

(8)

Espacios educativos y demanda por educación: un abordaje desde la educación popular de personas jóvenes y adultas

Educational spaces and demand for education: an approach based on the popular education of young people and adults

Patricia Evangelina Patagua*
UE-CISOR, CONICET / UNJu
evangelinapatagua@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se comparten reflexiones sobre la construcción de “demanda social” por educación en tres espacios educativos para personas jóvenes y adultas (EPJA) en la provincia de Jujuy, Argentina. Tal demanda fue identificada por el carácter permanente y popular en sus dinámicas de producción, y —con las categorías “autonomía” y “democratización”— se inscribe en lo que hemos denominado “característico articulador alternativo”. Este término alude a aquellos aspectos políticos-pedagógicos de la producción cultural que permiten diferenciar el

Palabras clave:

*educación popular,
espacios educativos,
personas jóvenes y
adultas,
demanda*

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Jujuy). Integrante de investigación SECTER y Becaria Doctoral UE-CISOR/ CONICET.

Bachillerato Popular Pachakuti (BPP), el Bachillerato Popular Maimará (BPM) y el Centro de Estudios Integrales de Jóvenes y Adultos René Rufino Salamanca (CEIJA) de otras propuestas educativas para la EPJA. Asimismo, esos aspectos de la producción cultural permiten identificar estas propuestas —más allá de sus singularidades— con una orientación pedagógica liberadora. En el plano teórico, el análisis se nutre de los aportes de las pedagogías y las epistemologías críticas latinoamericanas, ya que la educación popular (EP) constituye el primer ámbito de referencia en los tres casos analizados. Este posicionamiento pretende romper con la matriz compensatoria y remedial que caracteriza a la EPJA y aspira a la construcción de otra epistemología del campo que permita acceder a una educación popular para personas jóvenes y adultas (EPPJA).

Abstract

In this paper we share reflections on the construction of the social demand for education in three educational spaces for young people and adults (EPJA) in the province of Jujuy, Argentina. This demand has been identified on the basis of the permanent and popular character in its production dynamics and, along with other two categories —autonomy and democratization— is included in what we have called “characteristic alternative articulator”. This term refers to those political-pedagogical aspects of cultural production that allow us to establish differences between two sets of schools: the Popular High School Pachakuti (BPP), the

Keywords:

popular education, educational spaces, young people and adults, demand

Popular High School Maimará (BPM) and the Center for Integral Studies of Young People and Adults René Rufino Salamanca (CEIJA), and other educational proposals for the EPJA. Likewise, these aspects of cultural production allow us to identify these proposals —beyond the singularities— with a liberating pedagogical orientation. At the theoretical level, the analysis draws on the contributions of Latin American pedagogies and critical epistemologies, as popular education (PE) is the main area of reference in the three cases analyzed in the article. This position intends to break with the compensatory and remedial matrix that characterizes the EPJA, and aims at the construction of another epistemology that paves the way to a popular education for young people and adults.

Introducción

Este artículo comparte reflexiones provenientes de un proyecto de investigación doctoral en curso, cuyo campo de indagación es la formación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy, Argentina, durante el período 2012-2018.

Por un lado, el tratamiento de la construcción de la demanda por educación² se inscribe en un plano mayor: el de la producción cultural de las organizaciones populares, dentro de este ámbito forma parte de lo alternativo al articularse con las nociones de autonomía y democratización. También se caracteriza por ser permanente y popular considerando las lógicas que intervienen en su construcción y en su relación con otros campos y prácticas (la política pública, las instituciones y los sectores vulnerabilizados), conformando así un “campo educativo de posibilidades contextuales”³ (Zemelman, 2006).

Por otro lado, la problematización de la demanda por educación en las organizaciones exige diferenciar dimensiones de análisis. Esto implica distinguir diversos ámbitos de observación que, aunque articulados, pueden diferenciarse para un entendimiento más profundo de su carácter disruptivo. De este modo, la demanda por educación puede analizarse a partir de: 1) la política pública provincial, que devela la gravedad de los diagnósticos educativos de la EPJA a escala local; 2) el territorio y las territorialidades, lo que imbrica el análisis en la “conflictividad” de las márgenes; 3) el pro-

² Existen numerosos estudios y diversos abordajes sobre la demanda por educación, algunos cuantitativos y otros cualitativos, destacándose las investigaciones M. Sirvent y S. Llosa (1998 y 2010). Este artículo se basará en los estudios metodológicos cualitativos con aportes de las pedagogías críticas.

³ El enclave y entrecruzamiento temporal-espacial son fundamentales para el entendimiento de lo alternativo en educación. El recorte temporal, de carácter sincrónico y diacrónico, permite recorrer los procesos de cambios y permanencias en materia educativa en el campo de las organizaciones populares, en un escenario de transición de gobierno que afianzó una nueva oleada neoliberal en Argentina y que se enarbó en Jujuy bajo el lema “paz, pan y trabajo”.

tagonismo popular, que acerca la dimensión política de la EP y 4) la dimensión ética, que otorga sentido al compromiso de quienes integran las propuestas educativas.

Se trata, pues de un complejo campo de estudio. Este artículo apunta a compartir reflexiones en torno a la relación de la demanda educativa con el territorio y las territorialidades. El primer apartado selecciona y describe, de manera general, los encuadres teóricos y metodológicos de estudios que relacionan espacios educativos y producción cultural. Gracias a estos estudios y encuadres, se entiende que la demanda forma parte de una perspectiva de educación popular para personas jóvenes y adultas (EPPJA). El segundo apartado analiza la demanda educativa en territorios específicos y para ello se acude a tres nociones teóricas: territorios/urbanizaciones populares, *dueñidad* y apropiación privatista.

Se pretende evidenciar, por una parte, los modos complejos de construcción de lo alternativo en la formación de las personas jóvenes y adultas y, por otra, el lugar que ocuparon/ocupan las organizaciones populares en el afianzamiento de la educación como derecho.

El estudio de la demanda en clave de Educación Popular para personas jóvenes y adultas

La literatura especializada coincide en señalar que los procesos organizativos de los sectores populares en torno a la educación son amplios y diversos. Por un lado, dan cuenta de una heterogeneidad de saberes, sujetos, espacios y tiempos educativos no contemplados, negados o segregados por las lógicas y la matriz moderno-colonial. En el plano de la acción y del pensamiento nutrieron y se nutrieron de las pedagogías críticas, aportaron elementos para reinventar la educación popular e iniciaron diálogos con las epistemologías del Sur.

