

El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares

PATRICIA EVANGELINA PATAGUA¹

Resumen

En el presente artículo se comparten reflexiones de un proyecto de investigación en curso, cuyo campo de indagación es la formación de personas jóvenes y adultas en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy-Argentina. Por un lado, se indaga sobre el potencial de la educación para la formación de tipos de sociedades, a partir de considerar que, conforme fue ganando lugar el discurso de la educación como derecho, en la sociedad civil las condiciones para su efectivo cumplimiento se fueron cercenando. En Argentina, la sanción de la Ley de Educación 26.206, estableció, entre otros aspectos universalización de la educación, sin embargo, esta extensión se dio en el marco de crecientes procesos de segmentación y diferenciación social; y de debilitamiento de la democracia. Por otro lado, en Argentina y Jujuy, es significativa la presencia de organizaciones populares, especialmente a partir de la crisis del 2001, éstas ubicaron a la educación como eje central de sus programas formativos. Con la intención de caracterizar la relación entre formación y organizaciones populares, se describe tres propuestas educativas de nivel secundario gestadas por el Movimiento Social Tupaj Katari, el Gremio de empleados municipales y el colectivo de educadores de Maimara. Se apela al análisis de tres aspectos de sus producciones culturales, que podrían considerarse como alternativas a los modelos de educación-formación- dominantes: demanda social educativa, autonomía y democratización pedagógica-organizacional.

Palabras clave: Formación. Educación. Personas jóvenes y adultas. Organizaciones populares.

O direito à educação de pessoas jovens e adultas: formação, políticas educativas e organizações populares

Resumo

No presente artigo compartilham-se reflexões de um projeto de investigação em curso, cujo campo de indagação é a formação de pessoas jovens e adultas em espaços de organizações populares na província de Jujuy, na Argentina. Por um lado, investiga-se o potencial da educação para a formação de tipos de sociedades, a partir da consideração de que, conforme foi ganhando lugar o discurso da educação como direito, na sociedade civil as condições para seu efetivo cumprimento foram se cerceando. Na Argentina, a sanção da Lei de Educação n° 26.206 estabeleceu, entre outros aspectos, a universalização da educação, porém essa extensão se deu no marco de crescentes processos de segmentação e diferenciação socioeducativa e de debilitação da democracia. Por outro lado, na Argentina e em Jujuy, é significativa a presença de organizações populares, especialmente a partir dada crise do 2001, as quais focalizaram a educação como eixo central de seus programas formativos. Com a intenção de caracterizar a relação entre formação e organizações populares, descrevem-se três propostas educativas de ensino médio gestadas pelo Movimiento Social Tupaj Katari, Grêmio de Empregados Municipais e Coletivo de Educadores de Maimara. Para tanto, analisam-se três aspectos de suas produções culturais que poderiam ser consideradas como alternativas aos modelos de educação e formação dominantes: demanda social educativa, autonomia e democratização pedagógico-organizacional.

Resumo: Formação. Educação. Pessoas jovens e adultas. Organizações populares.

The right of the young people and adults to education: training, educational policies and popular organizations

Abstract

In this article are shared reflections of an ongoing investigation project, which field of inquiry is the formation of young people and adults in educational spaces of popular organizations in the province of Jujuy-Argentina. On the one hand, it's investigated about the potential of the education for the formation of types of societies, on the basis that, as the discourse on education as a right was gaining ground, in the civil society the conditions to its effective implementation have been constricted. In Argentina, the sanction of the Educational Law 26.206 established, among other aspects, universalization of education, however, this extension occurred within the framework of increasing processes of segmentation and social di-

fferentiation, and the weakening of democracy. On the other hand, in Argentina and Jujuy, the presence of popular organizations is significant, especially since the 2001 crisis, they placed education as the central axis of their formative programs. With the intention of characterizing the relationship between formation and popular organizations, three educational proposals are described at the secondary level managed by the Tupaj Katari Social Movement, the Guild of municipal employees and the collective of educators of Maimara. It is appealed to the analysis of three aspects of its cultural productions, which could be considered as alternatives to the dominant education-formation models: educational social demand, autonomy and pedagogical-organizational democratization.

Keywords: Formation. Educational. Young people and adults. Popular organizations.

Introducción

En el presente artículo se comparten reflexiones de un proyecto de investigación en curso, cuyo campo de indagación es la formación de jóvenes y adultos en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy-Argentina.

El encuadre teórico que guía el análisis son los aportes de las pedagogías críticas, especialmente de la educación popular Latinoamericana y en una concepción de pedagogía en diálogo con el campo epistemológico crítico, por tanto, comprometida con la necesidad de construir nuevas elaboraciones teóricas, con cierto grado de generalidad, coherencia interna y normatividad, que permitan responder a las preguntas del qué, cómo y para qué educar frente a los complejos escenarios educativos. Julia Silber (2012, p. 2) dirá que “la pedagogía se presenta todavía como un haz de pensamientos no practicados y de prácticas no teorizadas”.

En consonancia con estos posicionamientos se entiende a la formación como un campo de articulación dialéctica entre el sujeto y la sociedad², la formación, en tanto proceso, se enlaza con las dimensiones del poder y de la política en las construcciones sociales. Tanto Zemelman (2009) como Lizárraga Bernal (1998) acuerdan que formarse es reflexionar sobre la subjetividad, pero ponen especial acento en el reconocimiento y crítica de las condiciones contextuales. Lizárraga Bernal (1998, p. 157) dirá que “no es un acto individual ni introspectivo develar cómo se instituye el poder en los espacios individuales”. Así entendida la formación, se le presenta al campo pedagógico diversos y complejos desafíos, entre los que se destaca romper con perspectivas hegemónicas de la formación

sostenidas por las teorías pedagógicas de la modernidad: institucionalización de la formación en el formato escolar, formación restringida a algunas dimensiones del sujeto, escindida de la dimensión política, ética y social, entendida como desarrollo inmanente del sujeto, centrada en los procesos de acreditación y mercantilización, entre otros.

A lo largo del texto se recuperan algunos de estos desafíos de cara a comprender, los diversos sentidos que adquiere la relación entre, educación – sentido amplio y restringido – formación y organizaciones populares, en el marco de un proceso de expansión del derecho a la educación.

En el primer apartado se desanda la relación entre sociedad, educación y formación de ciudadanías, no se pretende hacer un análisis exhaustivo del tema, sino más bien re posicionar la pregunta sobre el potencial de la educación para “superar las brechas entre ciudadanías pasivas, formales, asistidas, invertidas, marginales y ciudadanías plenas, profundas, emancipadas, sustantivas e integrales es decir transformadoras” (LEIS, 2009, p. 58).

La educación es un “campo cultural complejo y contradictorio de afirmativos procesos de confrontación, desarticulación y rearticulación entre diversos sectores sociales en pugna” (MOUFFE, 1979 *apud* RIGAL, 2004, p. 12), de ahí que la pregunta por la educación no se agote en lo escolar, sino que se extienda a los múltiples espacios educativos por los que transitan los sujetos, estos espacios, en tanto producciones culturales, intervienen activamente en la formación de subjetividades. A su vez como se expondrá, los sujetos ocupan un lugar central y activo para “la síntesis formativa y la formación potencial de su subjetividad” (LIZARRAGA BERNAL, 1998, p. 14).

En el segundo apartado se describe los modos de vinculación de las organizaciones populares con las políticas educativas destinadas a las personas jóvenes y adultas (EPJA) en Argentina y Jujuy. Esta relación se analiza desde una concepción de Estado amplio – en sentido gramsciano – constituido por el equilibrio inestable entre sociedad civil y sociedad política.

el poder dentro del Estado se resuelve en esa permanente dinámica de confrontación, el campo de la sociedad civil es el ámbito para la disputa hegemónica entre diversos actores sociales, es una “arena”, y es en ella donde se instalan los movimientos sociales con su discurso, sus prácticas contrahegemónicas y su disputa del poder (RIGAL, 2011, p. 12).

Las continuidades y rupturas en las políticas educativas destinadas a la población joven y adulta, dan cuenta de características constitutivas del campo de la EPJA que limitan o posibilitan el efectivo derecho a la educación y por tanto a otros derechos. En este sentido se analiza la participación de las organizaciones populares para la extensión de los sentidos de la educación, la democracia y la ciudadanía.

