencia Mezzadra (2012): *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf

Vio, Marcela y María Claudia, Cabrera (2015): “Panorámicas de la producción en el conurbano”, en Kessler, Gabriel, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria, EDHASA.

Wilkis, Ariel (2015), “Sociología moral del dinero popular”, en *Estudios sociológicos*, Vol. XXXIII, N° 99, Septiembre- diciembre 2015. México. Disponible en: <http://ces.colmex.mx/estudios/WILKIS.pdf>

Zibechi, Raúl (2005): “La educación en los movimientos sociales”, en el *Programa de las Américas del IRC*, Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf

ANEXOS

ANEXO I

Características de las propuestas educativas llevadas adelante por las organizaciones sociales

- **Jardines de Infantes Comunitarios**

Según Kantor y Kaufmann (2008), los Jardines de Infantes Comunitarios (JIC) son experiencias de atención a la primera infancia (0 a 5 años) a cargo de organizaciones sociales. En ellas confluyen diversas modalidades destinadas a educar y acompañar a los niños y a sus familias en los procesos de crecimiento y desarrollo integral. En los últimos años, un buen número de estos jardines obtuvo el reconocimiento oficial.

- **Apoyos Escolares**

Se trata de propuestas destinadas a apuntalar los procesos de escolarización de niños y adolescentes a través del acompañamiento de sus tareas escolares, de la enseñanza y/o revisión de los contenidos propuestos en la escuela y del aprendizaje de temas que resultan de interés para los participantes de estos espacios. Por lo general, mantienen diferentes frecuencias: diaria, tres veces por semana, semanales, etc.

- **Bachilleratos Populares**

Los Bachilleratos Populares son propuestas educativas destinadas a la población de jóvenes y adultos. Nacen en movimientos sociales, empresas recuperadas y organizaciones territoriales y, paulatinamente, muchos de ellos obtuvieron el reconocimiento oficial. Elisalde y Ampudia (2006), señalan que estas experiencias son desarrolladas a partir de iniciativas *populares* y *autogestivas*, diseñadas según necesidades y estrategias de la propia comunidad territorial y de los movimientos sociales responsables de su implementación.

- **Alfabetización para jóvenes y adultos**

Los programas/proyectos de alfabetización de jóvenes y adultos se desarrollan a partir de métodos específicos propios de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Tanto en territorios, como en lugares de trabajo, se llevan adelante propuestas destinadas a alfabetizar a personas mayores de 15 años que aun no saben leer y/o escribir.

- **Bibliotecas Populares**

Se trata de ámbitos que buscan fortalecer la lectura y la circulación de libros. Allí se realizan actividades de lecturas de cuentos, narraciones, poesías, etc.

- **Talleres laborales/ de oficios**

Estos talleres son espacios de capacitación que, por lo general, tienen como propósito colaborar con la salida laboral de sus participantes. Los talleres de oficios más comunes se hallan destinados a: computación, panadería, carpintería, reciclado, corte y confección, etc.

- **Talleres recreativos y culturales**

En estos ámbitos se proponen diversas actividades vinculadas a la cultura: murga, videos, teatro, murales, música, títeres. Las experiencias recreativas más frecuentes son las excursiones, los campamentos, etc.

- **Talleres deportivos**

Estos talleres abarcan la práctica de diversos deportes: volley, fútbol, gimnasia, box.

