

El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares

Sandra Mabel Llosa*
Alejandra Stein**
Juan Pablo Castañeda Agüero***
Noelia Oshiro****

Resumen

Las perspectivas acerca de la necesidad y el derecho a la educación han sido gradualmente ampliadas; sin embargo, su realización aún se encuentra atravesada por desigualdades sociales y situaciones problemáticas complejas. En el presente trabajo, nos centramos en el derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires en contextos de pandemia y pospandemia, sobre la base de una indagación de tipo cualitativo, orientada a identificar y comprender procesos y sentidos desde los propios actores, a través de observaciones y entrevistas en instituciones y organizaciones sociales. Los resultados se compartieron en sesiones de retroalimentación con las personas entrevistadas. Estos resultados revelan la agudización de problemáticas diversas en los territorios, que repercuten en una

* Doctora, área Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). CE: sandramllosa@gmail.com

** Doctora, área Ciencias del Lenguaje (Universidad Nacional de Córdoba). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA); CIIPME-CONICET. alejandrastein@yahoo.com.ar

*** Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). jpabloc1986@gmail.com

**** Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). noe_oshiro@hotmail.com

profunda afectación del derecho a la educación a lo largo de la vida, así como aspectos críticos relativos al papel del Estado como garante. Asimismo, ponen de manifiesto las acciones y alternativas educativas gestadas en las instituciones y organizaciones sociales desde una orientación sociocomunitaria con tendencia crítica y los desafíos actuales. Considerando los aportes de la educación popular y de una animación sociocultural crítica, se realizan reflexiones que buscan aportar a la construcción de praxis pedagógicas sociocomunitarias.

Palabras clave: Derecho a la educación a lo largo de la vida, educación permanente, orientación sociocomunitaria crítica, territorios populares, pandemia COVID-19.

The right to education throughout life: findings and challenges in popular territories

Abstract

Perspectives about the need for and right to education have been gradually broadened. However, its realization is still crossed by social inequalities and complex problematic situations. In the present work we focused on the right to education throughout life in popular territories of the Metropolitan Area of Buenos Aires in pandemic and post-pandemic contexts, based on a qualitative inquiry aimed to identify and understand processes and meanings from the actors themselves in the territories, through observations and interviews in social institutions and organizations. The results were shared in feedback sessions with the persons interviewed. These results reveal the exacerbation of various problems in the territories that have a profound impact on the right to education throughout life, as well as critical aspects related to the role of the State as guarantor. They also reveal the educational actions and alternatives developed in social institutions and organizations from a critical and socio-community orientation, as well as the current challenges. We make reflections that aim to contribute to the construction of a socio-community pedagogical praxis, considering the contributions of Popular Education and critical Sociocultural Community Development.

Keywords: Right to education throughout life, lifelong education, critical sociocommunity orientation, popular territories, COVID-19 syndemic.

O direito à educação ao longo da vida: descobertas e desafios em territórios populares

Resumo

As perspectivas sobre a necessidade e o direito à educação têm sido gradualmente alargadas. Contudo, a sua concretização ainda é atravessada por desigualdades sociais e situações problemáticas complexas. No presente trabalho nos concentramos no direito à educação ao longo da vida em territórios

populares da Região Metropolitana de Buenos Aires em contextos pandêmicos e pós-pandêmicos, a partir de uma investigação qualitativa, destinada a identificar e compreender processos e sentidos dos atores eles próprios, através de observações e entrevistas em instituições e organizações sociais. Os resultados foram compartilhados em sessões de feedback com as pessoas entrevistadas. Estes resultados revelam o agravamento de vários problemas nos territórios, que têm um impacto profundo no direito à educação ao longo da vida, bem como aspectos críticos relacionados com o papel do Estado como garante. Da mesma forma, destacam as ações e alternativas educativas desenvolvidas em instituições e organizações sociais a partir de uma orientação sociocomunitária com tendência crítica, e desafios atuais. Considerando as contribuições da educação popular e da animação sociocultural crítica, são feitas reflexões que buscam contribuir para a construção de uma práxis pedagógica sociocomunitária.

Palavras-chave: Direito à educação ao longo da vida, educação ao longo da vida, orientação sociocomunitária, territórios populares; sindemia COVID-19.

Este artículo se basa en un trabajo colectivo en el que han participado, además de las/los autores, los siguientes integrantes de la cátedra: Cynthia Sánchez, Marcela Kurlat, Paula Puente Abelleira, Carla Mercedes Martínez, María Belén Pérez Rodrigo, Dana Miranda Cantero, Lucia Liuboschitz, Laura Nakachi y María Magdalena Gerez, así como estudiantes de cursadas 2020 a 2023 y referentes de instituciones barriales y organizaciones sociales. Ha sido financiado como parte del proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT 20020170100641BA; Directora: Llosa).