Para ello se presentan las propuestas educativas de nivel secundario para jóvenes y adultos de la provincia de Jujuy gestadas, por el Movimiento Social Tupaj Katari, la organización popular de Maimara y el Gremio de Empleados Municipales de la capital jujeña. Su análisis se realiza a partir de tres categorías, que permiten caracterizar sus producciones culturales como alternativas a los modelos de formación dominante: demanda social educativa, autonomía y democratización.

Una visión amplia sobre formación y educación

Al posicionarse en una perspectiva que entiende a los procesos sociales como procesos educativos³ y a los sujetos como activos productores de esas construcciones, se hace posible la vinculación entre la potencialidad del sujeto en el curso de la historia y la intencionalidad educativa de los procesos sociales

El rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente “escolares” [...] Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás [...] Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentes (GRAMSCI, 1988, p. 56).

Considerando la dinámica de este proceso es válido preguntarse ¿qué formación de sujetos y para qué sociedades? ¿Qué formaciones produce cotidianamente el espacio social macro estructural? ¿Cuáles son los ángulos de fuga de los sujetos (ZEMELMAN, 2011) y cuáles sus potencialidades para revertir el curso de las formaciones hegemónicas?

Inexorablemente estas preguntas conducen a vincular educación y política, porque se reconoce las dinámicas de poder que operan en todo entramado social, en este sentido, la educación puede contribuir con la formación de seres dóciles adaptados al status quo o bien contribuir con la formación de sujetos emancipado. En segundo lugar, porque la educación implica un tipo de intervención en el mundo, ésta expresa el sentido y la dirección de lo que entienden los propios actores por sus lugares en la dinámica social. En tercer lugar, porque históricamente a la educación –principalmente la escolar– se le asignó la función de formar ciudadanos y consolidar democracias (BLANAS DE MARENGO, 2010). A estos puntos puede sumarse uno de los debates más importantes en el presente siglo, la relación entre derechos humanos y educación.

Formaciones hegemónicas en contexto de expansión del derecho a la educación

¿Cómo comprender los actuales procesos que, tales parecen contradictorios, por un lado, reivindican –al menos discursivamente– el derecho a la educación a lo largo de toda la vida mientras que, por otro lado, promueven “políticas de fascismo social y político”? (SANTOS, 2017b) ¿Cómo encaramos la formación desde una perspectiva de derechos, junto a sujetos que tienen como contexto formador extrema pobreza y continua violación de sus derechos, incluido el de la escolaridad? ¿Cómo se puede transformar esta “crisis de la democracia” en un potencial formativo que pugne por su defensa y su ampliación a sentidos transformadores?

Durante la segunda mitad del siglo XX se observa un proceso de extensión, universalización del acceso a la escuela y obligatoriedad de la escolaridad, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto del derecho a la educación (GENTILI, 2011).

En el plano internacional la Declaración Universal de los Derechos Humanos (NACIONES UNIDAS, 1948) incluye en su artículo 26 el derecho a la educación. La renovación de la agenda internacional se expresó en “la Declaración Mundial de Educación para Todos elaborada en Jomtien (1990), profundizada en Dakar (2000) y ratificada en el Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea del Sur (2015)” (UNESCO, 2015 *apud* CADE, 2017, p. 13).

En la Argentina se produce un avance en materia legislativa, en consonancia con las declaraciones internacionales firmadas, al sancionarse la Ley Nacional de Educación 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley técnico profesional, entre otras. Este proceso de ampliación de la educación, fue compartido por diversos países de América Latina durante los llamados gobiernos progresistas, de nuevo signos o pos neoliberales, quienes afianzaron—con diferentes matices— el rol del Estado en materia educativa, incorporaron a diversos sectores movilizados y habilitaron el tratamiento y respeto de los derechos humanos en la educación

Estos gobiernos “coincidieron en el cuestionamiento y oposición al consenso hegemónico neoliberal de los años noventa, redefiniendo las funciones estatales y recuperando demandas de los sectores populares movilizados” (KAROLINSKI; MAAÑÓN, 2013, p. 206). Sin embargo la inflexión histórica, iniciada a partir de la avanzada y retoma del poder por parte de neoliberales a lo largo del continente, dio cuenta de persistencias estructurales de larga duración, que no fueron superadas por los gobiernos de nuevos signos y que afianzaron el fascismo social y político.

Las situaciones de fascismo social suceden siempre que personas o grupos sociales están a merced de las decisiones unilaterales de aquellos que tienen poder sobre ellos [...] en todos los casos las víctimas son ciudadanos, pero no tienen realmente ninguna posibilidad de invocar eficazmente derechos de ciudadanía a su favor [...] cuando más amplio es el número de los que viven en el fascismo social, menos es la intensidad de la democracia [...] (SANTOS, 2017a, s/p).

Las condiciones de explotación, desposesión, opresión y dominación (SEOANE; ALGRANATI; TADDEI, 2010) a los que fueron sometidos históricamente diversos sectores sociales persisten a lo largo del continente. En América Latina la desigualdad es estructural, el 71% de la riqueza se concentra en el 10% más rico de la población. Según lo revela el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, el 33,6% de los argentinos son pobres, lo que significa que 2,2 millones de personas ingresaron en el umbral de la pobreza durante este último año.

Los niveles de desigualdad son posibles porque los sistemas democráticos son secuestrados por quienes ejercen el poder económico y político, y porque las elites cooptan, corrompen o desvirtúan la naturaleza

de las instituciones democráticas para impulsar políticas que mantengan su posición privilegiada (SERNA; BOTINELLI, 2017). También puede afirmarse que “la democracia limitada al nivel del sistema político siempre sucumbe a los tres modelos de dominación de clases: capitalismo, colonialismo y patriarcado” que al conjugarse generan una democracia de baja intencionalidad (SANTOS, 2017a).

Las democracias son cada vez más débiles [...] actualmente son regímenes plutocráticos los que están al mando del estado; es decir el gobierno de los mercados, por los mercados y para los mercados [...] Así el neoliberalismo, logro una victoria ideológica extraordinaria, al cambiar el sentido de muchas palabras como “democracia” y al hacer perder la visión histórica del mundo (BETTO; BORON, 2018, s/p).

¿Cuáles son las formaciones que se propician en estos complejos escenarios sociales y políticos? En primer orden el capitalismo financiero salvaje propone la deshumanización de la sociedad, en el marco de una creciente necesidad de la eficiencia y del automatismo, así Arendt (1993) refirieron al hombre masa para describir la relación entre hombre que han perdido su sentido del mundo, mientras que Zemelman (2011) llamó la atención sobre el patrón poder orden que subordina a los sujetos a los roles y funciones en la sociedad. Esta lógica del orden social, atrapa la subjetividad y el sujeto termina siendo una sumatoria de roles y funciones, jerarquías complementarias, para olvidarse de sí mismo, por lo tanto, lo humano es irreversible y no tiene presencia.

También desde el pensamiento y el activismo feminista se aporta a la comprensión de los complejos lazos sociales en los que nos formamos, así Rita Segato (2016) llama dueñidad, a la concentración del capital que tiene como uno de sus instrumentos al patriarcado, entendido como una forma de organización social y como basamento histórico para el ordenamiento de la sociedad.

En otro orden, las políticas públicas neoliberales y neoconservadores establecen una lógica de dualización de la sociedad, un espacio de asistencia para los pobres y un espacio de competitividad para los no pobres (RIGAL, 2008), esta diferenciación la construyen a través del sostenimiento de políticas focalizadas, compensatorias y remediales.

En el marco de estas políticas, los sujetos son considerados receptores pasivos y de la dádiva. Incapaces de sustentarse por sí mismo, reciben asistencia del Estado, al tiempo que, con la ayuda de la sociedad civil “pudiente”, son sometidos a control y vigilancia. “La ciudadanía propuesta a los sectores no propietarios y no consumidores supone, no solo la pérdida de los derechos sociales, sino también, severa limitación de los derechos políticos” (RIGAL, 2008, p.28).