Por otro lado, la praxis de las organizaciones populares desbordó los límites del poder establecido por el Estado (Tapia, 2009), generando diversos mecanismos de resistencias y de reinención en materia educativa: habilitaron nuevos debates en

torno a la formación de los sujetos, ampliaron los sentidos de lo público-estatal al reposicionar lo comunitario como eje articulador de la vida, a la vez que denunciaron las nefastas consecuencias de la intromisión de los modelos neoliberales en educación y construyeron una diversidad de espacios educativos que difieren sustancialmente del modelo establecido.

La organización de los sectores populares en Jujuy mostró una profunda capacidad de movilización, de confrontación y de creación de lazos de cooperación y de solidaridad. La mayoría de ellos surgieron en la década de los noventa y cobraron renombre luego de 2001 cuando se incrementó considerablemente la desocupación.

Los espacios educativos alternativos construidos para la EPJA forman parte de este amplio y complejo proceso de vinculación entre la organización de los sectores populares y las disputas por el poder en educación. Mientras que el CEIJA y el Bachillerato Pachakuti, aún con sus especificidades son experiencias de escolarización secundaria generadas por los propios movimientos y llevadas adelante por sus militantes orgánicos (Michi, 2012);⁴ el Bachillerato Popular de Maimará es generado por un colectivo de educadores militantes que articulan con organizaciones nacionales.

Pese a esta distinción, se trata de tres espacios educativos que emergen y a los que concurren/concurran sectores sociales desposeídos/das, oprimidos/das y explotados/das (Seoane, Algranati y Tadey, 2010): militantes jóvenes y mujeres adultas en el BPP; empleados/das municipales precarizados/das afiliados/das o no en el caso del CEIJA-SEOM; y jóvenes-adultos/as de la ruralidad en el caso del BPM. Tal como dice Michi (2012) los movimientos populares expresan en sus temáticas, o articulan en su base social, lo popular entendido como el producto de la explotación económica, la opresión política que, en América Latina, se expresa como pobreza.

A su vez, en correspondencia con el carácter heterogéneo y diverso de los movimientos a nivel nacional, éstos confluyeron/confluyen en la organización, cons-

⁴ El CEIJA es una propuesta de cogobierno con el SEOM (Sindicato de Empleados y Obreros Municipales), se crea en 2004 a través del Decreto N° 2240/G/04 y tiene mayores niveles de institucionalización que los Bachilleratos Populares al emitir titulación propia y administrar cargos docentes, por su parte los BP, se crean a partir de la reconstrucción de programas estatales (FinEs y Bachillerato a distancia) y emiten titulación a través de terceros.

trucción y lucha por “otra” educación, “otra” escuela, “otra” formación de personas para “otro” mundo posible.

Las propuestas en estudio (BPP, BPM y CEIJA) son entendidas desde la noción de espacios educativos (Gramsci, 1988; Rigal, 2015), categoría que permite un abordaje de lo singular y particular dentro de las coordenadas témporo-espaciales y de lo alternativo-transformador, que es posible de ser articulado en las experiencias educativas de la EPJA. De ahí que el estudio no atienda a las particularidades de cada espacio educativo, sino que focalice en descubrir las lógicas alternativas en las que confluyen. Lo común, entendido como lo característico articulador, alude a un tipo de relación que involucra la conformación de una variedad de puntos nodales en torno de los cuales estas propuestas se unen, formando fronteras políticas y definiendo proyectos antagónicos y alternativas compartidas (Laclau y Mouffe, 1987).

Por otro lado, las propuestas educativas para la EPJA abrevan en la educación popular (EP) como perspectiva político-pedagógica, desde la cual diseñan y organizan lo educativo, a la vez que constituye un campo de formación de sus integrantes. Así, la EP aparece vinculada a los fundamentos de creación de las propuestas, a su implementación relacionada con las metodologías de enseñanza y como campo de conocimiento para la formación del colectivo educador.

La EP y la EPJA tienen recorridos socio-históricos diversos, no son significantes fijos, unívocos ni invariables, de ahí que para comprender los aportes que uno le hace al otro, es necesario delimitar su campo conceptual. La noción de EP, que aquí se aborda, está circunscripta al pensamiento y a la acción colectiva latinoamericana, fundada en los aportes de Paulo Freire y enriquecida por la praxis de múltiples colectivos populares. En esta pedagogía crítica se condensan los pensamientos de liberación de los pueblos como precursores de la EP (Núñez Hurtado, 2005; Visotsky, 2012), los aportes de las teorías y pedagogías críticas, los fundamentos filosóficos de la Teología de la Liberación y las ideas *decoloniales* de Franz Fanon.

La noción de EPJA se acerca a los posicionamientos de Rodríguez (1997, 2009); Brusilovsky (2006) y Messina (2002), para quienes el término oculta que sus des-

tinatarios son aquellas personas educacionalmente marginadas y pertenecientes a sectores sociales subordinados, independientemente de su edad cronológica (Rodríguez, 2009). La EPJA es un nombre que oculta que las/os únicas/os destinatarios han sido las/os adultas/os (o niñas/os y jóvenes que viven como adultas/os) en situación de exclusión (Messina, 2002).

Ahora bien, el estudio entre EP y EPJA en organizaciones populares se localiza históricamente en el presente siglo, en el que se destacan continuidades y rupturas respecto del modelo adoptado en la década de los noventa, mencionando como tendencia novedosa “la profundización y extensión de experiencias en, desde y con las organizaciones populares” (Michi, 2012: 167).

En este período se habilitan renovados debates en el campo de la EPJA, tales como los nuevos desafíos que supone la ampliación del Derecho a la Educación para las políticas educativas. El establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización secundaria se produce en un contexto de afianzamiento de perspectivas mercantilistas y privatizadoras de y en educación (Duhalde y Feldfeber, 2016) y generó procesos de expansión y universalización educativa que se caracterizan como inclusión-excluyente, integración fragmentada y expansión condicionada (Gentili, 2011), esta caracterización se exacerba en la EPJA, dado que en ella se entrecruzan sectores *vulnerabilizados* y políticas afincadas de carácter remedial, compensatorio y marginal.