Anexo II: Descripción de las organizaciones sociales estudiadas¹⁶

Organizaciones Sociales¹⁷	Localización	Año de inicio	Forma jurídica	Financiamiento	Principales características	Experiencias educativas
1. Fundación “Padre Ramón”	Partido de Florencio Varela Barrios de influencia: <i>Sarmiento, Itatí, San Pablo, Arroyito</i>	1982	Fundación	Estatal Donaciones Rifas, etc.	Organización vinculada con la iglesia católica, de promoción comunitaria.	Talleres para adolescentes (apoyo escolar, actividades recreativas, deportivas, culturales y de capacitación laboral) Jardín Comunitario Propuestas de EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos)
2. Biblioteca Popular “El Ceibo”	Partido de San Martín (José León Suárez) Barrios de influencia: <i>Villa “El Ceibo”</i>	2012	En trámite	Estatal Donaciones	Organización vecinal, de promoción comunitaria	Biblioteca Popular Apoyo escolar Talleres de artes y oficios
3. Centro comunitario “Ayllu”	Partido de Ituzaingó Barrios: <i>1 de Mayo, El Tanque, Luján, Copacabana, Evita</i>	2001	En trámite	Estatal Donaciones	Organización vinculada con la iglesia católica, de promoción comunitaria.	Apoyo escolar Biblioteca Propuestas de EDJA Talleres de computación
4. Asociación civil “Las Vasijas”	Partido de La Matanza (González Catán) Barrios: <i>Los Sauces, 9 de Julio</i>	1985	Asociación civil	Estatal Donaciones	Organización vecinal, de promoción comunitaria	Jardín Comunitario Apoyo escolar Propuestas de EDJA Talleres para adolescentes (actividades recreativas y culturales)
5. Movimiento de Desocupados “Desde Abajo” - Frente “Maximiliano Vive”	Partido de Lanús Barrios: <i>Carlos Mujica, Los Trenes, 25 de Mayo, El Algarrobo, San Alberto</i>	1998	Cooperativa	Estatal Donaciones Ingreso vía cooperativa Rifas, etc	Nace como movimiento de desocupados. Realizan trabajos territoriales y políticos en el marco de un Frente Nacional	Bachillerato popular Apoyo escolar Talleres de formación política
6. Movimiento “Suelo y Libertad”	Partido de Tigre Barrios de influencia: <i>Los Cactus, Villa San Martín</i>	1996	Asociación civil	Estatal Donaciones Rifas, etc	Movimiento territorial. Participan de diferentes articulaciones macrosociales.	Bachillerato popular Apoyo escolar Alfabetización Talleres de formación política

¹⁶ Los nombres de las organizaciones y de sus barrios de pertenencia han sido modificados.

¹⁷ El ordenamiento propuesto en este cuadro sigue el criterio de selección planteado en este estudio. Por estas razones, las organizaciones **1** y **2**, forman parte de las articulaciones exclusivamente barriales; la **3** y la **4** integran articulaciones barriales, municipales y eventualmente provinciales; y la **5** y la **6** protagonizan articulaciones barriales, municipales y macrosociales.

Anexo III: Informe sobre el trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó entre los meses de abril del año 2012 y mayo del 2013. Contempló la visita al centro educativo de cada organización, la observación de su dinámica y la realización de dieciséis entrevistas en profundidad a sus educadores y, en algunos casos, a referentes de la organización. A continuación se presenta la información sobre la tarea en el terreno desarrollada en cada una de las experiencias estudiadas¹⁸ y se aporta la guía de preguntas a partir de la cual se efectuaron las entrevistas.

1. Tareas desarrolladas en el terreno

- **Fundación “Padre Ramón”**

Fecha de visita al Centro Educativo	23 de abril de 2012
Propuesta educativa relevada	<i>Talleres para Adolescentes</i> (apoyo escolar, actividades culturales, deportivas, recreativas y de formación laboral).
Cantidad de entrevistas realizadas	3
Cantidad de personas entrevistadas	4
Actores entrevistados	<ul style="list-style-type: none">- Equipo de coordinación (2 personas),- Educador de los <i>Talleres</i>,- Presidente de la Fundación.

¹⁸ El ordenamiento de las organizaciones sigue el esquema propuesto en el diseño de la investigación respecto del tipo de protagonismo que éstas mantienen en los espacios públicos.

▪ **Biblioteca Popular “El Ceibo”**

Fecha de visita al Centro Educativo	27 de abril de 2013
Propuesta educativa relevada	<i>Talleres culturales y Apoyo Escolar</i>
Cantidad de entrevistas realizadas	3
Cantidad de personas entrevistadas	3
Actores entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinador de la <i>Biblioteca</i>, - Educadora del <i>Apoyo Escolar</i> y referente de la <i>Biblioteca</i>, - Educador del <i>Taller de Video</i>.