La educación no queda exenta de este complejo escenario, mientras que, como se mencionó, existen avances en materia legislativa dándole estatus de “derecho”, en el plano concreto, por un lado, se afianza una democracia que apenas si es representativa y una ciudadanía pasiva que poco o nada puede demandar por la construcción de “otro mundo, otras relaciones sociales, otra realidad”, por otro lado, la educación pública, institución legitimada para la formación, es avasallada por los gobiernos neoliberales. En este escenario se sostienen lógicas educativas en pugna: la universalidad vs la focalización, el derecho vs la asistencia, la diversidad vs la homogeneidad, democratización vs mercantilización.

La universalización educativa signo la posibilidad de que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar –campesinos, indígenas, mujeres, sectores urbanos empobrecidos – tuvieran acceso a la escolaridad por medio de la ampliación de la cobertura escolar, en el caso de argentina la creación de siete modalidades educativas favoreció este desarrollo. No obstante “los altos niveles de pobreza y exclusión como la persistente desigualdad e injusticia social, limitaron de forma combinada el potencial democratizador de dicha expansión” (GENTILI, 2011, p. 8). La creciente polarización social fue paralela al incremento de los años de escolarización, “la escuela recibió no sólo a un público excluido, sino que también vio el deterioro de las condiciones de vida de los ya incluidos” (GLUZ, 2013, p. 17).

De igual manera la heterogeneidad de condiciones materiales y edilicias, que caracterizan a las escuelas secundarias, configura una lógica marginal en el tratamiento del derecho a la educación de los sectores sociales más empobrecidos, dan cuenta de ello: la distribución de los espacios existente de una misma escuela con diversas unidades de servicios, las precarias construcciones de nuevas aulas en “los espacios libres” del edificio escolar, escuelas que se crean en edificios prestados (como conjuntos viviendas, galpones, edificios viejos de escuelas trasladadas), entre otras.

A los sectores populares ya no se le niega el derecho a la escolarización, pero su efectivo carácter se construye al no garantizar financiamiento educativo acorde con las necesidades escolares, al no favorecer políticas de formación docente, vulnerando derechos laborales, aspectos sustanciales para garantizar el derecho a una educación de calidad. Acompaña este proceso la ampliación del ámbito de lo privado⁴ y la promoción de políticas remediales para los grupos excluidos⁵ (GENTILI, 2011).

Si bien el tratamiento de las políticas públicas destinadas a jóvenes y adultos será materia del próximo apartado, dos aspectos –que hacen a la formación de subjetividades –merecen destacarse, en primer lugar, la promoción de “tipos de sujetos diferenciales” que generan nuevos tipos de discriminación y en segundo lugar “las posiciones construidas” entre los sujetos pedagógicos respecto a estas diferenciaciones en las relaciones educativas.

Respecto a la ampliación de lo privado, tal como expone el informe realizado por la campaña argentina por el Derecho a la Educación (2017) “los fondos asignados a la función educación en el presupuesto nacional del 2017 implican una pérdida de participación del 13%, con respecto al presupuesto del año 2016” (CADE, 2017, p. 4) “Otro rasgo expresivo de esta nueva tendencia es que, en 2017, el Estado nacional volverá a gastar más en servicios de deuda que en educación” (CADE, 2017, p. 5).

A la cuestión presupuestaria se le suma un segundo conjunto de medidas, que expresan nuevas formas de privatización de la educación en América Latina. Tanto el trabajo de Verger, Moschetti y Fontdevida⁶ (2017) como el desarrollado por Duhaldy Feldfeber (2016) dan cuenta de la proliferación de estrategias privatizadoras a lo largo del continente, que en tanto multifacéticas, asumen “formas sutiles y discretas – como la filantropía – hasta las más descarnadas y cruentas iniciativas de mercantilización empresarial que van de la mano del giro conservador” (DUHALDE; FELDFEBER, 2016, p. 21). Destacan a su vez que “la heterogeneidad de caminos que ha tomado el fenómeno, ha vuelto obsoleta la distinción dicotómica entre escuelas de gestión estatal y gestión privada para analizar el fenómeno de la privatización” (CADE, 2017, p. 26).

El proceso de privatización tiene dos dimensiones centrales: la privatización exógena, o privatización “de” la educación, que se materializa a través de la apertura a la participación del sector privado; y la privatización “en” la educación, que corresponde a una tendencia endógena, vinculada con la

importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público funcione como una empresa (BALL; YOUDELL, 2007 *apud* DUHALDE; FELDFEBER, 2016, p. 25).

Un tercer signo lo comprenden el conjunto de reflexiones que advierten que, en una sociedad de conocimiento, donde los niveles de perfeccionamiento y calificación laboral son cada vez más exigentes y responden a mecanismo de competitividad, eficiencia y globalización, existen sistemas diferenciales de acceso al saber y del valor que éste tiene al entrar en juego con el resto de las variables económicas, culturales y sociales (GENTILI, 2011).

La expansión condicionada-segmentación y diferenciación -de los sistemas nacionales de educación, en América Latina, expresa, quizás, el resultado de un trueque perverso, cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deberían tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilitará como la institución en cuya permanencia este derecho se garantiza (GENTILI, 2011, p. 24).

A su vez debe destacarse que la universalización del derecho a la educación fue acompañada por una desigual forma de apropiación, las escuelas siguieron sustentando espacios de diferenciación, según el capital cultural, social, económico de los sujetos, así los recién llegados se encontraron en condiciones de “extranjería escolar”, por otro lado, la selectividad se sostuvo al no posibilitar que los “pobres de los pobres” (MESSINA, 2009) accedieran a la escolaridad.

Así la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición “pública”; esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado [...] Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que hace sesenta años atrás, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pero, también, se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado (GENTILI, 2011, p. 21).

De lo expresado se deriva que el tratamiento de la educación desde una perspectiva de derecho exige un cambio profundo respecto de las concepciones de democracia y de ciudadanía construidas y consolidadas por el capitalismo y cuyos sentidos se filtran de muy diversas maneras en los diseños de las políticas públicas, entre ellas las educativas.

Las garantías del derecho a la educación es un continuum de posibilidades de acceso a otros derechos, en tanto multidimensional requiere de una visión integral del Estado y de la sociedad. A su vez, la opción política para avanzar hacia la educación como derecho requiere de “una toma de posición a favor de lo público como espacio complejo, diverso, plural y tensionado por las disputas de sentido, donde la dignidad humana es el horizonte al cual el proceso educativo tiene que apuntar” (DUHALDE, 2014, p. 82).

Porque en el fondo de la relación educación y derecho, está el meollo de cómo potenciar las prácticas educativas para intencional la formación de sujetos con capacidad de intervenir de manera activa y colectiva en sus condiciones de vida, haciendo suyas las posibilidades de intervenir en la historia y en el mundo. Es en este punto, de vuelta al sujeto (colectivo) y su potencia, que la educación adquiere sentido.

Formaciones posibles: las incidencias de las organizaciones populares en educación

Líneas más arriba se destacó que la existencia de un bloque histórico⁷ configura las características de un tipo de formación hegemónica: los procesos de intromisión del mercado en la construcción de lazos sociales como el creciente extractivismo, fundan las bases para la deshumanización de los sujetos (FREIRE, 1978), así los mismos, aunque no todos, devienen en roles y funciones atrapados por el orden poder que los determina cotidianamente (ZEMELMAN, 2011) o en masas como dirá Arendt (1993).

uno de los logros históricos de la burguesía ha sido imponer, a través del Estado, una “voluntad de conformismo” en las masas basada en la aceptación de la función que le cabe a ella como clase respecto al conjunto de la sociedad y a la percepción que ella tiene de sí misma (REY, 2007, p. 156).

También se describió a la democracia –de baja intensidad– y las ciudadanías –mínimas y restringidas–, como aspectos inherentes a la formación de los sujetos, en el marco de un repliegue del Estado como garante de la educación. Esta descripción dio cuenta de la fragmentación, diferenciación y de los nuevos tipos de inclusión-exclusión, que se presentan como contra cara a los procesos de universalización educativa y de las cuales resultan sentidos atribuidos a los sujetos de la educación, sentidos que intervienen en la construcción de la relación pedagógica.