Una perspectiva acerca del derecho a la educación

La mirada acerca del campo educativo, así como acerca del derecho a la educación, se ha ido ampliando a través del tiempo, al irse visibilizando e incluyendo a distintas formas y propuestas de enseñanza así como a grupos de población cada vez más extensos. La noción de la educación como una necesidad que no se agota en la niñez, sino que atañe a distintas edades y áreas de formación suele integrarse, por ejemplo, en las concepciones y prácticas relativas a la Educación de Adultos, la Educación Popular, la Educación No Formal y la Educación Permanente. Se observa el devenir histórico de teorizaciones impulsadas desde la educación de las personas adultas hacia la conformación del paradigma de la educación a lo largo de la vida; dicho devenir se ha entramado con las luchas y los avances en las demandas de los distintos grupos sociales en torno a lo educativo. Se trata entonces de una ampliación no lineal ni exenta de debates.

Desde esta mirada amplia de lo educativo, en el presente trabajo nos centramos en el derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en contextos de pandemia y pospandemia, sobre la base de indagaciones realizadas en los últimos años¹, reflexionando acerca del diálogo entre dicho derecho y las alternativas educativas gestadas en instituciones y organizaciones sociales desde una orientación sociocomunitaria, así como acerca de los desafíos actuales.

Se parte de una perspectiva integral de lo educativo, desde la cual se abarca a los procesos de aprendizaje y de enseñanza por los que atraviesan niños y niñas y personas jóvenes o adultas en espacios educativos de diferente grado de formalización y, aún, a los aprendizajes sociales². De esta manera, la educación incluye y desborda a la escolaridad y a la niñez, abarcando a una diversidad de instancias y espacios educativos heterogéneos.

En el devenir histórico de la perspectiva paradigmática de la educación permanente o educación a lo largo de la vida, se han ido configurando supuestos y posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como prospectivos. Entre ellos, interesa destacar en este artículo, por su vigencia actual, la relevancia de reconocer no sólo la capacidad de aprendizaje y transformación de las personas en todas las edades, sino a la educación como una necesidad y un derecho para todos y todas a lo largo de toda la vida.

¹ Este artículo contiene una actualización de versiones presentadas en el XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, 14-19 agosto 2022 y en las XII Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 2-4 agosto 2023.

² Desde una perspectiva amplia de la Educación a lo largo de la vida, se discrimina entre: la Educación Inicial, que incluye fundamentalmente al sistema educativo formal en todos sus niveles (de nivel preescolar a universitario); la Educación de Jóvenes y Adultos, que refiere a actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más, tanto para completar los niveles educativos o para la formación en diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Aprendizajes Sociales, que refieren a aquellos difusos e inestructurados ámbitos de aprendizaje por los que atravesamos cotidianamente. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en distintas dimensiones: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje (Sirvent et al., 2010).

En relación con esto, se destaca además la importancia de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y a la democratización del conocimiento.

Algunos aspectos relacionados con una ampliación de la perspectiva acerca de lo educativo pueden encontrarse en la Ley de Educación Nacional (LEN) que rige en Argentina desde el año 2006 (Ley N° 26.206). Como parte de los “principios, derechos y garantías”, sostiene la responsabilidad principal e indelegable del Estado de proveer “una educación *integral, permanente* y de calidad *para todos/as* los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”, para la formación integral de las personas “**a lo largo de toda la vida**” (Artículos N° 4 y 8; el destacado es nuestro). Establece además, como uno de los objetivos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en particular, el desarrollo de la capacidad de participación en la vida sociocultural, política y económica del país, en relación con el ejercicio del derecho a una “ciudadanía democrática” (Artículo N° 48).

En el articulado de la LEN, la centralidad del Estado no está exenta de ambigüedades e “hibrideces”, reflejando en la legislación las pugnas sociales en torno a lo educativo, tanto aquellas devenidas desde posiciones conservadoras como aquellas tendientes a la extensión del acceso al sistema educativo y de la realización del derecho a la educación, propias de los primeros años del presente siglo XXI. En este sentido, se destacan las luchas sociales de resistencia y enfrentamiento al neoconservadurismo y neoliberalismo de la década de 1990, que se reactivaron y profundizaron a partir de 2001. En esa coyuntura, se generaron (o fortalecieron, según el caso) diversas formas de organización y movilización popular, en el devenir de procesos de construcción de demandas sociales en pos de la realización de necesidades y derechos, entre ellos, los educativos. Varias de estas organizaciones sociales (movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas populares, entre otros) propusieron y sostuvieron diversos espacios educativos (Jardines Comunitarios, Escuelas Primarias Populares, Bachilleratos Populares, talleres de formación, entre otros), tensionando la tradicional división entre gestión pública y privada.