▪ **Centro Comunitario “Ayllú”**

Fecha de visita al Centro Educativo	27 de noviembre de 2012 y 4 de diciembre de 2012
Propuesta educativa relevada	<i>Apoyo escolar para niños y niñas</i>
Cantidad de entrevistas realizadas (1 entrevista individual a una de las coordinadoras del <i>Centro</i> , 1 entrevista grupal a dos educadores y 1 entrevista grupal con la coordinación (dos personas) y dos educadores.	3
Cantidad de personas entrevistadas	4
Actores entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Integrantes del Equipo de Coordinación del <i>Centro</i> (2); - Educadores del <i>Apoyo Escolar</i> (2).

▪ Centro de Atención Integral “Las Vasijas”

Fecha de visita al Centro Educativo	21 de marzo de 2013
Propuesta educativa relevada	<i>Apoyo escolar para niños y niñas</i>
Cantidad de entrevistas realizadas	2
Cantidad de personas entrevistadas	2
Actores entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadora del <i>Apoyo Escolar</i>, - Educadora del <i>Apoyo Escolar</i>

▪ Movimiento “Suelo y Libertad”

Fecha de visita al Centro Educativo	16 de agosto de 2012
Propuesta educativa relevada	<i>Bachillerato Popular</i>
Cantidad de entrevistas realizadas	3
Cantidad de personas entrevistadas	3
Actores entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Educador del <i>Bachillerato</i> y referente del Movimiento, - Educadora del <i>Bachillerato</i>, - Educador y coordinador administrativo del <i>Bachillerato Popular</i>.

- **Movimiento de Desocupados “Desde Abajo”- Frente “Maximiliano Vive”**

Fecha de visita al Centro Educativo	25 de octubre de 2012
Propuesta educativa relevada	<i>Bachillerato Popular.</i>
Cantidad de entrevistas realizadas	2
Cantidad de personas entrevistadas	2
Actores entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora y referente del <i>Bachillerato</i>, - Educadora del <i>Bachillerato</i>.

2. Guía de preguntas

2.1. Aspectos descriptivos de la organización

- ¿Cuándo inició sus tareas esta organización? ¿Qué recorrido histórico realizó?
- ¿Cuáles son los principales propósitos de la organización?
- ¿Cuáles son las principales actividades que desarrolla la organización?
- La organización, ¿posee un organigrama institucional? ¿Cómo está estructurado?
- ¿Quiénes trabajan en la organización? ¿Qué oficios/profesiones poseen? ¿Qué tipo de contratos mantienen con la organización?
- ¿Cómo financian las actividades que realizan? ¿Cuáles son las principales fuentes de financiamiento?

2. 2. Características generales de la experiencia educativa que desarrolla la organización

- ¿Cómo y por qué se originó esta experiencia educativa?
- ¿Qué problemáticas enfrenta en la actualidad?
- ¿Cuáles son los principales objetivos de la experiencia?
- ¿Qué población asiste? ¿Cómo se contactan con esta experiencia?
- ¿Qué actividades educativas realizan?
- ¿Qué relaciones pueden establecerse entre los objetivos de la experiencia y las prácticas de la “educación popular”?
- ¿Qué similitudes y diferencias poseen las prácticas educativas que realizan respecto de las desarrolladas en la escuela?
- ¿Cuáles son los principales contenidos educativos que propone esta experiencia? ¿Qué temas y problemas se abordan? ¿En qué se asemejan y diferencian de los contenidos propuestos en la escuela?
- ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas plantean? ¿En qué se parecen a las utilizadas en la escuela?
- ¿Qué cambios registran en las trayectorias educativas y sociales de los participantes de estas experiencias? ¿Qué modificaciones se operaron en sus expectativas educativas? ¿Poseen registros que den cuenta de estos cambios? (Por ejemplo, acceso/permanencia/ egresos de las escuelas, etc.).
- ¿Qué prácticas institucionales llevan adelante? (trabajo en equipo, relaciones entre pares, tipos de autoridad, espacios de reflexión de la experiencia, tipo de normas, etc.).
- ¿Con qué cantidad de educadores cuenta la experiencia? ¿Con qué tipo de materiales educativos y útiles escolares cuentan para desarrollar las actividades? ¿Cómo caracterizaría la infraestructura y el equipamiento que poseen en función de los objetivos educativos que se plantean?
- ¿Qué tipo de relaciones establecen con las familias de los participantes?
- ¿Qué vínculos instauran con las escuelas de la comunidad? ¿Realizan un seguimiento compartido de los chicos/adolescentes?
- ¿Qué relaciones mantienen con otras prácticas educativas de la zona?
- ¿Cuáles son los principales logros y desafíos de esta experiencia?