Sin embargo, la educación fue definida como un campo cultural complejo en constante tensión y negociación por parte de diversos sectores sociales. Así, es parte constitutiva de los procesos de lucha por la construcción de otros sentidos del mundo, del hombre y de sus relaciones socioeconómicas. La educación es fundamental, tanto para develar los componentes de dominación que operan en el “sentido común”, como para la construcción de una contra hegemonía.

La noción de hegemonía encierra el conjunto de procedimientos fundamentalmente ideológicos empleados por las clases dominantes para hacer aparecer sus intereses y objetivos como intereses y objetivos universales, válidos para el conjunto de las clases sociales. La hegemonía aparece como un proceso cultural totalizador, con intencionalidad social, que organiza significados, valores y prácticas (RIGAL; VILLAGRA; ZINGER, 2008, p. 28).

Apelando a estas nociones a lo largo del apartado se procurará describir el accionar de las organizaciones populares, en tanto sujetos educativos, capaces de incidir en la transformación de la sociedad, tanto por su potencial irruptivo en la escena social y política, como por la capacidad de reconstrucción de los lazos sociales en los espacios de la vida cotidiana, anticipándose, así, a la sociedad que se desea. No se pretende hacer lecturas basistas ni vanguardistas de la relación educación, organizaciones populares y formación, sino más bien en el marco de su constitución compleja, destacar aquellos procesos irruptores para la consolidación de nuevas subjetividades y ciudadanías; y considerar sus contradicciones como parte de desafíos a encarar, tal como afirma García Linera (2011, p. 23) “las contradicciones (secundarias) son a la vez creativas, porque tienen la potencialidad de ayudar

a motorizar el curso de la propia revolución. Estas tensiones devienen en fuerzas productivas objetivas y subjetivas, por tanto, creativas”.

Poder, política y organizaciones populares

Los procesos organizativos de los sectores populares en torno a la educación son amplios y diversos. Por un lado, dieron cuenta de una heterogeneidad de sujetos, saberes, espacios y tiempos educativos, no contemplados, negados o segregados por las lógicas educativas modernas. En el plano de la acción y del pensamiento nutrieron y se nutrieron de las pedagogías críticas, aportaron elementos para re inventar la educación popular e iniciaron diálogos con las epistemologías del sur, el pensamiento y activismo feminista y del campo.

Por otro lado, la praxis de las organizaciones populares desbordó los límites del poder establecido por el Estado (TAPIA, 2009), este desborde generó diversos mecanismos de resistencias y de re invención en materia educativa: habilitaron nuevos debates en torno a la formación de los sujetos, al sentido de lo público y lo privado, a la vez que denunciaron las nefastas consecuencias de la intromisión de los modelos neoliberales en educación y construyeron una diversidad de espacios educativos.

En el proceso de emergencia de las organizaciones populares se pueden diferenciar diversos grupos de aprendizajes, “que son contingentes, inacabados, se anclan en la praxis y se potencian en el continuum de resistencia” (PATAGUA, 2018, p. 9), de los cuales se mencionarán sólo dos:

I. Aprendizajes para la ampliación de los sentidos de la educación como derecho: Las organizaciones populares construyen espacios que descentran lo escolar como única forma de aprendizaje. Algunas de éstos tienen altos niveles de formalización⁸ y son reconocidos como formativos por los sujetos. De acuerdo a la dinámica que asumen pueden ser: endógenos, en tanto los sujetos destinatarios son de la propia organización (formación de educadores populares, asambleas, talleres, plenarios), exógenos, es decir destinados a niños, jóvenes y adultos de la comunidad, que no tiene necesaria vinculación con la organización, aunque sí intervienen activamente y forman parte de este espacio micro-social que se desprende de la intencionalidad formativa de la organización (círculos infantiles, bibliotecas populares, clases de apoyo, espacios artísticos-culturales) o ser

espacios intermedios, se trata de aquellos proyectos que se gestan inicialmente para los integrantes de la organización pero que luego, por su potencial irruptor, es demandado por otros actores por fuera de la misma (los bachilleratos populares, son una clara expresión ya que en un primer momento nacieron a la luz de las fábricas recuperados y luego se extendieron a otros espacios y sujetos).

Otros espacios tienen menores niveles de formalización y, por tanto, no siempre son reconocidos como espacios/momentos de aprendizaje. Las marchas, pegatinas, volanteadas, la toma, entre otros repertorios de luchas, irrumpen en la escena “pública” renovando los sentidos sobre lo que implica “aprender” la condición de ciudadanía.

Debe notarse que los aprendizajes productos de estas interacciones no fueron lo suficientemente estudiados y quedaron relegadas en el campo pedagógico a la denominación de educación informal, sin indagarse su especificidad, en tanto, complejos procesos de interacción educativa.

No se pretende hacer un análisis pormenorizado de ambos conjuntos de espacios (de mayor y menor formalización), sin embargo, es necesario mencionar que mientras, en el primer conjunto los integrantes de las organizaciones se reconocen como sujetos del saber, logrando una síntesis formativa (al amalgamarse estructura, recursos y discursos compartidos); en el segundo conjunto de espacios, se presenta una controversia, al generarse procesos de negación y reconocimiento de saberes por parte de los integrantes. Las tensiones y contradicciones en torno al saber se intensifican al ingresar a la escena social, dado que, las fuerzas sociales someten a estigmatización el accionar colectivo –introduciendo argumentos misibilistas, normalizadores y de manipulación (SVAMPA, 2009)–y que es endeble el conjunto de sentidos políticos asignados a los repertorios de luchas (PATAGUA, 2012).

De estas consideraciones se deduce que la organización popular en torno a la educación implicó una ampliación de sus sentidos, antes restringidos a la escolaridad, a la vez que, dada la pluralidad de espacios por los que transitan los sujetos evidenciaron la necesidad de construir diálogos de saberes. El derecho a la educación implica por tanto el reconocimiento de las múltiples necesidades de formación de los sujetos: el mundo del trabajo, de la recreación, de la cultura, la escolaridad, entre otras aun no exploradas.

II. Aprendizajes para la re-significación del poder y la política: La reformulación de la política se dio en terrenos concurrentes en el interior de

la organización a través de los modos asamblearios y plenarios, en el seno de las barriadas y asentamientos a través de la gestión comunitaria y en los vínculos activos (a veces de confrontación o negociación) sostenidos con los gobiernos en lo que refiere fundamentalmente a la redefinición de las políticas públicas (PATAGUA; ZINGER, 2018).

Las diferentes reformulaciones de la política fueron construyendo aprendizajes situados histórica y contextualmente. Su constitución “implicó un conflicto de fines en la política, proceso que ocurre cuando las desigualdades y diferencias existentes se politizan y se convierten en acción conflictiva y querellante para el Estado” (TAPIA, 2009, p. 3), en este sentido, se destaca la posibilidad de posicionar en la agenda social, demandas no contempladas por las lógicas capitalistas y que por tanto no pueden ser satisfechas en el marco de sociedades de mercado. Necesidades como protección, participación, entendimiento (SIRVENT *et al.*, 2006) conformaron el tejido de nuevas y renovadas sociabilidades.

Asimismo, ampliaron –entre los procesos instituidos y los instituyentes– el sentido de la política al terreno de la acción colectiva y de intervención territorial, de manera que la política ya no es sólo capacidad de regulación sino y, fundamentalmente, posibilidad de cambio.

A su vez

los procesos de confrontaciones y crisis modificaron el escenario de lo político-estatal, lo que supuso la apertura de una capacidad de incidir en la orientación de las políticas públicas y la acción del Estado en un sentido progresivo anti-neoliberal (TAPIA, 2009, p. 12).

Las re-significaciones en el campo del poder y de la política fueron tan amplias que motivaron la reinención de la democracia y de la ciudadanía. La democracia se convierte así en una práctica de la libertad, libertad que en Freire (1978) es social y educativa, no individual, es la que sirve para la liberación del hombre y de todos los hombres a través del reconocimiento del sentido de la historia, que les permite reconocerse en ella y expresarse como poder popular.