Por otra parte, la presencia de organización en torno a lo educativo, bien sea a través de movimientos populares, fábricas recuperadas y/o organizaciones sociales y gremiales (Ampudia y Elisalde, 2015; Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Rigal, 2015), dieron origen a nuevos formatos político-pedagógicos que pueden contribuir con el sentido democratizador de la EPJA en el marco de los Derechos Humanos (Patagua, 2019). Especialmente resulta novedosa la incidencia de estos espacios educativos en el ámbito escolar, dado que asumen funciones que históricamente fueron asignadas al dispositivo escuela.

Tal incidencia se amalgama con ciertas críticas que la EP hace a los formatos educativos tradicionales. Una de ellas es la intención de desplazar la matriz liberal que

caracteriza a la escolarización oficial por una racionalidad vinculada con la construcción de poder popular, es decir, educar para la libertad y la transformación.

En síntesis, la relación que se establece entre estos tres campos de estudios (EPJA, EP, organizaciones) tiene como nodos de articulación la intencionalidad formativa de subjetividades constituyentes (Zemelman, 2002) y la aspiración de correrse del carácter remedial y compensatorio hegemónico del campo, dando paso a una Educación Popular para personas jóvenes y adultas (EPPJA).

La EPPJA difiere de la EP y la EPJA institucionalizados, dado que estos tendieron a confluir en un campo discursivo de políticas públicas democratizadoras en el marco de gobiernos progresistas, sin que esto implique una reconversión de las condiciones históricas que marcaron a la EPJA y descentrando el componente político emancipador-revolucionario que acompaña la tradición de la EP (Finnegan, 2010).

Así, una EPPJA que tenga como horizonte la democratización y el efectivo Derecho a la Educación requiere no reeditar en sus prácticas y discursos la matriz moderna, colonial y patriarcal que opera de muy diversas maneras como inhibidora de los procesos de escolarización. Para tal fin, es preciso que la EPPJA dialogue con otras corrientes críticas, tales como las pedagogías feministas y *decoloniales*, de cuyos vínculos pueden emerger pistas para la construcción de una “epistemología otra” del campo (Patagua, 2020).

Demanda social permanente y popular: espacios educativos, configuración de la demanda en los márgenes y territorialidades en conflicto en una provincia periférica

A partir del trabajo de campo realizado se advierte que la categoría “demanda” permite preguntarse por el quién, tanto referido a las personas despojadas de la escolarización, como a quienes facilitan el pasaje de una necesidad a una demanda educativa. Tal como se mostrará, la construcción de demanda por educación no implica un proceso lineal que se acabe con la inscripción a un curso ni es un hecho dado, su

complejidad arraigada en la cotidianeidad de las personas jóvenes y adultas requiere de la reafirmación constante entre carencia y potencia.

El carácter permanente de la demanda se enlaza con el componente territorial y con la dimensión ética del vínculo pedagógico, representada a través del compromiso y el protagonismo popular. También se liga al componente político, al visibilizar el carácter intencionalmente construido, tanto de la carencia (quienes quedan fuera, es producto de una construcción social) como de la potencia organizada para su resolución porque quienes apuestan por su superación son los sectores populares organizados.

Se advierte que, desde los orígenes de las propuestas educativas para la EPPJA, quienes integran las organizaciones enfatizan el carácter construido de la carencia por educación, al tiempo que se trata de posicionar la problemática de la deserción y el abandono escolar como consecuencia de las dinámicas socio-productivas y, a partir de allí, iniciar la construcción de lazos sociales para moverse de esa condición de desposesión. Luego, y tal como se verá más adelante, el efecto colateral de este punto de partida social no individual/no personal, crea una red “comunal” de demandantes.

Las tres experiencias se gestan a partir de situaciones o acontecimientos que irrumpen en la escena cotidiana con fuerza para producir un distanciamiento con lo dado, desnaturalizándola y generando nuevos movimientos de reconstrucción educativa. Dice Freire “¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (Freire, 2008: 40).

Esta situación límite está relacionada a otra serie de acontecimientos de la vida de las organizaciones por lo que tienen emergencia, en un campo que permite desentramar el encadenamiento de relaciones que, en tanto lógicas de poder, sostienen la reproducción de desigualdades.

Cuando trabajábamos en las reuniones, en las asambleas, en los diferentes espacios del movimiento, ellos, ahí se daban cuenta que necesitaban justamente terminar su secundario y tener una formación educativa, porque al momento de hacer una dis-

cusión en las mismas asambleas, de plantear las razones de sus luchas, de los por qué estaban en el movimiento, de argumentar, de hacer escuchar sus voces, en esos momentos se daban cuenta dentro de ellos, creo yo, que necesitaban esta herramienta de la educación y además porque de cierta manera, siempre en el movimiento hubo una mirada hacia el otro, en este caso mis compañeros. (Comunicación personal N° 6, 2018)

A la vez, estas experiencias que aspiraron a solucionar a microescala las condiciones de no escolaridad, evidenciaron que esta problemática constituye la punta del iceberg de una serie de desposesiones generadas por la concentración de poder, es decir, lo que aparece visible como juego entre la carencia y potencia, como condición concreta, como estado dado o calificativo del nivel de instrucción, esconde una trama de relaciones para el sostenimiento de la dominación. Así, los diagnósticos y los relevamientos de la población potencial para asistir a los espacios de *terminalidad* educativa en las organizaciones, dieron cuenta de un núcleo de integrantes que forman parte de los sectores populares, es decir son oprimidos/as, despojados/as y explotados/as (Seoane *et al.*, 2010)

Jóvenes y mujeres adultas desempleadas en el caso del Bachillerato Pachacuti:

La edad de los estudiantes oscila entre veinte y sesenta años de edad. La mayoría trabaja en condiciones de informalidad y en oficios (cocineras, tejedoras, en tareas de limpieza, guardia de seguridad, amas de casa). Prevalece una población femenina, muchas de ellas madres solteras con hijos a cargo (...) En todos los casos la pobreza resulta un factor determinante en la definición de las trayectorias educativas de los sujetos. (Fuente Documental N° 6, 2014)

Empleados municipales precarizados/as en el CEIJA-SEOM:

Los estudiantes tienen muchos conflictos sociales, económicos y familiares. Uno de los factores que ha cambiado es el criterio de la edad, la matrícula inicial promedio siempre se mantuvo entre cuatrocientos y quinientos alumnos, asistió personal municipal analfabeto o que no había concluido estudios primarios, así como un significativo número que no había iniciado ni concluido estudios secundarios. También se verificó que eran pocos los casos de personal que recibió capacitaciones profesionales para cumplir las funciones que se le asignaron. Pero se amplió por la demanda a otras personas, vienen familias a estudiar, madres e hijos. En algunos casos, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, que se incentivan entre ellos (Comunicación personal N° 9, 2017)