- ¿Cómo piensan el futuro de la experiencia? ¿Qué aspectos podrían mejorarse?

2. 3. Papel político y social de la organización

- ¿Cómo caracterizaría el escenario actual en el que se desenvuelven las organizaciones sociales? ¿Cuáles son los acontecimientos más sobresalientes de nuestra historia reciente?

- ¿Cuáles son las principales direcciones políticas y sociales de esta organización?

- ¿Cuándo comenzaron las actividades? ¿Qué cambios registran en la trayectoria de la organización? ¿Por qué se realizaron esos cambios? ¿En qué antecedentes históricos vinculados a las prácticas sociales territoriales se inspira esta organización?

- ¿Cómo se relacionan con la comunidad? ¿Participan los habitantes de este barrio en esta organización? ¿Asisten a reuniones, asambleas, etc.?

- ¿Cómo caracteriza la situación de los sectores populares? ¿Cómo son sus condiciones de vida? ¿Qué papel político y social poseen en la actualidad?

- ¿Qué papel le otorga esta organización al rol de la sociedad civil en el campo político y social?

- La organización, ¿posee relaciones con partidos/movimientos políticos? ¿De qué tipo? ¿En función de qué propósitos se vinculan?

- ¿Qué modalidades de organización interna se propone esta entidad? (asamblearia, dirección única, coordinación, coordinación colegiada, etc.)

- ¿Cómo son los niveles de participación de sus miembros? ¿Participan en las reuniones de la organización? ¿En reuniones de articulación? ¿En instancias estatales (si las hubiera)? ¿Cómo se relacionan con los líderes/referentes barriales?

- ¿Cómo caracteriza los procesos de articulación, el trabajo en red y las relaciones territoriales de la organización? ¿Con qué actores de la comunidad se vinculan? ¿Qué objetivos poseen las redes de las que forman parte? La organización, ¿forma parte de algún tipo de gestión asociada?

- ¿Qué tipo de relaciones mantienen con el Estado (nacional, provincial, municipal)? La articulación con el Estado, ¿favorece el desarrollo de esta experiencia? ¿Desde cuando?
- ¿Qué modalidades y consecuencias posee para la organización la aplicación de programas sociales en este territorio?
- ¿Qué aportes realiza esta organización a las políticas públicas? ¿En qué ámbitos? ¿Qué importancia posee para estos grupos la lucha por potenciar el poder social/político de las organizaciones de las que forman parte?

2. 4. Los procesos de igualdad/desigualdad educativa y social

- ¿Cómo caracteriza la situación educativa de los habitantes de este barrio? ¿Asisten a la escuela? ¿Ingresaron/egresaron del nivel primario/ secundario? ¿Qué problemas educativos enfrentan? ¿Hay escuelas cerca de esta experiencia?
- ¿Qué comentarios pueden realizar respecto del estado actual de la escuela pública? ¿Qué problemas y desafíos enfrentan las instituciones escolares?
- ¿En qué contribuye esta experiencia a la situación educativa de los habitantes de este barrio? ¿Los ayuda a seguir en la escuela? ¿A empezar la escuela? ¿Les propone una manera diferente de pensar en su propia educación/escolarización?
- ¿Cómo caracteriza la situación de los derechos educativos de los habitantes de esta comunidad? ¿Se cumple la obligatoriedad escolar de niños, adolescentes y adultos planteada en la nueva Ley Nacional de Educación?
- Las acciones educativas desplegadas por esta organización, ¿se plantean aproximarse a horizontes educativos más igualitarios? ¿Cómo?
- ¿Existen demandas de igualdad educativa? ¿Hacia qué actores? ¿Qué papel juegan en estas demandas la distribución de recursos educacionales? (infraestructura, equipamiento, educadores, asistencia técnica, etc.)
- ¿Se registran cambios en los participantes de estas experiencias respecto de las formas de experimentar y concebir las diferencias educativas entre los diferentes sectores sociales? ¿Qué interpretaciones se formulan al respecto?
- ¿Qué papel cumplen en estos procesos vinculados con la igualdad educativa el problema del reconocimiento social (respeto/valoración, etc.), tanto en lo que