A su vez, la producción cultural lograda a partir de estos terrenos se presentó como campo propicio para la formación de nuevas subjetividades políticas. Las investigaciones realizadas al respecto (MICHÍ, 2012; PALUMBO, 2014; ECHANDÍA; GÓMEZ DÍAZ; VOMMARO, 2012;

PATAGUA, 2012) dan cuenta que, cuanto mayores niveles de participación, acción y entendimiento de los sujetos, mayores son las posibilidades de incidir de manera crítica en el curso de sus vidas y por tanto de la historia. Este proceso de formación, en tanto potencia y capacidad de despliegue del sujeto, se estarían configurando en espacios de producción cultural alternativa.

El doble carácter de la práctica es el punto de convergencia, primero con el mundo subjetivado, segundo con el mundo de las exterioridades. En el plano de la subjetividad, la practica es síntesis formativa y formación potencial. En el plano de la exterioridad es un modo específico de construcción social de la historia (LIZARRAGA, 1998, p. 173).

Alternativas formativas: la presencia de organizaciones populares en las políticas educativas de personas jóvenes y adultas⁹

La educación de adultos (posteriormente de personas jóvenes y adultas-EPJA) no es un campo homogéneo, refiere a múltiples y heterogéneas experiencias e instancias educativas: alfabetización, formación profesional, terminalidad educativa, entre otras.

Si bien puede rastrearse educación de adultos antes de la constitución de los estados nacionales y su denominación suscita diversos debates, se adopta la definición aportada por Brusilovsky (2006, p. 10) que la entiende como “eufemismo para hacer referencia a la educación-escolar y no escolar- de adolescentes jóvenes y adultos de sectores populares”.

Así la EPJA desde sus orígenes estuvo asociada a los sectores sociales marginados, empobrecidos y excluidos, para Rodríguez (2009) el término oculta que ese sujeto, es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica, mientras que Messina (2002) afirma que la educación de adultos es un nombre que oculta que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión.

A su vez el término “adulto” adquiere significado al emerger como referencia para su denominación, a diferencia de otras educaciones, la EPJA se define por el sujeto destinatario: “los que abandonaron la educación común”. La problemática de su denominación implica, no sólo, una connotación estigmatizante de los sujetos destinatarios sino también,

alerta sobre la poca especificidad de su campo pedagógico. Justamente, las recurrentes y diversas dificultades que enfrenta este campo educativo se deben a la histórica deuda de conformación y delimitación de sus saberes, prácticas y teorías pedagógicas (FINNEGAN, 2010).

Tal como describe Rodríguez (2014) a lo largo del tiempo diversos modelos políticos-pedagógicos dieron respuestas al problema de la exclusión, así en los periodos liberales el sujeto pedagógico de la EPJA emergió desde la pobreza estructural y el sentido de la educación fue adaptar, en los periodos conservadores se lo asoció al peligroso y su intencionalidad pedagógica fue disciplinar, mientras que para las políticas asistenciales el sujeto pedagógico de la EPJA fue considerado víctima y por tanto se debía dignificar, finalmente desde los posicionamientos transformadores se construyó al sujeto de la EPJA como el oprimido siendo la intencionalidad de este modelo la emancipación.

A pesar de estas variaciones las políticas educativas para jóvenes y adultos ocuparon siempre un lugar marginal, en la estructura de los sistemas educativos nacionales-en general en toda América Latina- y en el financiamiento destinado por los organismos estatales nacionales e internacionales. Específicamente en Argentina, la década de los noventa acentuó con fuerza el carácter de “reparación” escolar, centrada fundamentalmente en la alfabetización y la terminalidad primaria, así mismo su concentración en los ámbitos urbanos le confirió el carácter de selectividad. Es un tipo de educación del que quedan excluidos los grupos más marginados, los pobres de los pobres.

Los atributos: marginal, compensatoria, selectiva y segregada, se conjugan y definen la educación de adultos (MESSINA, 2002, p. 12).

Al mismo tiempo, los gobiernos han optado en el campo de la educación de adultos por políticas de “omisión” (no hacer nada y derivar fondos a otras áreas), de eliminación (disolución de estructuras, centros y programas) o por políticas de emergencia, programas masivos de corto plazo, centrados en resultados rápidos antes que en los procesos.

La constitución histórica de este campo, a su vez, da cuenta de las permanentes tensiones y contradicciones que redefinen sus finalidades educativas; las propuestas de formación de jóvenes y adultos emergieron y emergen tanto, del Estado como de las organizaciones populares. En el

segundo caso las formas de educación se apartan de los formatos predominantes, tal como refiere Michi (2012, p. 133) no es nueva la vinculación entre organizaciones populares y el campo de la educación de adultos, y para dar cuenta de ello describe cuatro momentos, a partir de la década de los sesenta, “en las que confluyeron, el pensamiento y la teorización pedagógica y las prácticas y discursos de organizaciones sindicales y sociales”.

Considerando esta periodización, me detendré en el cuarto momento, en el que la autora destaca continuidades y rupturas respecto del modelo adoptado en la década de los noventa, y menciona como tendencia novedosa “la profundización y extensión de experiencias en, desde y con las organizaciones populares” (MICHÍ, 2012, p. 167).

En Jujuy se rastrea tres propuestas educativas de nivel secundario para jóvenes y adultos: el bachillerato popular Pachacuti en el Movimiento Social Tupaj Katari, el Bachillerato de Maimara gestado por un colectivo de educadores y el centro de educación integral para jóvenes y adultos (CEIJA) del Sindicato de Empleados Municipales (SEOM). Estas experiencias comparten características, en el marco de sus producciones culturales, que podrían considerarse como alternativas a los modelos de educación-formación- dominantes en la provincia: demanda social educativa, autonomía y democratización pedagógica-organizacional.

Demanda social educativa: en Argentina existe un alto porcentaje de población en riesgo educativo¹⁰, pese a los avances en materia legislativa, los datos estadísticos son contundentes al dar cuenta que conforme van transcurriendo los años de escolaridad la asistencia desciende de un 91 % (15-17 años) a un 47% (18 años y más) (UNIPE, 2018). A su vez “el porcentaje de asistencia es de 71% en el estrato más alto, cae al 48% el estrato pobre y no llega a alcanzar el 30% en el estrato crítico” (UNIPE, 2018, p. 7). En Jujuy¹¹ la tendencia es parecida, la tasa de egreso del nivel secundario es del 50%, lo que significa que el otro 50% de la población estudiantil tiene altas posibilidades de quedar fuera de la escuela.

Si bien existe una red de factores¹² que posibilitan o inhiben el paso de una demanda -social e individual- potencial a una efectiva, ha de notarse que la principalidad para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación lo tiene el Estado. Sin embargo, la desarticulación y fragmentación sufrida en todo el sistema educativo en su conjunto durante la década de los noventa no fueron reconvertidas por la Ley de Educación n° 26.206. Esta desarticulación devino en un conjunto de programas y planes, es-

pecialmente destinados a la terminalidad secundaria, cuyo carácter fue compensatorio y remedial, en tanto se masificaron, entraron en disputa con las propuestas existentes y no consideraron aspectos como la calidad educativa. A su vez los procesos de regionalización fueron escasos o nulos y el planeamiento educativo poco participativo y estratégico. Por otro lado, debe destacarse los altos niveles de discrecionalidad hacia el interior del ministerio de educación al reposicionarse la EPJA como modalidad del sistema. En el caso de Jujuy los juegos de jerarquización-desjerarquización; apertura-cierre; múltiples dependencias e interinstitucionalidad operativa, configuraron un panorama quebradizo y especulativo de la EPJA.

En este escenario la presencia de las organizaciones populares dio pistas para decolonizar y regionalizar las políticas educativas, y para construir lazos que permitan la demanda por educación.

El carácter territorial y su funcionamiento en los márgenes más allá de lo escolar, les permitió el contacto permanente con el conjunto de jóvenes y adultos, con sus historias de vida pasadas y presentes. El conocimiento de los sujetos en las dimensiones culturales, sociales, políticas, económicas, laborales y familiares, fue acompañado por el compromiso colectivo (ser/sentirse parte de la propuesta) y los crecientes procesos de identificación con un tipo de trabajo pedagógico: el emancipador.