A partir de 2006, la LEN ha dado lugar al reconocimiento de estas propuestas, autorizando la existencia de instituciones educativas de gestión cooperativa y de gestión social, en cualquiera de los niveles y modalidades educativas (Artículos N° 13 y 14), así como en propuestas de educación no formal (Artículo N° 112). En varios artículos, se reconoce y se habilita a la participación de las organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales en las realizaciones educativas (Artículos N° 23, 51, 82, 119, entre otros)³. De esta manera, hoy coexisten, en los territorios populares de Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, experiencias educativas de diverso grado de formalización, alojadas y sostenidas por instituciones barriales tradicionales (clubes, asociaciones vecinales, etc.), junto con

³ Si bien en 2006 se lucha por concretar la reglamentación y el reconocimiento de diferentes aspectos (tales como la certificación, la formación docente, las formas organizativas) y por el financiamiento, es reciente la creación de la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación social y cultural, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación; y en 2021, se realiza el primer relevamiento preliminar. Se registran avances y retrocesos y la lucha sigue...

aquellas creadas por los nuevos colectivos: movimientos populares con anclaje zonal o barrial, cooperativas de producción o de vivienda, emprendimientos de la economía social comunitaria, redes de organizaciones locales, entre otras.

Sin embargo, y a pesar de diversos esfuerzos, la realización del derecho a una educación a lo largo de la vida continúa siendo una deuda pendiente, entramada en condiciones socioeconómicas de exclusión, pobreza y marginación. Según el censo nacional correspondiente al año 2010 (INDEC, 2010), en Argentina, aún el 58% de la población de 15 años y más que ya no concurría a la escuela poseía el nivel primario incompleto, completo o secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado⁴. Los análisis muestran su asociación principal con la situación de pobreza (medida a través de las Necesidades Básicas Insatisfechas NBI) y con las diferencias regionales dentro del país (Sirvent y Llosa, 2012; Topasso et al., 2016)⁵. La situación educativa es preocupante, tanto en el presente como en su proyección a futuro, dado que se ha verificado que es la educación escolar el principal predictor para la continuidad educativa a lo largo de la vida. Se trata de una tendencia estadística, el principio de avance acumulativo en educación que deviene, para quienes se han quedado tempranamente expulsados del sistema educativo, en un circuito acumulativo de exclusión socioeducativa (Belanger, 2013; Llosa, 2017; Riquelme, 2015; Sirvent, 2008), en una trama entre aspectos socioestructurales y psicosociales. Por otra parte, aún sigue quedando desdibujada la acción del Estado en otras áreas educativas.

Diversos programas y acciones derivadas de la LEN se concentraron en compensar el logro de los niveles educativos obligatorios. El articulado de la ley, así como las posteriores resoluciones del Consejo Federal de Educación, han dado forma a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, otorgando centralidad al cumplimiento de dichos niveles; de allí se desprende también, desde las distintas jurisdicciones, la creación y/o fortalecimiento de programas de terminalidad del nivel primario (tales como el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica, el Programa FINES, así como diversos programas socioeducativos, centrados en el sostén de las trayectorias escolares en los niveles obligatorios). Aun considerando que estos programas se focalizan sólo sobre la escolaridad (sin extenderse a otras áreas de una visión integral de lo educativo como pueden ser las vinculadas a la salud, la recreación, la participación social, entre otras), diversas investigaciones muestran que sus efectos han sido acotados y contradictorios (ver Bargas y Cabrera, 2022; Herger y Sasserá, 2016; Homar y Altamirano, 2018; Mas Rocha y Vior, 2016; Riquelme, 2015). Por otra parte, las políticas y medidas sociales y educativas del gobierno nacional anterior a la pandemia,

⁴ Si bien se ha realizado un nuevo censo nacional en el año 2022, los datos educativos aún no se encuentran publicados ni disponibles al momento de escribir este trabajo.

⁵ Esta situación ha sido conceptualizada a través del concepto de Nivel Educativo de Riesgo (Sirvent, 2008) que refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al nivel secundario incompleto.

entre el 2015 y el 2019 (de orientación neoliberal), reagudizaron las múltiples pobreza⁶ que se entraman con y retroalimentan la pobreza educativa.

En este preocupante escenario, la irrupción de la sindemia provocada por el Covid-19 y sus consecuencias agudizaron las desigualdades sociales y educativas, especialmente en los territorios populares. Como parte de una crisis del modelo de dominación capitalista (Husson, 2020; Jara Holliday, 2020), se ha evidenciado la profunda imbricación de los aspectos biológicos de la vida humana con sus determinantes político-económicos y con la trama sociocultural y educativa. Esto nos inclina a utilizar el concepto de sindemia, a efectos de visibilizar dichas interacciones:

La noción del concepto “sindemia” fue concebida por primera vez en la década de 1990 por Merrill Singer, un antropólogo médico estadounidense, quien argumentó que un enfoque “sindémico” es importante para el pronóstico, el tratamiento y la política de salud. (Horton, 2020, p. 874)

En el marco de la crisis, en Argentina la pobreza ascendió hasta alcanzar al 42% de la población (INDEC, 2021), afectando aún al 40,1% en el primer semestre de 2023 (INDEC, 2023). Las problemáticas han sido particularmente agudas en los territorios populares urbanos y periurbanos, donde las carencias socioestructurales históricas constituyeron la precarizada base sobre la cual impactaron las dificultades sanitarias y se desbordaron diversas pobreza que se continúan.