respecta a la trayectoria de los participantes y actores de esta experiencia como a la de la organización?

- ¿Cómo caracteriza las interacciones sociales cotidianas? (horizontales, verticales, etc.) ¿Cómo se conciben las asimetrías en el interior de esta experiencia? ¿Existen problemas vinculados con la jerarquía social?

- ¿Qué aportes realizan al cambio de las actuales políticas educativas, tanto en lo que se refiere a las instituciones escolares locales, como desde una perspectiva macrosocial?

Anexo IV: Información cuantitativa sobre organizaciones sociales en Argentina

La búsqueda de información cuantitativa reveló insuficiencias de organismos gubernamentales y de otras agencias de la sociedad civil respecto de la producción estadística sobre las organizaciones sociales en la Argentina. A continuación, presentaremos los datos obtenidos a partir de la indagación desarrollada en este estudio.

1. Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas/Ministerio de Educación de la Nación)

Esta Red cuenta con un listado de 961 organizaciones en todo el país. En la región Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires), registra 565 organizaciones que forman parte de esta articulación, de las cuales 75 organizaciones pertenecen a la Ciudad y 490 a la provincia de Buenos Aires.¹⁹

2. CENOC (Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad)/ Ministerio de Desarrollo Social de la Nación)

El Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad (CENOC) fue creado en 1995 bajo la dependencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. En su registro se hallan contempladas diferentes tipos de “organizaciones de la comunidad” de todo el territorio nacional (organizaciones de base, fundaciones empresarias, entidades de beneficencia, etc.).

El CENOC cuenta con un listado de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), inscriptas en su base de datos. En ella figura el nombre de la organización, el número de registro de la misma en el CENOC, la provincia y la localidad de pertenencia.

¹⁹ Fuente: Ministerio de Educación/ DNPS (2013): *Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación. Informe anual 2012*. Disponible en: <http://fundses.org.ar/publicacionesdigitales.html>

Hasta el año 2013, de un total de 16.592 entidades, 2.428 pertenecen a la Ciudad de Buenos Aires y 2.280 al Gran Buenos Aires²⁰.

3. Dirección de alternativas educativas de la provincia de Buenos Aires

Fue creada en el año 2006 bajo la dependencia de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En el año 2008 realizó un relevamiento de las experiencias de atención a la primera infancia llevadas adelante por organizaciones y movimientos sociales ubicados en dicha provincia. El registro cuenta con 520 experiencias educativas, mayormente emplazadas en el conurbano bonaerense.²¹

4. Red de apoyo escolar (RAE)

Nace en 1989 y en la actualidad agrupa a 21 organizaciones que desarrollan apoyo escolar en barrios populares que, en su gran mayoría, se ubican en la zona norte del conurbano bonaerense.²²

A nuestro entender no han existido iniciativas, ni desde la investigación académica, ni desde la administración pública, de cruzar y depurar estos registros. Por la diversidad de criterios que plantean y los cambios en el tiempo que podrían haberse producido, no hemos podido enfrentar aquí esta tarea.

²⁰ Fuente: <http://www.cenoc.gov.ar/>

²¹ Fuente: Universidad Pedagógica Provincial (2009): *La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales*, Informe de Avance, Mimeo.

²² Fuente: <http://www.rae.org.ar/>