Población adulta y joven campesina-indígena en el Bachillerato de Maimará:

Fue el *boom* del pueblo, todo el mundo quería terminar (...) la primera generación de estudiantes que se recibió en el bachillerato fue todo el personal de servicio del hospital (...) Nosotros podíamos recibir [inscripciones] recién a partir de los 18 años, pero venían chicos de 15 y 16 (...) Las personas que integraban el bachillerato popular se reconocían como campesinos, muchos de ellos forman parte de comunidades, aunque no lo hacían visible (...) Eran personas del pueblo que habían sido expulsadas y que habían sido excluidos del sistema, con cincuenta o sesenta años y descubrieron esta posibilidad para terminar el secundario. En esta heterogeneidad teníamos casi ochenta, noventa estudiantes entre los tres cursos. (Comunicación personal N 4, 2018)

En lo que sigue, interesa recuperar el potencial analítico de los estudios del territorio y la territorialidad (Porto Gonçalves, 2001; Mançano Fernández 2005, 2012) y ponerlos en diálogo con el carácter permanente de la demanda por educación en la EPPJA. Para tal fin se abreva en tres aportes teóricos que pueden explicar cómo, en los tres espacios educativos, la demanda por educación se sostiene viva a través de luchas

territoriales: periferia/territorios segregados, *conflictualidad* y *dueñidad* por apropiación.

En términos generales los territorios conforman espacios geográficos al mismo tiempo que se constituyen como espacios sociales y simbólicos, atravesados por tensiones y conflictos (Mançano Fernández, 2005). De ahí que el enclave territorial sea importante, tanto por su ubicación geográfica como por la construcción material y simbólica que introduce en el territorio.

En estos términos cobra relevancia la caracterización de Jujuy como provincia de doble dependencia (Juste, 2017) y particularmente de San Salvador de Jujuy como una ciudad que combina tres tendencias de división social del espacio urbano: de tipo centro-periferia (el nivel socio-económico de los habitantes desciende a medida que uno se aleja del centro); división social norte-sur (decrecimiento económico y barreras étnicas hacia el sur); y división cóncavo-convexa en la que los sectores empobrecidos ocupan las zonas bajas e inundables (Bergesio y Golovanevsky, 2014).

Estas dinámicas configuran un orden socioespacial segregativo (García Moritán, 1997), en el que la desigual distribución del territorio está interrelacionada con la desigualdad socioeconómica y son productoras de la fragmentación espacial. Es en las zonas separadas/marginales donde se insertan las experiencias de la EPPJA gestadas por las organizaciones populares.

El BPP estuvo ubicado en el asentamiento Radio Estación, cuya conformación es un conjunto heterogéneo de viviendas que se afianza y expande a la vera de los rieles del ferrocarril, con posterioridad al cierre y desmantelamiento de la estación principal de la capital. Con este asentamiento colindan dos barrios empobrecidos: “El Chingo” y “Villa Belgrano”, dos tipos de urbanización popular (García Moritán, 2010); ubicados en zonas bajas próximas a las márgenes del río Grande, y por tanto, propensas a las inundaciones. Históricamente estos barrios fueron urbanizaciones no planificadas por el Estado y asistieron a procesos de reubicación forzada y violenta en el marco del Plan de Emergencia, Ordenamiento y Erradicación de Barrios Marginales, realizados durante los gobiernos militares.

El barrio “Alto Comedero”, donde se inserta el CEIJA, ilustra la acentuación de la fragmentación de los territorios urbanos y sus correspondientes desigualdades, producidas por las políticas neoliberales. Es un lugar de relegación para las clases populares, una “expresión de un nuevo modelo de ciudad que concentra en sus márgenes menos visibles a la población pobre o empobrecida” (Bergesio y Golovanevsky, 2014: 30).

Si bien no son novedosas estas formas de división de las ciudades, el caso de “Alto Comedero” es paradigmático dado el ritmo de crecimiento, su magnitud y su lejanía. Su urbanización comienza a partir de la implosión de la población (una manera de inmigración) a lo que se suma la presencia reducida del Estado y la emergencia de numerosas organizaciones no gubernamentales (Bergesio y Golovanevsky, 2014):

El barrio se ha convertido en los últimos veinte años de ‘modernidad excluyente’ en un enclave de nuevos pobres (o sectores medios empobrecidos) con manchones de pobres estructurales. Este enclave de pobreza en la ciudad es ‘organizado’ por el propio Estado, con el orden político interviniendo de manera permanente desde el propio origen del barrio. (Bergesio; Golovanevsky y Marcoler, 2009:151)

El espacio educativo BPM, tiene lugar en la localidad de Maimará, contexto y territorio donde hay un reconocimiento y una reivindicación como pueblos originarios (de distintas etnias), se comparte y se es parte, cultural e históricamente de la cosmovisión andina, que no está circunscripta a los límites geopolíticos (Fuente Documental N 1, 2012).

El BPM tiene la particularidad de ubicarse en las denominadas zonas altas de la provincia, específicamente en la quebrada de Humahuaca y dentro del departamento Tilcara, su especificidad en tanto espacio de confluencia entre lo étnico, el crecimiento poblacional de matriz extranjera, la explotación económica vía turismo y la minería extractivista, configuran una territorialidad compleja de ser descripta. No obstante, en lo que refiere a los procesos de activación patrimonial y actividades de explo-

tación turística, diversos estudios (Karasik, 1994; Bergesio, Montial y Scalone, 2012; Tommei, 2016) señalan que estas construcciones sociales pueden entenderse en el marco de una hegemonía social y cultural que, a la vez de contrastar con la percepción de sus habitantes, develan conflictos socioeconómicos y disputas por la tenencia de la tierra.

En estos territorios marginales —bien sea por una urbanización popular, no planificada o por su arraigo en la ruralidad, explotada por negocios extractivistas y extranjerizados—, las propuestas educativas de Nivel Secundario para la EPPJA, se preguntaron sobre las posibilidades de construcción permanente de la demanda por educación, y en mayor medida por las posibilidades de garantizar el derecho a la educación en un contexto estructural de segregación residencial socioeconómica.