En ese contexto, nos interrogamos: ¿Cómo ha impactado la sindemia en las instituciones y organizaciones sociales de los territorios populares? ¿Y en las acciones educativas que estas desarrollaban? ¿Qué cambios se han implementado? ¿Y frente a las aperturas progresivas y la llamada “vuelta a la presencialidad”? Actualmente ¿cuáles son los desafíos que se han enfrentado y se enfrentan en este contexto post-pandémico para la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida?

Una indagación en torno al derecho a la educación a lo largo de la vida en contextos pandémicos y pospandémicos: aspectos teóricos y metodológicos

El trabajo de indagación implicó la articulación de actividades de investigación, docencia y extensión universitaria enmarcadas en el Proyecto de Investigación: Procesos

⁶ Las múltiples pobreza (Sirvent, 2008) se asocian con condiciones sociohistóricas, políticas y económicas que provocaron y provocan situaciones de desigualdad e injusticia, obstaculizando la realización de las necesidades humanas, no sólo aquellas referidas a aspectos económicos, sino también a aspectos no materiales y no tan obvios, dando lugar a la pobreza de protección, de participación o de entendimiento, entre otras. Sobre la base de una perspectiva integral de las necesidades humanas y de la diferenciación entre necesidades objetivas y subjetivas, se asume teóricamente que la demanda por educación es un proceso complejo y dinámico, que incluye su construcción histórica a lo largo de la vida de los individuos y grupos, en el enfrentamiento con ciertos mecanismos sociales y el logro de aprendizajes sociales que inciden durante todo el proceso, en su interjuego con procesos psicosociales.

pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares (Directora: Sandra Llosa), a través de la incorporación de un objetivo específico referido al impacto de la pandemia en nuestro objeto de estudio; y de la asignatura Educación y Experiencias Sociocomunitarias (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

El enmarcamiento teórico entrama ejes referidos a: la educación popular y la educación a lo largo de la vida; los espacios educativos de diferente grado de formalización en organizaciones y movimientos sociales; una perspectiva multiescalar y multidimensional de los territorios; lo comunitario en los territorios populares como devenir histórico complejo; las necesidades y demandas y la construcción de conocimiento; el poder y la praxis pedagógica transformadora. Resulta vertebral una perspectiva amplia y global del campo educativo que, desde el paradigma de la educación permanente o a lo largo de la vida (Belanger, 2013; Sirvent et al., 2010) incluye y desborda a la escolaridad, abarcando instancias heterogéneas donde transcurren procesos de enseñanza y de aprendizaje en espacios educativos de diferente grado de formalización. Desde esta perspectiva, tal como se señaló más arriba, consideramos que la educación constituye una necesidad permanente y un derecho humano y social para todas las personas, a lo largo de toda la vida, destacando la centralidad del Estado como sostén y garante (Llosa et al., 2022a; Llosa et al., 2022b; Sirvent et al., 2010).

Optamos por el trabajo con experiencias educativas que tienen su anclaje en territorios populares (Torres Carrillo, 2014), afectados por procesos sociohistóricos de exclusión y de vulneración de derechos, pero donde también se identifica la organización y la lucha colectiva que han contribuido a la conformación de comunidades, en movimientos no exentos de tensiones y contradicciones.

Desde la mirada amplia de lo educativo, seleccionamos experiencias educativas diversas (tanto centros de nivel primario y medio de EDJA, como espacios educativos orientados a la alfabetización, la expresión artística, la recreación, la salud comunitaria, cuestiones ambientales, de género, etc.), buscando aquellas atentas a los territorios en los cuales tienen su anclaje, a las personas y a sus problemáticas, orientadas a concretar la realización de diversos derechos.

Durante 2020, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), la indagación estuvo enfocada en identificar el impacto de la pandemia en territorios populares urbanos y periurbanos de Buenos Aires y en las experiencias educativas desarrolladas allí, en instituciones barriales y organizaciones sociales, así como en analizar los cambios y las acciones realizadas para sostener dichas experiencias. En 2021, indagamos acerca de las problemáticas y las acciones implementadas, en el marco del “retorno a la presencialidad” (Llosa et al., 2022a; Llosa et al., 2022b). Posteriormente, nos enfocamos en las características de dichas experiencias en relación con la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida en el contexto post-pandémico; especialmente, en la identificación de los rasgos de su orientación sociocomunitaria.

Entre 2020 y 2022, se realizaron observaciones y entrevistas que involucraron a 112 referentes y educadores de las diversas experiencias educativas, desarrolladas por 33 instituciones/organizaciones, ubicadas en trece barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (seis del sur de la ciudad) y tres zonas del Gran Buenos Aires GBA (Tigre, Claypole y Lanús).