Así los diagnósticos y los relevamientos de la población potencial para asistir a los espacios de terminalidad educativa, dieron cuenta, de núcleos cercanos, pertenecientes a la propia organización (jóvenes y mujeres adultas desempleados en el caso del Bachillerato Pachacuti, empleados municipales precarizados en el CEIJA-SEOM y población adulta y joven campesina-indígena en el Bachillerato de Maimara) sobre el cual se extendía una red de posibles demandantes de educación (padres, amigos, vecinos, novios, concubinos, hermanos, etc. de los integrantes de las organizaciones)

Acompañan a la territorialización y la permanencia, la ampliación del sentido de lo público al posibilitar la intervención conjunta de educadores y educando en otros espacios educativos, sociales y comunitarios. En el caso del Bachillerato Popular Pachacuti esta articulación se logró por su nacimiento en el Movimiento Tupaj Katari, en el que se desarrollaban una multiplicidad de talleres artísticos, culturales y deportivos, de la economía social, destinada a los propios integrantes como a los vecinos de los barrios empobrecidos y asentamientos emergentes. En el caso del CEIJA-SEOM y

del Bachillerato de Maimara los espacios educativos “extramuros” se configuran posteriormente y son producto del lazo con otras instituciones.

La construcción de proyectos sociales colectivos y que adicionalmente contribuyan a la construcción de políticas públicas populares aparece como una de las cuestiones más complejas del desafío que los movimientos sociales asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales. Desde allí cuestionan el derecho a la educación por su arraigo en la matriz liberal de la ciudadanía fundada en los derechos de propiedad (GLUZ, 2013, p. 53).

La autonomía: es la capacidad pre figurativa e inventiva de las organizaciones, es decir, las anticipaciones en el presente de la nueva sociedad a la que se aspira, reservas estratégicas y base organizativa (SEOANE; ALGRANATI; TADDEI, 2010). Expresa Tapia (2009) la factualización de alternativa es un arma de lucha, dirigida a convencer al estado y a la sociedad civil, de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo.

Los tres casos mencionados expresan la necesidad de construcción de una escuela pública y popular. “Lo popular no sólo refiere a los sectores que participan en ella, sino y principalmente al sentido político atribuido a la acción pedagógica: contribuir a que se constituyera el sujeto político de la necesaria transformación social” (RIGAL, 2015, p. 12). La formación de subjetividades críticas es posible en tanto se politizan las producciones culturales de los espacios educativos. Así en constante vigilancia por no hacer de lo alternativo lo inmutable, se modifican permanentemente los formatos pedagógicos y organizacionales. Este proceso se da como contra cara de la aplicación de planes y programas nacionales implementados en la jurisdicción por la coordinación de jóvenes y adultos, realizados con escasos o nulos cuestionamientos sobre sus finalidades educativas, y por tanto de formación, careciendo de un discurso homogéneo que ayude a avizorar la misión, visión y objetivos de la EPJA como modalidad del sistema.

Otro aspecto de la autonomía refiere a los procesos de vinculación con el estado provincial, al respecto debe destacarse que a contracara de lo sucedido en Buenos Aires y otras partes del país, en Jujuy no se conformó una articulación entre organizaciones sociales y gobierno, en el planeamien-

to, implementación y seguimiento de las políticas educativas, tampoco cumplieron el rol de consultores y mucho menos se integraron como equipos técnicos al ministerio. Por el contrario, la figura asignada por el ministerio a las organizaciones fue la de “desestabilizadores” y “beneficiarios”.

De esta manera se vulnera una de las formas de participación que establece la LEN para las organizaciones populares (Art. 4):

convocarlas como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (ART. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (ART. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil, en cogestión con las áreas gubernamentales de salud y desarrollo social (Art 112) (KAROLINSKI; MAAÑÓN, 2013, p. 212).

De igual manera, no se efectiviza el tipo de “gestión social” (ART. 13º y 14º) limitando las posibilidades de debate intra y extra ministerio. De ahí que los proyectos educativos gestados por las organizaciones, construyeran propuestas en el marco de procesos de indefensión y precariedad administrativa y legal, al mismo tiempo que las negociaciones fueron entrampando a los proyectos bajo lógicas de control-técnico. Tanto el Bachillerato Pachacuti y el de Maimara a pelaron a programas dependientes de la coordinación de jóvenes y adultos, el programa Fines y el bachillerato a distancia respectivamente. En el caso del CEIJA, el apoyo gremial propició mayores niveles de tracción en favor de la organización, de manera que, accedieron al reconocimiento ministerial a través de una resolución como centros educativos integrales de gestión compartida, sin embargo, los entronques en el propio ministerio, la hicieron depender en algunos momentos de gestión privada, en otros de gestión pública Estatal y en este sentido no se logró tener una especificidad sobre el tipo de gestión social-cooperativa.

La inclusión de la gestión social habilita una serie de interrogantes: qué tipo de reconocimiento estatal se espera, cómo resguardar la especificidad de las experiencias pedagógicas, cuáles son los sentidos asignados a lo “social” por parte de los diversos actores involucrados y cómo se articulan éstos a nivel jurisdiccional y nacional, cuáles son los grupos sociales “habilitados y reconocidos” para la participación en su definición, a la vez qué renueva las discusiones sobre la dicotomía público-privado (KAROLINSKI; MAAÑÓN, 2013)

En este sentido es necesario plantear la discusión sobre la heterogeneidad que alberga lo social, en tanto se compone de colectivos con perfiles ideológico y proyectos pedagógicos muy diversos, y establecer “sí las dosis de poder que se resta al Estado son reabsorbidas por los sectores más desposeídos de la sociedad, o por el contrario son entregadas a aquellos más privilegiados” (FOLLARI, 2003 *apud* KAROLINSKI; MAÑÓN, 2013, p. 220).

La democratización: fue un proceso que acompañó a las propuestas pedagógicas como organizacionales. En el primer caso, las tres experiencias coincidieron en el acercamiento del campo de la EPJA con la Educación Popular. Si bien, no resulta novedosa esta vinculación por la histórica praxis, que nutrió el pensamiento y la acción en América latina y el Caribe, aparece en escena una renovada posibilidad de articular la educación popular con los formatos escolares y por tanto con las dimensiones éticas, políticas y gnoseológicas de la educación. Asimismo, se avanza en comprender que “lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la Educación popular, sino que esta se sitúa en un campo más amplio de corrientes críticas” (RIGAL, 2015, p. 31) en este sentido la educación popular aporta al campo de la EPJA, pero no se restringe una a la otra, ni cierran sus “otras” posibles vinculaciones con pensamientos emancipadores.

Mientras este debate se nutre, en el campo de la aplicación de “la política pública” se presenta una paradoja: las propuestas educativas de las organizaciones populares, funcionaron en condiciones de absoluta desigualdad respecto del conjunto de propuestas de la EPJA ministeriales (también precarizada), se muestran en clara oposición al funcionamiento discrecional del ministerio, al tiempo que denuncian la lógica de control técnico aplicada a los programas, pero paradójicamente (o no) éstas concordaron con los fines formativos prescriptos en los documentos ministeriales nacionales (CFE 84/09 y CFE n° 118/10, Anexo II) posicionados desde la educación popular y la educación permanente.

A nivel organizacional las tres experiencias le otorgan centralidad a la elaboración de planes de estudios, acorde con sus intencionalidades políticas-pedagógicas, al carecerse de diseños curriculares provinciales, se apoyan en las experiencias de la coordinadora nacional de bachilleratos populares, inician procesos de auto-formación y convocan para el diseño a diversos actores (docentes, investigadores, extensionistas, educadores populares) involucrados con el campo de la EPJA.

La selección de áreas disciplinares, la elección de los trayectos de formación, la distribución de carga horaria, el sistema de correlatividad, entre otros aspectos, enmarcaron las posibilidades de construcción de otra organización escolar. Así establecieron asambleas de educadores y asambleas de educando como forma de consulta privilegiada, la transversalidad en el tratamiento de los contenidos y/o la elaboración de proyectos interdisciplinarios con la comunidad, los sistemas de parejas pedagógicas, las evaluaciones entre pares, la planificación participativa, los espacios de auto-formación, redefinieron el uso del tiempo escolar, habilitaron la presencia de “otros sujetos” (hijos, sobrinos y parientes a cargo) en el espacio áulico, construyeron perfiles de educadores para la EPJA, entre otros.