Estas preguntas se sostienen al considerar que en un territorio conviven diversos procesos sociales de territorialización (Porto Gonçalves, 2009) que al procurar quebrar el orden socioterritorial segregativo entran en *conflictualidad*. La idea de territorio no puede separarse de la noción de conflicto, “de modo que la mayor parte de los movimientos socioterritoriales se forman a partir de procesos de territorialización y desterritorialización” (Porto Gonçalves, 2010, 22). El territorio aparece entonces como “una categoría compleja, móvil y en un permanente proceso de resignificación y disputa” (Aguiló, y Wahren, 2014: 97).

La *conflictualidad* expresa una contestación a las desigualdades producidas por el capitalismo y sus contradicciones, desde allí las organizaciones dotan de sentido a los territorios, creando espacios simbólicos y materiales. La simultaneidad de miradas forma parte constitutiva del proceso, dando lugar a territorios en disputa. Caracterizado por la proximidad, la cotidianeidad y la fuerte idiosincrasia local, el BPM, uno de los Bachilleratos Populares en estudio, es representativo para comprender los develamientos del orden sociocultural a través del ejercicio educativo en territorios específicos.

La creación de un espacio para la EPPJA en el pueblo aparece asociada a la contención de personas adultas que se emplean en el hospital y las escuelas, en los tra-

bajos de limpieza y administración, así lo afirma una de las entrevistadas, “las señoras muy emocionadas lloraban, pensaban que nunca iban a poder terminar la secundaria”. Prontamente esta actividad cobrará otros significados: la demanda irá creciendo al visibilizarse la acción educativa y expandirse desde el relato de quienes asisten. Al respecto, una de las entrevistadas señala: “los estudiantes fueron los mismos que convocaron a otras personas que no terminaron el secundario, les decían: ‘Che mirá, anda al ‘Bachi’ a terminar, yo estoy haciendo ahí mi secundaria’, esto tenía un efecto multiplicador”.

De forma simultánea a este crecimiento se comenzó a tejer una madeja de relaciones conflictivas entre las lógicas educativas de los cuatro espacios de educación secundaria existente en el pueblo, fundamentalmente en lo que refiere a las características pedagógicas asumidas por cada uno de ellas. Se trató de una experiencia que, desde la proximidad “del cara a cara” y del conocimiento de la vida cotidiana de quienes viven en el pueblo, se preguntó por las serias dificultades que tenían los estudiantes de la escuela secundaria para aprobar ciertas materias. Ya no se trataba sólo de recibir en la propuesta del “Bachi” a personas que habiendo sido relegadas de su derecho a la educación y que se habían insertado en otras instituciones como trabajadoras, sino de visibilizar que los procesos de segregación continuaban hasta el presente, siendo los y las adolescentes y las juventudes epocales quienes, sin ninguna otra posibilidad de filiación, eran despojados/as de su derecho a la educación, por no acreditar materias, por no comportarse según lo esperado por la escuela, por no llevar corbata y uniforme, al decir de una educadora entrevistada, “siempre existía alguna excusa para echar a los estudiantes”.

(...) había mucha gente que decía (...) ‘no me quieren recibir en el colegio, yo quiero terminar’ (...) nosotros podíamos recibirlos recién a partir de los 18, pero venían chicos de 15 y 16 años diciéndonos que no los querían volver a recibir y nosotros conversábamos, intentábamos hacerle dar cuenta de que era una obligación que los recibían, que era su derecho y bueno ese tipo de cuestionamientos comenzaron a circular y comenzó a molestar que esa información llegue a la comunidad. Generó incomodidad porque nosotros le decíamos a los padres: ‘miren, es un derecho’, les mostramos

Resoluciones, que se los podía recibir igual y ellos nos decían que en la 'Escuela X' no lo recibían y que no tenían plata para poder mandarlo a otra, y bueno esas cosas comenzaron a saltar y ahí comenzaron los choques. (Comunicación personal N° 6, 2018)

Las especificidades del componente ético de este vínculo no son materia de este escrito, no obstante, a los efectos de comprender cómo se mantiene viva la demanda por educación en territorialidades en conflictos, debe destacarse que, mientras para algunos/as de los/as integrantes del espacio educativo de la EPPJA, la proximidad del vínculo pedagógico permitía afianzar la confianza y la seguridad de una nueva apuesta por la educación, para ciertos sectores de la "Escuela X" y del pueblo, esta proximidad era sinónimo de "facilidad", de "poca rigurosidad y calidad", y estas expresiones tendieron (de manera consciente o no) al desprestigio, la desmotivación y desvalorización.

Para los estudiantes realizar esas prácticas [fiesta de fin de curso, el uso de la campera, la elección de abanderados] surgían de una necesidad de reconocimiento por parte del pueblo. Al pueblo le costaba reconocerlos, y en cuanto veían que los chicos venían al 'Bachi' hacían comparaciones entre la 'Escuela X' y nosotros. En los desfiles, los chicos de la 'X' iban con uniforme, bien rectos y preparados, en cambio nosotros éramos 'la gente del pueblo común' que estaba haciendo el secundario, pasábamos todos juntos (...) y la gente criticaba a los estudiantes diciéndoles '¿por qué no terminaste en la 'X' que es mejor y vas a la escuela de los hippies?'. (Comunicación personal N° 6, 2018)

Pero no sólo se trató de una disputa con los integrantes de la Escuela Secundaria Común y con algunos de los miembros del pueblo, también su inserción expresó la ausencia estatal en el ámbito rural; la única propuesta existente hasta aquel momento era un bachillerato a distancia localizado a siete kilómetros, que funcionaba de acuerdo a lo prescrito por el Ministerio: proactividad estudiantil para completar carti-

llas con módulos de veintitrés espacios curriculares, escasos espacios de tutoría para control de las mismas, graduación por nivel hasta completar los tres niveles propuestos, la amplia disponibilidad de tiempo debido a que éste dependía de la dedicación personal para completar las cartillas y acceder a un examen final durante los meses de marzo y diciembre que era realizado en presencia del tutor, pero evaluado por el equipo pedagógico de la modalidad (Fuente Documental N° 1, 2011)

La creación del “Bachi” Popular les valió a estudiantes y educadores ser catalogados de “roba matrícula”. Expresión que da cuenta de la naturalización de uno de los mecanismos estatales presentes en las políticas institucionalizadas de la EPJA: la de buscar educandos como si fuesen clientes. Usualmente, los y las docentes del campo deben “pescar” estudiantes interesados en terminar algún nivel de escolaridad debido a que su trabajo depende de una demanda real. Esta lógica impregna la relación pedagógica de un sentido de mercado más que de Derecho, en tanto lo que interesa es la incorporación utilitarista a una relación pedagógica, dinámica que tiende a acentuarse dada la ausencia estatal en materia de formación docente, infraestructura y financiamiento.