En este proceso, empleamos herramientas de indagación y análisis de tipo cualitativo, sin pretender generalizar los hallazgos, sino identificar y comprender procesos y sentidos desde los propios actores, recuperando las voces y el protagonismo desde los territorios (Sirvent et al., 2018). En el trabajo de relevamiento y análisis de la información, participaron integrantes del equipo docente-investigador y estudiantes, en torno a diferentes tareas (entre otras, elaboración de guías y realización de entrevistas virtuales, búsqueda de información complementaria acerca de cada territorio y organización, análisis de la información, reelaboraciones de informes parciales y finales, identificando aspectos comunes y no comunes entre experiencias educativas).

Los resultados de este trabajo fueron compartidos en reuniones de retroalimentación. En términos generales, los principales objetivos se orientaron a generar un espacio de encuentro y de intercambio entre diferentes experiencias y territorios, a compartir los resultados de aspectos comunes identificados en el marco de la perspectiva conceptual de la cátedra, a colaborar con la visibilización de problemáticas comunes y de acciones implementadas, identificando y valorizando los esfuerzos realizados. Concebimos estas instancias de retroalimentación como espacios de intercambio y de construcción colectiva de conocimientos. Garantizar este espacio con las personas entrevistadas, además de una decisión metodológica, es parte de un posicionamiento ético-político del equipo.

En 2021, la reunión de retroalimentación se realizó a través de una plataforma virtual, convocando a todas las personas entrevistadas de las organizaciones e instituciones, así como a las/os estudiantes. En 2023, pudo concretarse de modo presencial. En esta oportunidad con cuerpo presente, además de los momentos de presentación para compartir aspectos comunes y hallazgos, el encuentro pudo contar con una instancia de trabajo en pequeños grupos en donde las/os participantes de distintas experiencias pudieran tener un intercambio más cercano, y luego, una última instancia de plenario de cierre que trajo importantes reflexiones y aportes (que exponemos en el último apartado de este artículo). También se compartieron, en cada oportunidad, documentos síntesis con las personas que participaron de las entrevistas.

Acerca de los resultados: La afectación del derecho a la educación a lo largo de la vida y el carácter sociocomunitario de las acciones realizadas por las organizaciones en los territorios

En la indagación realizada en 2020, respecto del período de ASPO durante la pandemia, tal como hemos detallado en trabajos anteriores (Llosa et al., 2022a; Llosa et al., 2022b), las/os entrevistadas/os remarcaron los profundos impactos de la crisis en la agudización de diferentes problemáticas en los territorios populares: sanitarias, habitacionales, laborales, alimentarias, entre otras. Se registraron distintas situaciones de afectación del derecho a la educación (suspensión de programas estatales, interrupción de la presencialidad, dificultades para la virtualidad, entre otras):

“Sufrimos por los servicios del agua, de la luz, de la cloaca. El barrio todavía está en proceso de urbanización y encima llega la emergencia sanitaria (...). El tema de la necesidad de la vivienda (...) se junta con que necesitás la educación, la salud, el trabajo, se van juntando muchas cosas más (...) Y después de las escuelas que no tenían contacto con algunos pequeños; lo que hacíamos era ir a las escuelas a hablar con los directivos y que nos den los libros a nosotros, las copias y llevarle hasta los hogares”. (Entrevista a informante clave de organización social, Playón de Chacarita, CABA, 2020)

“Sí, [el programa educativo] está suspendido (...); la Legislatura de la ciudad aprobó el pedido del Gobierno de la Ciudad de administrar el presupuesto ya asignado, con carácter de emergencia sanitaria. (...) El programa queda sin presupuesto y, por ende, se suspendió. (...) suspensión que en un principio fue de mucha incertidumbre, de mucha preocupación porque estamos hablando de puestos laborales, más de mil en total y de pibes que ya se habían inscripto a las actividades deportivas, artísticas, culturales”. (Entrevista a informante clave de un programa educativo para jóvenes, Lugano, CABA, 2020)

“En las Postas de Salud hablábamos de métodos anticonceptivos, a veces nos preguntaban o nos llamaban a un costadito, y ahí salían muchas cuestiones. Eso es lo que no pudimos hacer en tiempo de pandemia. También salíamos a los colegios, pero eso tampoco pudimos hacer”. (Entrevista a informante clave de un movimiento social, Bajo Flores, CABA, 2021)

“Nuestras compañeras estaban en un proceso de alfabetización, la mayoría en un nivel muy inicial, entonces generalmente nos comunicábamos por audio, pero tampoco podés estar pensando actividades virtualmente porque la mayoría de ellas tienen un celular muy viejito que en algunos casos no tiene WhatsApp. Fue bastante complicado al principio [de la pandemia] donde estaba todo cerrado y la policía no te dejaba entrar al barrio, si no vivías dentro del barrio”. (Entrevista

a informante clave, educadora de un espacio de alfabetización de jóvenes y adultxs un movimiento social en Ciudad Oculta, CABA, 2020)