Intervienen en dos líneas: por un lado, en la esfera pública respecto de los procesos de regulación de estas experiencias y sus luchas por el reconocimiento oficial; por otro, en el ámbito institucional, por redefinir las relaciones de poder y autoridad, discutir la arbitrariedad del saber escolar y configurar instituciones que pretenden restituir a los estudiantes el dominio de su educación. Es decir, ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela (GLUZ, 2013 p.71).

Finalmente, así como se dejó planteado el interrogante sobre las posibilidades y límites de la gestión estatal, en el marco del debate de lo público y lo privado, debe notarse en esta intencionalidad democratizadora, los riesgos de caer en prácticas que asisten las ausencias del estado, sin contrarrestarle poder y por tanto sin ganar una cuota del mismo para el campo popular. En este sentido es interesante preguntarse ¿cuál es la factibilidad de ampliar estas innovaciones hacia la universalización? ¿estos proyectos pueden contribuir a la definición de políticas públicas populares, que superen la democracia liberal, y propicien una democracia radical?

Finalmente

No podemos olvidar que la educación de personas adultas está en crisis por definición: es lo que le da su mayor debilidad y su mayor potencialidad. Cuando afirmamos que la educación de personas adultas está en crisis queremos decir que trabaja con las crisis del sistema educativo ordinario y del sistema social. Efectivamente, en educación de personas adultas trabajamos

con los descosidos, con los rotos, del tejido social: los expulsados del sistema educativo, los excluidos, los y las inmigrantes, las mujeres analfabetas, los que tienen necesidades educativas especiales, las muchedumbres solitarias. A nadie se le oculta que, en correspondencia con este paisaje, en muchos lugares se trabaja en edificios pequeños, precarios, desgastados, en bajos o barracones que no quiere nadie (BÉLTRAN LLAVADOR, 2005 *apud* LEIS, 2009, p. 54).

Recibido em: 12/02/2019

Aprovado em: 10/03/2019

Notas

1 Especialista y diplomada en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), Argentina. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU-FHYCS). Docente de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU-FHYCS) en la cátedra de Pedagogía de la carrera educación para la salud y en la cátedra de Educación No Formal de la carrera ciencias de la educación. Investigadora categoría doctoral del Consejo Nacional de Ciencias e Innovación tecnológica (CONICET) en el área pedagógica de Educación de Jóvenes y Adultos e investigadora auxiliar de la Secretaría de Ciencias y Técnica y estudios Regionales (SeCTER) por el programa Espacios educativos de Movimientos Sociales y Educación Popular. Coordinadora, tallerista y participante de espacios de extensión popular junto a organizaciones y movimientos sociales. Integrante fundadora de la Red RIAPEP Red de Cátedras y Equipos de investigación de Universidades Públicas e integrante del Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe. Colectivo Argentino-CONO-SUR. E-mail: evangelinapatagua@gmail.com

2 Julia Silber (2004, p. 3) al realizar un rastreo de los abordajes contemporáneos sobre formación diferencia dos grandes grupos, por un lado, los que ponen el acento en la formación como producción y transformación de la subjetividad y por otro las perspectivas que enfatizan la existencia de una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad desde una epistemología crítica.

3 Hoy surge un dilema por cuanto tal proceso-educativo - en tanto particular proceso de configuración de subjetividades aparece en todos los espacios sociales de ser así cabe plantearse por lo menos tres opciones: a) si el ámbito de la pedagogía se extiende por fuera de las prácticas pedagógicas más formalizadas podría arribarse al ya mencionado pedagogismo porque ensanchar y a sus límites a las tradicionalmente llamada educación informal, b) otra opción consiste en reconocer que la formación anida en todas las prácticas sociales y desde allí comprender mejor las prácticas educativas sistemática, c) también cabe pensar en la participación de la pedagogía junto a otras disciplinas sociales para la interpretación y orientación de las prácticas sociales aportando sus categorías principios y experiencias para contribuir al mejoramiento social en cualquier ámbito no especificó (SILBER, 2007, p. 91).

4 Se pueden mencionar algunos hechos acontecidos que forman parte del “continuum desguace y mercantilización” del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades: el cierre de los Centros de Educación de jóvenes y adultos (CEIJAS) en la provincia de Jujuy, la tentativa de cierre de las escuelas nocturnas en Buenos Aires, el cierre de los programas y políticas socio educativas, el cierre de los institutos de formación docente en Mendoza y Jujuy.

5 Entre los debates más importantes en torno a la relación inclusión-exclusión se encuentran aquellos que plantean que las políticas basadas en esta diada (adentro-afuera) ocultaron la discusión sobre la desigualdad educativa. El tratamiento del tema inclusión educativa, cercó las discusiones, al aparecer como contra cara de la exclusión más que como una alternativa de superación, entre otras. Esto se evidencia, entre otros aspectos, en que las políticas de inclusión educativa, se centraron en el re ingreso y permanencia escolar, y dejaron de lado las dinámicas integrales que producen la desigualdad y la explotación (GLUZ, 2013).

6 En este estudio se identifican siete trayectorias diferentes hacia la privatización educativa que se dan en América Latina: la privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado, la privatización como reforma incremental, la privatización ‘por defecto’ y la emergencia de escuelas privadas de bajo costo, las alianzas público-privadas históricas, la privatización por vía del desastre, la contención de la privatización, y la privatización latente. La gran diversidad que representan estas trayectorias constata que América Latina es un espacio privilegiado desde el que pensar y participar en debates teóricos y sociales sobre la economía política de las reformas educativas (VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVIDA, 2017, p. 92).

7 El bloque histórico es el conjunto de estructura y super-estructura articulado entre sí por una determinada relación compleja, mediada y contradictoria. La ligazón entre estructura y super-estructura se da en un campo de disputa ideológica y de poder, cuyo fin es construir un consenso activo sobre la forma de concebir el mundo (RIGAL; ZINGER; VILLAGRA, 2008).

8 “El continuo de los grados de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo y sus tres componentes (Dimensión socio-política, institucional, y del espacio de enseñanza y aprendizaje) para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos [...]” (SIRVENT *et al.*, 2006, p. 5).

9 El presente apartado se nutre de las reflexiones volcadas en la ficha de cátedra n° 2 “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy (EPJA). Principales marcos de referencia y análisis de datos estadísticos” elaborada para la licenciatura y profesora en ciencias de la educación FHYCS-UNJU.

10 Esta noción hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones socio-políticas y económicas (SIRVENT; LLOSA, 1998).

11 Nota del diálogo exclusivo con el Tribuno de Jujuy de la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Disponible en: <https://www.eltribuno.com/jujuy/nota/2018-3-2-0-0-0-solo-el-50-de-los-jujuno-egresa-de-la-secundaria>.

12 Las investigaciones de Sirvent (2004-2007), Sirvent y Llosa (2011-2014; 2014-2017) y Sirvent, Santos y Toubes (2008-2011).

Referencias

ARENDETT, Hannah. **La condición humana**. Introducción de Manuel Cruz. Traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 1993.

BETTO, Frei; BORON, Atilio. ¿Hacia una realfabetización política en América Latina? *In*: FORO INTERNACIONAL “HORIZONTES DE LA EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA”, 2., 2016, Santiago del Estero. **Dialogo...** Universidad Nacional de Santiago del Estero: Escuela para la Innovación Educativa, 2016. Disponible em: https://www.youtube.com/watch?v=d_Lk4ddcR0g. Acceso em: 10 jan. 2019.

BLANAS DE MARENGO, Georgias. **La educación como práctica política**. 2010. Disponible em: <http://www.ciudadpolitica.org/news/09/04/2010/la-educacincomo-prctica-politica/>. Acceso em: 9 jan. 2019.

BRUSILOVSKY, Silvia. **Educación escolar de adultos**. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

CADE - Campaña Argentina por el Derecho a la Educación. **El derecho a la educación en Argentina**. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales? Buenos Aires: Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, 2017.

DUHALDE, Miguel Ángel. Las políticas públicas y el derecho a la educación. Una mirada acerca de la situación particular de Argentina, en el contexto Latinoamericano. **Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 27, p. 77-88, 2014.

DUHALDE, Miguel Ángel; FELDFEBER, Myriam. **Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina**. Buenos Aires: Ed. CTERA, 2016.