Hasta aquí se expusieron las diversas *conflictualidades* que se producen en un mismo territorio a partir de la incidencia de una propuesta educativa, que se propuso en un primer momento acreditar, contener y acompañar; mientras que en el proceso fue develando relaciones de arbitrariedad establecidas por quienes detentaban la autoridad escolar de las escuelas secundarias comunes, al tiempo que (re) crearon y (re) vincularon en las personas jóvenes y adultas el interés por educarse en un espacio educativo que difería tanto de la escuela secundaria común como de los programas *terminalidad* a distancia ofrecida por el Ministerio para la EPJA.

Interesa, en lo que sigue, ubicar el análisis sobre los conflictos de territorialidad y su influencia en la construcción de la demanda por educación, en los espacios educativos que se proponen una mayor amplitud en sus luchas y reivindicaciones, tal es el caso del BPP, una propuesta de escolarización que emerge en el Movimiento Tupaj Katari (MTK), que se suma a la multiplicidad de experiencias que se gestaron en

ese territorio: culturales, artísticas, de formación de oficios, de acompañamiento escolar en clases de apoyo y de acciones en bibliotecas populares, entre otros.

Construir la demanda por educación hacia el interior de un territorio politizado por diversos grupos y cuyos intereses son coincidentes a la vez que discordantes, permite reconocer dos variables más que intervienen en su carácter permanente. Por un lado, la historia de relaciones preexistentes a la subjetivación de la necesidad por educación/escolarización, que puede facilitar u obturar la construcción de la propuesta educativa que aspira a satisfacerla.

En el BPP la construcción de una demanda colectiva por educación se insertó y enfrentó a racionalidades construidas por las *grupaldades* internas del Galpón. Los/as educadores/as encararon una lucha que pretendió saltar las barreras de las discrepancias políticas y territoriales e instalar el derecho a la educación en términos personales y colectivos, más allá del sentido de pertenencia y de las disputas que se suscitaban entre diversos grupos.

Por otro lado, la lucha de afirmaciones individuales y colectivas por el derecho a la educación, se entretejen con otras lógicas de tipo político-organizativas hacia el interior del territorio, de manera que la satisfacción de la necesidad por escolaridad secundaria a la vez que está contenida, es desbordada por la demanda de otros bienes culturales y materiales. El espacio educativo procuró reposicionar el valor de la educación en las instancias asamblearias del MTK realizando diversos llamamientos a la organización para reconocer y acompañar su consolidación, en tal sentido, las estrategias discursivas como los proyectos de articulación entre materias del bachillerato y las propuestas artísticas-culturales del MTK, procuraron quebrar la idea del BPP como un espacio formado por intereses de pocos.

Ambas variables evidencian que las lógicas de transformación del orden como las de conservación pueden coexistir en un territorio que, en términos generales, aparece como alternativo a las construcciones territoriales hegemónicas. Al respecto, se debe estar atento a que los lazos comunitarios que afianzan el “nosotros colectivo”,

no incurran en la naturalización de relaciones sociales y de poder que tiendan a ser sectoriales y a generar una identidad que constriña las luchas.

Un último punto que merece destacarse del complejo proceso de sostenimiento colectivo de la demanda por educación, es la lucha contra los sentidos de “*dueñidad* y apropiación por despojo” en educación que se producen en los territorios escolares.

La *dueñidad* es una categoría que intenta explicar los efectos y los vínculos del patriarcado, la excesiva concentración de la riqueza y también dando cuenta del Estado y sus instituciones, en tanto productoras de una nueva forma de control de la vida: la crueldad (Segato, 2018). Mientras que la apropiación representaría los procesos instituyentes que devienen en la construcción de los sentidos privatistas.

Ambos conceptos son fecundos para comprender la profundidad y los múltiples alcances del poder hegemónico sobre territorios específicos, como las escuelas, y sobre los cuerpos de “las minorías”⁵ (particularmente de las mujeres) dado que atienden a aquello que las instituciones burocratizadas cotidianamente transmiten como legítimo en el vínculo entre las personas, en el marco de crecientes procesos de desigualdad y de concentración del poder.

Para el funcionamiento de la concentración del capital se hace necesario que en los microescenarios cotidianos se legitimen y naturalicen la expropiación de la vida, esto supone una variedad de formas de desprotección y precariedad cuya cara oculta es la indiferencia y los bajos niveles de empatía con los sujetos que la padecen. El capital depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad (Segato, 2018: 14).

⁵ El concepto es elaborado para comprender las múltiples violencias que se ejercen sobre el cuerpo de las mujeres, en tanto territorio de disputa, sin embargo, al estar relacionadas las estructuras de poder, Rita Segato (2018) afirma que la *dueñidad* se constituye como tal a partir de la concentración de poder y de la histórica relación entre éste y las forma que asume el Estado y sus instituciones. De manera que, la lucha contra la *dueñidad* es una lucha anfibia, dentro y fuera del mismo. “El estado tiene una historia, una historia criolla que nunca ha efectuado la ruptura esperada con el orden colonial. Y jamás perdió la exterioridad con relación a lo administrado, lo que es precisamente inherente a la relación colonial (p.83).

Entonces, ¿cómo se relaciona la idea de *dueñidad* y de apropiación privatista con los procesos de construcción de una demanda por educación en territorios específicos?

En sociedades económicamente desiguales y socialmente injustas, la EPJA constituye un “eufemismo que hace referencia a la educación —escolar y no escolar— de adolescentes jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky, 2006:10). Atendiendo a esta población, la EPJA tiene una amplia historia de procesos de retiradas del Estado y de abandono de las responsabilidades derivadas de sus instituciones, marcada por su condición marginal y segregada de las políticas. Las narraciones que abajo se comparten, expresan algunas de las aristas que pueden explicar cómo se subjetiva en los territorios educativos la condición de apropiación, haciendo funcionar a micro-escala aquello que mantiene vivo el carácter de concentración por despojo.

Para la EPJA funcionar de prestado es un proceso de larga data. Está naturalizado que su trabajo en horarios nocturnos habilita la posibilidad de solicitar los espacios de otros niveles educativos, en el caso del BPM y del CEIJA este contrato se da a través de la firma de acuerdos con directores/as de escuelas, Secundaria en el primer caso, Primaria en el segundo.