“Quedó a la vista [con la pandemia] lo que implican las desigualdades sociales, los procesos de exclusión (...); primero te quedas sin laburo (...) si tienes que [elegir] mantener a tu familia o ir a estudiar, tienes que mantener a tu familia. Las herramientas tecnológicas limitaron mucho el trabajo y la participación fue muy escasa. (...) En los Centros Educativos que hay muchos adultos, quedaron muy parados porque priorizan el estudio de sus hijos; no pueden pagar tantas tarjetas y se priorizó el estudio de les pibis”. (Entrevista a informante clave, maestro de un programa educativo para personas jóvenes y adultas, CABA, 2020)

Las respuestas por parte del Estado, cuando existieron, resultaron insuficientes y/o demoradas en el tiempo. En este contexto, las instituciones barriales y organizaciones sociales, a pesar de hallar también dificultades en distintas facetas de su trabajo organizativo y comunitario cotidiano, efectuaron cambios para lograr la continuidad de sus acciones previas y para la realización de acciones no habituales (prácticas de prevención en salud, de cuidado y de contención emocional, etc.). También reformularon sus prácticas para el sostén pedagógico y afectivo para la continuidad de las experiencias educativas, realizando relevamientos de información, la elaboración y el reajuste permanente de propuestas, diversas búsquedas de estrategias y de recursos didácticos para una continuidad no presencial, como alternativas a una virtualidad dificultada, entre otras.

Las instituciones barriales y organizaciones sociales actuaron como indispensable mediación frente a políticas sanitarias y educativas que identificaron inadecuadas para los territorios concretos; articularon demandas sociales⁷ hacia el Estado, conformando redes entre espacios educativos de ámbitos escolares y de ámbitos más allá de la escuela, frente a las necesidades comunes. Este accionar nos llevó a destacar la orientación sociocomunitaria de tales acciones, en tanto se caracterizaron por la solidaridad, un fuerte compromiso social, la búsqueda de la participación y la articulación y organización colectiva.

Posteriormente, en el marco de la indagación realizada en 2021 en el contexto de “retorno a la presencialidad” y más recientemente en 2022, las/os entrevistadas/os señalaron la persistencia de diversas situaciones problemáticas históricas en los territorios que, agudizadas por la crisis sindémica, continúan afectando tanto las necesidades educativas de la población (entendidas de manera amplia) como otras diversas necesidades relacionadas. En este sentido, se destacan serias dificultades económicas y laborales; problemáticas relacionadas con la infraestructura y la falta de urbanización barrial, dificultades para el acceso a la vivienda y diversas problemáticas ambientales (inundaciones, agua contaminada, plagas,

⁷ Entendemos por demanda social a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas (Sirvent et al., 2010).

falta de biodiversidad, de espacios verdes y de uso público); problemáticas relacionadas con situaciones de violencia institucional y violencia por motivos de género; y problemáticas relacionadas con la salud, tales como enfermedades relacionadas con problemas ambientales, consumos problemáticos y dificultades para la atención en el sistema de salud.

Las personas entrevistadas remarcaron problemáticas educativas diversas, tanto relacionadas con la educación de niñas/os como de personas jóvenes y adultas. En relación con estas últimas, señalaron los escasos recursos materiales con los que enfrentaron la vuelta a la presencialidad en los espacios educativos que desarrollan, así como las dificultades para la alfabetización y para la finalización de estudios obligatorios y la necesidad de contar con espacios educativos orientados a la formación para el trabajo, la recreación y el pensamiento reflexivo acerca de la realidad en los territorios.

“En un momento se podía volver al aula, pero no se podía trabajar entre alumnos para mantener la distancia social. Para volver así, mejor nos quedábamos de manera virtual, así ninguno tiene que viajar (...). A veces los protocolos del GCBA no tenían coherencia, ni los de la Provincia de Buenos Aires. Te decían: ‘volvé al aula, pero no te acerques al alumno’ y en el taller de peluquería no se podía eso, no había coherencia con lo que había que ir a hacer al aula. Se perdió mucha gente. Cuando queríamos volver a las escuelas vimos que el problema era que los que no vivían en el barrio, cómo iban a viajar dos horas manteniendo las distancias...” (Entrevista a informante clave, educador de un curso de Educación No Formal, CABA, 2021)

“Ahora con esta vuelta a la presencialidad nos está costando bastante la participación y demás, pero seguimos abordando también la perspectiva de género”. (Entrevista a informante clave, educadora de un Bachillerato Popular en Claypole, GBA, 2021)

“Sí, se vio afectada [la matrícula]. Sí, porque la pandemia pegó fuerte, y venimos de dos pandemias: una que nos dejó el macrismo, con los bolsillos muy golpeados, y esta pandemia. Y eso en los barrios se vio muy fuerte. (...) Entonces si yo iba todos los días a estudiar y ahora capaz no puedo ir todos los días porque tengo una changa, me salió un laburito, me tuve que mudar; porque mucha gente del barrio se tuvo que ir a provincia u otros lugares. Eso afectó la matrícula, eso sí”. (Entrevista a informante clave, maestro de un programa educativo de nivel primario para personas jóvenes y adultas, CABA, 2021)