ECHANDÍA, Claudia Piedrahita; GÓMEZ, Díaz Álvaro; VOMMARO, Pablo (comp.). **Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

FINNEGAN, Florencia. Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. *In*: PIÑON, Francisco. **En camino a la VI CONFINTEA y en el desarrollo del Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015**. Buenos Aires: Santillana, 2010. p 25-37.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Tres Cantos: Siglo XXI, 1978.

GARCIA LINERA, Álvaro. **Las tendencias creativas de la revolución.** Quinta fase del proceso de cambio. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2011.

GENTILI, Pablo. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. *In:* GENTILI, Pablo *et al.* **Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación.** Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 8-33.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación:** experiencias educativas de movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **La Alternativa Pedagógica.** Barcelona: Fontamara, 1988.

KAROLINSKI, Mariel; MAAÑÓN, María. Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre “la gestión social” en la Provincia de Buenos Aires”. *In:* ABDO FERREZ, Cecilia *et al.* (org.) **Nuevos horizontes en la investigación social.** Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 203-228.

LEIS, Raúl. La EPJA en la construcción de ciudadanía transformadora. **La Piragua**, Jalisco, n. 54, p. 55-70, 2009.

LIZARRAGA BERNAL, Alfonso. Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. **Revista de Tecnología Educativa**, Santiago de Chile, v. 13, n. 2, p. 155-190, 1998.

MESSINA, Graciela. **La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas:** el camino de la reflexión desde las prácticas. Michoacán (México): CREFAL - Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe, 2002.

MESSINA, Graciela. La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política. **La Piragua**, Jalisco, n. 29, p. 39-46, 2009.

MICHI, Norma. Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. *In:* FINNEGAN, Florencia. **Educación de Jóvenes y Adultos.** Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires: AIQUE, 2012. p. 131-180.

NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Paris, 1948.

PALUMBO, María Mercedes. **Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos**. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013). 2014. Tesis (Maestría en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

PATAGUA, Patricia Evangelina. **Procesos de Formación y construcción de saberes en un Movimiento Social en Jujuy**. Educación Popular y Movimientos Sociales. Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2012.

PATAGUA, Patricia Evangelina. **Educación y Movimientos sociales en Jujuy**: aprendizajes contruidos en la vida de movimiento para enfrentar la hidra capitalista. Saberes necesarios para la construcción de otros mundos posibles. Trabajo final para seminario doctoral. Jujuy: Facultad de Filosofía y Letras, 2018.

PATAGUA, Patricia Evangelina; ZINGER, Sabrina. La formación y el trabajo en movimiento. Saberes alternativos en dos movimientos en Jujuy. *In*: SANTAMARÍA, Enrique; YUFRA, Laura; HABA, Juan (org.). **Investigando Economías Solidarias (Acercamientos Teórico-Metodológicos)**. Barcelona: Associació ERAPI, 2018. p. 159-172.

REY, Mabel Thwaites. El Estado “ampliado” en el pensamiento gramsciano. *In*: REY, Mabel Thwaites. **Estado y Marxismo**: un siglo y medio de debate. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 129-160.

RIGAL, Luis. **El sentido de Educar**: crítica a los Procesos de transformación educativas en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Buenos Aires: Miños y Dávila, 2004.

RIGAL, Luis. Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 1, n. 3, p. 22-42, 2008.

RIGAL, Luis. Gramsci, Freire y la Educación Popular: A proposito de los nuevos Movimientos Sociales. *In*: HILLERT, Flora; RIGAL, Luis.

Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011.

RIGAL, Luis. La educación popular práctica histórica y corriente pedagógicas emancipadora. *In:* TORRES, Alfonso. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina.** Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-46.

RIGAL, Luis; ZINGER, Sabrina; VILLAGRA, Mariela. **Movimientos sociales en la Provincia de Jujuy.** Estudio de caso del movimiento Barrios de Pie. San Salvador de Jujuy: SECTER, 2008.

RODRÍGUEZ, Lidia. Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. **EFORA**, v. 3, n. 1, p. 64-82, 2009

RODRÍGUEZ, Lidia. La Educación de jóvenes y adultos en Argentina. *In:* ENCUENTRO LATINOAMERICANO LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA, 1., 2014, Buenos Aires. **Ses-sion...** Buenos Aires: OEI/Centro de Altos Estudios Universitarios, 2014. Disponible em: <https://youtu.be/78qg3pPauyk>. Acceso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. El mundo se encamina a rupturas. **Iberoamérica Social**, 16 jun. 2017a. Disponible em: <https://iberoamericasocial.com/boaventura-sousa-santos-mundo-se-encamina-rupturas/>. Acceso em: 9 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. De la difícil reinención de la democracia frente el fascismo social. [Entrevista cedida a] Ricardo Machado. **Díálogos del Sur**, 8 ju. 2017b. Disponible em: <http://old.operamundi.com.br/dialogosdelsur/de-la-dificil-reinencion-de-la-democracia-frente-el-fascismo-social/08062017/>. Acceso em: 9 jan. 2019.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres.** Madrid: Ed. Tráficos de Sueños, 2016.

SEOANE, José; ALGRANATI, Clara; TADDEI, Emilio. Principios y efectos de los usos recientes del término ‘movimiento social’. A propósito de las ‘novedades’ de la conflictividad social en América Latina. *In:* JORNADAS INTERNACIONALES DE PROBLEMAS LATINOAMERICANOS, 2., 2010, Córdoba. **Trabajo en simposio en...** Córdoba, 2010.

SERNA, Miguel; BOTINELLI, Eduardo. El poder de las elites empresariales en la política latinoamericana. **Megafón**, Buenos Aires, n. 15/2, p. 1-2, 2017.

SILBER, Julia. Practicas Formativas (o acerca de la recuperación de un espacios de producción oculto). **Revista virtual Nodos de la Cátedra Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social**, n. 3, 2004.

SILBER, Julia. Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *In*: VIOGLIOTTI, Ana; LA BARRERA, Sonia de; BENE-GAS, Alejandra (org.). **Aportes a la Pedagogía ya su enseñanza**. Debaten y escriben los pedagogos. Río Cuarto: Universidad de Río Cuarto, 2007. p. 89-1001

SILBER, Julia. **El campo pedagógico**. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social/Universidad Nacional de la Plata, 2012.

SIRVENT, María Teresa. **Poder, participación, cultura popular y educación permanente**: los factores y procesos que dan cuenta de de la situación de la demanda y la oferta de la educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en los barrios de Mataderos y Lugano, Ciudad de Buenos Aires. Proyecto UBACyT F212 (2004-2007). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2004.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. Buenos Aires. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, n. 12, p. 12-27, 1998.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. **Poder, participación social, cultura popular y educación permanente**: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos. Proyecto UBACyT (2011-2014). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. **Poder, participación social, cultura popular y educación permanente**: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente. Proyecto UBACyT (2014-2017). Instituto de

Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.

SIRVENT, María Teresa; SANTOS, Hilda; TOUBES, Amanda. **Estructura de poder, participación social, cultura popular y educación permanente**: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Proyecto UBACyT F006 (2008-2011). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2008.

SIRVENT, María Teresa *et al.* **Revisión del concepto de Educación No Formal**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Nacional de Buenos Aires, 2006. (Cuadernos del Programa de Desarrollo Socio Cultural y Educación Permanente).

SVAMPA, Maristella. Por donde se corta el hilo. **Página 12**, Buenos Aires, 30 oct. 2009. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5269-2009-10-30.html>. Acceso em: 10 jan. 2019.

TAPIA, Luis. Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. **Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano**, n. 17, p. 1-8, 2009.

UNIPE – Universidad Pedagógica Nacional. El acceso a la educación: ¿Cómo impacta la pobreza? **Datos de la Educación**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2018. Disponible em: <https://unipe.edu.ar/noticias/item/263-el-acceso-a-la-educacion-como-impacta-la-pobreza>. Acceso em: 10 jan. 2019.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro Carlos; FONTDEVIDA, Clara. **La privatización educativa en América Latina**: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.

ZEMELMAN, Hugo. Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, v. 31 n. 2, p. 49-62, 2009

ZEMELMAN, Hugo. **Conocimientos y Sujetos Sociales**. Contribución al Estudio del Presente. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), 2011.