La convivencia en espacios comunes manifiesta una lucha material y concreta por el “uso” del establecimiento educativo, disputas en las que, casi siempre, pierden los y las “visitantes”. En uno de los casos en estudio, la pulseada condujo a la pérdida de aulas para el dictado de las clases (diez aulas para quince divisiones) y la consecuente reorganización del estudiantado en otros cursos, días y horarios, pero también, y con mayor gravedad, coartó las posibilidades de crecimiento de la matrícula en un contexto provincial de cierre de las ofertas para la EPJA.

La comunicación juega un rol central en estas dinámicas de poder, en tanto la omisión de información y la notificación clausuran las posibilidades de diálogo entre pares y entregan la decisión en manos de la burocracia y la jerarquía. Lo que está visible es un poder que existe y dicta sus reglas y sentencias, a la vez que se invisibiliza el modo en que se constituye, alimenta, y reproduce ese poder que, en este caso, está

dado por la necesidad de control de los espacios de la institución y la restricción de su uso a uno de sus niveles educativos, de manera que su utilización redunde en beneficio para sí. Los primeros trazos de privatización del espacio público (la escuela), se diseñan en estos microescenarios.

La transmutación se produce a través del ejercicio violento de la amenaza, el hostigamiento, la persecución que sostiene la jerarquía y la moral dual (“bien o mal”) de las instituciones sobre las que se premia o castiga a sus subordinados/das. Por supuesto que la construcción de estos vínculos competitivos, propio de los sistemas empresariales, no podrían darse sin la complicidad de la burocracia estatal, que, como se mencionó, ahoga a la EPJA bajo sistemas marginales de financiamiento.

Ahora bien, “en un mundo de dueños, la consecuencia inmediata es la falencia institucional, porque las instituciones colapsan frente a su ilimitado poder de compra, quebrándose y volviéndose porosas” (Segato R., 2016: 82). Para que este orden se constituya es necesaria la enseñanza de la indiferencia, aprender a no sentir. “El mundo de dueños que habitamos necesita de personalidades no empáticas, de sujetos incapaces de experimentar la conmutabilidad de posiciones, es decir, de ponerse en el lugar del otro” (Segato, 2018: 83)

La respuesta del supervisor fue que no nos iba a desdoblar las aulas porque fue nuestra culpa haber recibido más alumnos, entonces ¡es nuestra culpa recibir un montón de jóvenes que vienen llorando y pidiéndonos que los inscribamos, diciéndonos que van a traer la silla de la casa para poder sentarse, aunque sea cerca de la puerta! (...) ¡las aulas están desbordadas con cincuenta personas, a las que se le debe sumar los niños que asisten con sus mamás o papás! Esto, también nos advirtió el supervisor, cuando nos dijo que no podemos permitir que vengan con hijos a estudiar, que es nuestra culpa si pasa algo, ¡no entiende que no tienen con quienes dejarlos! y que hace años que venimos pidiendo una guardería (...) mientras mezquinan los espacios, los chicos van perdiendo posibilidad de estudiar, tenemos listas de interesados, vienen todos los días a preguntar si hay vacantes, mamás, personas grandes, jóvenes, muchos de ellos se enojan con nosotras, ya les dijimos que hagamos una nota para el Ministerio para ver si de una vez entienden. (Diario de campo, 2018)

Esta apropiación de lo educativo se expresa también a través de la amenaza del uso de la fuerza y de la autoridad, incorporadas en las formas en las que se ejerce la dirección de las escuelas del Nivel Secundario común, en el caso del BPP y del BPM, del Primario en el CEIJA. En tal caso, expande los límites del territorio geográfico y se expande como territorialidad del cuerpo, introduciéndose como modos en los que se “porta el ser autoridad”, director-supervisor, para los casos mencionados.

Las experiencias de vinculación con directores/ras pueden comprenderse en un marco general de formación y de carrera docente. No es nuevo explicitar que estos procesos de burocratización y jerarquización van acompañados, generalmente, de lógicas individuales y meritocráticas, que tienden a confundir autoridad con autoritarismo, profesionalidad con arbitrariedad y relacionar ascenso con prestigio y reconocimiento.

Este combo formativo se expresa, en el caso de la relación con los espacios educativos para la EPPJA, desde un lugar de sospecha y de vigilancia bajo el supuesto de que la escuela, la firma o los sellos le pertenecen, y que por tanto quienes integran las experiencias deben estar sumidos bajo su control. En algunos casos esto contempló la presentación de documentación no requerida por el programa pero sí por el director para dejar ingresar a los estudiantes, la pérdida de legajos, la negación de constancias de alumnos regulares; en otros casos, bajo sus órdenes, el cese de la limpieza de los cursos donde se dictaban las clases.

La repetición de la violencia produce un efecto de normalización en un paisaje de crueldad, que supone la desensibilización ante el sufrimiento del otro y la vulneración de los Derechos Humanos, de ahí la fragilidad/fortaleza de la defensa de éstos frente a la complicidad entre Estado y el poder corporativo que sostiene el neoliberalismo (Segato, 2018).

La verdad es que la pasamos mal, la relación con la dirección era *heavy*, venía al espacio, se metía sin respetar nada, decía que éramos un asco (docentes y estudiantes), que los chicos tenían que hacer algo para salir de este lugar, no lo vivíamos bien y en cuanto llegó a mí me miro y me dijo ‘yo te conozco bien, sos del ‘X’ [nombre de un referente], con un tono medio amenazante’. (Comunicación personal N° 6 2018)

La lógica de *dueñidad* y de apropiación por despojo tiene un tinte particular para las experiencias educativas de la EPPJA, ya que tienden a quebrar el lábil y minúsculo vínculo que une a las personas con la educación. Al desfavorecer las condiciones materiales y simbólicas deterioran en lo cotidiano las voluntades —individuales y colectivas de los/as estudiantes— que en algún momento los condujo a volver a apostar por la educación.

La posesión, el autoritarismo, la jerarquía malsana son componentes esenciales para aprender la pedagogía de la crueldad, es decir, todo aquello que nos programa, que nos entrena, para ver la vida humana como “cosa, como instrumento” (Segato, 2018).

Ahora bien, estas expresiones de poder son contrarrestadas por el compromiso ético con la demanda por educación y su construcción desde el protagonismo popular. Se trata de características de la construcción permanente de la demanda que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público.