“Recién en el 2021 se comenzó a pensar en la posibilidad de volver y con el aumento de casos de contagio esta idea tuvo que detenerse. (...) Eran muchas las complejidades, por lo que se decidió continuar con el vínculo con las personas. Por otro lado, muchos de los educadores perdieron su trabajo por lo que tuvieron que salir a buscar otros ingresos y no disponían de tiempo para el

voluntariado. Además, los estados anímicos fueron influyentes en las personas involucradas en la organización. (...) Hace un año y medio que ya no estamos pudiendo alfabetizar”. (Entrevista a informante clave, educadora de un centro de alfabetización de un movimiento social en Tigre, GBA, 2021)

Todas estas situaciones problemáticas afectan la realización de necesidades educativas y otras necesidades (laborales, de alimentación, de creación, autovaloración, entre otras) de la población en los territorios, de manera interrelacionada. La afectación de todas estas necesidades implica la vulneración de derechos, y en particular, la vulneración del derecho a la educación a lo largo de la vida. Frente a ello, las/os entrevistadas/os volvieron a señalar aspectos críticos del papel del Estado como garante.

En los casos analizados volvimos a identificar la realización de acciones significativas frente a estas problemáticas. Las organizaciones sociales desarrollaron espacios educativos diversos relacionados con las distintas áreas de la vida cotidiana, asociadas a las problemáticas vividas en los territorios (trabajo, salud, participación social y política, vivienda y hábitat, tiempo liberado, géneros, alfabetización y finalización de estudios obligatorios, entre otras). Asimismo, frente a estas problemáticas y necesidades, organizaron demandas sociales frente al Estado (nacional, provincial o de CABA, según correspondiera). Las acciones realizadas involucraron el establecimiento de articulaciones y/o la conformación de redes entre instituciones u organizaciones y aún con trabajadores de dispositivos y programas estatales.

En 2022, este accionar de las experiencias educativas que tienen lugar en las instituciones barriales y organizaciones sociales analizadas llevó a relacionarlas con el concepto de satisfactor sinérgico (Max Neef, 1986), en tanto modos de hacer y estar que posibilitan al mismo tiempo la realización del derecho a la educación junto con otras necesidades. Asumimos que dicho carácter sinérgico se relaciona con lo que denominamos su “orientación sociocomunitaria”. Esto condujo nuestro interés hacia el análisis de las semejanzas y diferencias entre experiencias, a fin de identificar y profundizar en los rasgos comunitarios que las caracterizarían. Nos preguntamos: ¿En qué aspectos de las experiencias identificamos una orientación sociocomunitaria? ¿De qué manera se manifiesta dicha orientación? Se destacan los siguientes aspectos:

- La promoción de vínculos: Desde nuestra perspectiva, se trata de un rasgo central; entendemos que la comunidad no existe solamente por vivir en un mismo territorio o por compartir determinadas necesidades u objetivos, sino por la existencia de lazos entre las personas que la conforman, de relaciones e interacciones que han dado lugar a la generación de sentimientos, actitudes, valoraciones, tales como el afecto, la unión, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, el sentido de pertenencia (Torres Carrillo, 2014). En el análisis de estas experiencias, se identifica la orientación sociocomunitaria en cuanto a la intencionalidad presente en los espacios educativos para la conformación o fortalecimiento de vínculos entre los vecinos participantes de los espacios educativos, señalando que esto además se extiende o provoca un efecto

hacia el territorio (más allá del propio espacio). El siguiente fragmento extraído de las entrevistas realizadas, ilustra este aspecto:

“Para mí lo más interesante de esta experiencia es el vínculo que se da, dentro y fuera del aula. Hay que construir el espacio (...) encargarse hasta de los vínculos con el barrio. Entonces, para mí, hay una dinámica que se da en el bachi, dentro del aula, como una situación áulica muy linda, y también algo que es muy importante que es el vínculo con el barrio. Cómo te vas desarrollando como espacio educativo dentro del barrio. Y cómo lo comunitario va habitando tu propio espacio educativo”. (Entrevista a informante clave de Bachillerato Popular, Flores, CABA, 2022)

- La orientación y/o adaptación de los espacios educativos a las necesidades de la población de cada territorio, e incluso a otras características propias de cada territorio, tal como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista:

“[El Espacio educativo surge] primero, por una lectura de una necesidad de lo que falta en el barrio [para las niñeces]. Segundo, por entender que estas tareas de cuidado de las infancias son muy necesarias para que las compañeras puedan salir desde la economía popular a hacer otros trabajos”. (Entrevista a informante clave de un movimiento social, Flores, CABA, 2022)

- La proyección educativa comunitaria, donde la atención y conformación de lo comunitario se asume como objetivo explícito: a través de proyectos y propuestas curriculares específicas, en ocasiones sustentadas a través de la aplicación de dispositivos o procedimientos específicos para la indagación e identificación sistemática de problemáticas y características de los territorios.