Conclusión

A lo largo del escrito se han evidenciado las complejas formas de construcción de la demanda por educación, ubicando como centro de análisis las conflictividades que asumen las propuestas de la EPPJA en territorios específicos, dinámicas que de diversas maneras inciden en las garantías del Derecho a la Educación. A su vez, las características (permanente y popular) presentes en sus dinámicas de construcción se insertan en el marco de una EPPJA con intencionalidades emancipatorias y como componente común de lo alternativo articulador de las tres propuestas en estudio.

¿Qué disputó la demanda efectiva del CEIJA, el BPP y el BPM al panorama educativo de la EPJA de la provincia?

El develamiento y posterior pasaje de una necesidad a una demanda por edu-

cación, tiene un doble movimiento: expresan el desajuste y desanclaje entre las prácticas y el universo simbólico que sostienen las políticas oficiales, y les pone rostro a las personas expulsadas, generalmente ocultas tras los datos estadísticos.

Las propuestas desde sus localizaciones y rostros colectivos, denunciaron / denuncian las dislocaciones entre el discurso oficial de las políticas públicas y la realidad que enuncian. Al tiempo que prevalecen significantes como la obligatoriedad, la justicia, la igualdad, la calidad y la participación. La transición y el afianzamiento del gobierno provincial alineado a la Alianza Cambiemos, estuvo marcado por el cierre y la clausura de los procesos de democratización en educación.

Frente a los discursos oficiales estereotipados y ritualizados, aparecen las múltiples dinámicas territoriales, y sus características simbólicas y materiales, como elementos que atraviesan y “politizan” la construcción de la demanda por educación. El discurso y los espacios educativos de la EPPJA evidencian la dimensión “conflictiva” del territorio y su incidencia irruptora en las “otras territorialidades”, el Derecho a la Educación quedará inserto en esta compleja trama socio-territorial. Entonces, el abordaje multifacético de la demanda social por educación en la EPPJA es indispensable para la construcción de propuestas que no descentren el componente político del campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Aguiló, Victoria y Wahren, Juan. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos (México, DF)*, N° 27(74), 97-114.
- Ampudia, Marina, y Elisalde, Roberto. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías* N° 7, 154-177.

-
- Bergesio, Liliana; Golovanevsky, Laura y Marcoleri, María. (2009). *Construcción social de la ciudad: San Salvador de Jujuy desde el barrio Alto Comedero*. Universidad Nacional de Jujuy: EDINJU
- Bergesio, Liliana; Montial, Jorge y Scalone, Lucía. (2012). Territorio imaginado. El caso de la Quebrada de Humahuaca (Jujuy, Argentina). *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, (8), 111-136.
- Bergesio, Liliana y Golovanevskyz, Laura. (2014). Las ciudades y sus muros de cristal. Ajuste neoliberal en una experiencia del noroeste argentino. *Economía, sociedad y territorio*, N° 14 (44),1-48.
- Brusilovsky, Silvia. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Duhalde, Miguel y Feldfeber, Miriam. (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Finnegan, Florencia. (2010). Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: Algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. Ponencia presentada en el *II Seminario Internacional de Alfabetización en el siglo XXI*. Buenos aires: Santillana.
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Moritán, Matilde. (2010). De la cuadrícula de control a la gran ciudad. En A. García Vargas (comp.), *Ciudad. San Salvador de Jujuy como texto* (pp. 55-68). Jujuy: EdiUnju.
- Gentili, Pablo. (2011). El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En P. Gentili, *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (pp. 9-33). Buenos Aires: CLACSO.
- Gramsci, Antonio. (1988). *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Juste, Stella. (2017). La condición de doble periferia en unidades subestatales. *Interações, Revista internacional de desenvolvimento local*, V. 18 N 4, 169-184.
-

Karasik, Gabriela. (1994). Plaza grande y plaza chica: etnicidad y poder en la Quebrada de Humahuaca. *Cultura e identidad en el Noroeste argentino*, 144, 35.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid. España: FCE.

Mançano Fernández, Bernardo. (2005). Movimientos socio-territoriales y movimientos socio-espaciales. *Observatorio Social de América Latina*, N°16, CLACSO, 273-284.

_____. (2012). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, (6), 24-34.

Messina, Graciela. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Michi, Norma. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En F. Finnegan (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180) Argentina: Aique.

Michi, Norma; Di Matteo, Javier y Vila, Diana. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías. Revista de Educación*, 1(1), 22-41.

Núñez Hurtado, Carlos. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisión Educación Popular*, N°10, 3-14.

Patagua, Patricia. (2020). *La Educación Popular para personas jóvenes y adultas desde los pensamientos críticos desde el Sur: aportes para una epistemología otra*. Informe de avance de investigación doctoral: CONICET.

_____. El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares. *Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL*. (En prensa)

Porto-Gonçalves, Carlos. (2009). De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación

a partir de la experiencia latino-americana. *Polis. Revista latinoamericana*, (22), 121-136.

_____ (2010). De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. En A. Ceceña, *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. (37-53): CLACSO.

Rigal, Luis. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular. En F. Hillert, D. Suárez, L. Rigal, y H. Ouviaña, *Pedagogías críticas en América Latina experiencias alternativas de educación popular* (149-183). Buenos Aires: Noveduc.

Rodríguez, Lidia. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggros (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319) Buenos Aires: Galera.

_____ (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Éfora*, 3, 64-82.

Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Seoane, José; Algranati, Clara y Taddei, Emilio. (2010). Principios y efectos de los usos recientes del término 'movimiento social'. A propósito de las 'novedades' de la conflictividad social en América Latina. Simposio N° 2 Conflicto Social, Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Córdoba.

Sirvent, María Teresa y Llosa, Sandra. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12, 12-27.

_____ (2010). Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. *Anuario del IICE Buenos Aires*, 381-408.

Tapia, Luis. (2009). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 17, 1-17. Tommei,

Constanza. (2016). De ciudad huerta a pueblo boutique: Transformaciones territoriales en Purmamarca (Provincia de Jujuy) a partir de los procesos de patrimonialización y turistificación. Tesis Doctoral: Universidad de Buenos Aires.

Visotsky, Jessica. (2012). Educación popular en América Latina: legados y desafíos en contextos de crisis mundial. En J. Visotsky y G. Junge (comps.) *Inventamos o Erramos. Educación Popular y Lucha de clases* (55-81). Neuquén: Educo.

Wahren, Juan. (2011). Territorios Insurgentes: La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina. IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.