“Ahí el maestro va al territorio (...), se hace un diagnóstico territorial e institucional, de qué pasa en el barrio; y a partir del diagnóstico, surge una planificación y un proyecto”. (Entrevista a informante clave de un programa educativo para personas jóvenes y adultas, Villa Soldati, CABA, 2022)

- La inscripción del espacio educativo en marcos institucionales u organizacionales que contribuyen a la orientación sociocomunitaria, en tanto entornos o continentes que resultan: a. ámbitos originados en procesos organizativos; b. ámbitos “abiertos” (permeables, porosos) para la entrada de y la salida de propuestas desde y hacia el barrio; c. ámbitos de articulación y sostén entre organizaciones e instituciones del territorio, así como dentro de distintas estructuras o áreas de una misma organización social (de mayor alcance), tal como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista:

“Armamos la Red Soldati (...) Con todas esas instituciones nos juntamos mes a mes y con cada situación o problema vamos acompañándonos”. (Entrevista a

informante clave de un programa educativo para personas jóvenes y adultas, Villa Soldati, CABA, 2002)

Además, fue relevante la identificación de otros rasgos que nos permiten ubicar estas experiencias en relación con una tendencia político-pedagógica crítica. Sobre la base de otros autores (Civís, Romaní y Longás, 2009; Paso, 2011; Sirvent, 2008; entre otros), los rasgos identificados nos permiten diferenciar, por un lado, una tendencia acrítica, referida a acciones educativas “sobre” la comunidad de orientación asistencialista y de cohesión social para la adaptación social de, por otro lado, una tendencia crítica, en cuanto a una educación en, con y desde la comunidad, para la generación de vínculos y la búsqueda de cambios desde una mirada crítica respecto de distintos aspectos discriminatorios, excluyentes y opresores en la vida social. En este sentido, se identifican en las experiencias analizadas ciertos rasgos relacionados con perspectivas cuestionadoras o liberadoras frente a un contexto excluyente y opresor, tales como: posicionamientos desde perspectivas de derechos, de feminismos populares, perspectivas no adultocéntricas, intergeneracionales, ecosociales, a menudo entramadas con aportes de la educación popular.

Como parte de la orientación crítica de estas experiencias, identificamos la promoción de la participación social, en cuanto a la búsqueda de la construcción de sujetos protagonistas así como de espacios y posibilidades para la toma de decisiones (por ejemplo asambleas, reuniones), que en ocasiones derivan en la articulación de reclamos colectivos.

Estos rasgos de una perspectiva crítica se manifiestan, por ejemplo, en las siguientes expresiones de las personas entrevistadas:

“Las problemáticas y luchas que se expresan en los espacios de formación, son experiencias que vuelven y se retroalimentan; y cuando a los talleres de formación llega un problema, salimos y armamos un plan de lucha: Sólo en la calle nos pueden escuchar”. (Entrevista a referente de organización social, CABA, 2022)

“Y desde ya que nosotros planteamos la educación como parte de un proceso de construcción de un cambio social, un cambio de esa sociedad en que vivimos, capitalista. Entonces, en ese sentido, como diría Freire, es una educación para la transformación”. (Entrevista a referente de bachillerato popular, Tigre, GBA, 2022)

Desafíos para una construcción democrática y colectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida

En la última reunión de retroalimentación realizada (2023), hemos puesto estas cuestiones como parte del debate y de la construcción colectiva junto con los referentes y educadores de los espacios analizados: ¿Hasta qué punto y en qué sentido la orientación

sociocomunitaria contribuye a la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida? ¿Qué desafíos y tensiones atraviesan esta articulación actualmente?

En el año 2021, las/os entrevistadas/os ya habían registrado indicios de un exacerbamiento del individualismo, así como el debilitamiento de articulaciones entre instituciones y dispositivos territoriales, en relación con el impacto de la pandemia. En línea con ello, señalaron el desafío y la importancia de recuperar los lazos grupales y los vínculos de confianza necesarios para el desarrollo de los espacios educativos. En 2022, también se identificaron actitudes de apatía y visiones negativas que no favorecen la conformación de lo comunitario, en tanto dificultan la unión, la organización y la participación.

En la reunión de retroalimentación llevada a cabo en junio de 2023, durante el plenario en el que se compartieron los debates que sostuvo cada pequeño grupo, de manera general, se reconoció que los rasgos de la orientación sociocomunitaria crítica presentes en sus experiencias contribuían a la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida. Sin embargo, uno de los temas centrales de discusión fueron los desafíos y tensiones actuales para la realización de intervenciones educativas con esta orientación.

Sobre este eje, un primer aspecto que emergió fue el reconocimiento de que trabajar desde esta perspectiva requiere un intercambio de miradas acerca de la realidad y acerca de cuál es la sociedad que se quiere/desea, proceso que en su curso, en el contexto actual, puede verse afectado por quiebres o rupturas.

Asimismo, se señaló que la afectación de la pandemia aún se manifiesta en lo vincular y en las dificultades para sostener el lazo social cotidiano, cuya recomposición es reconocida como un desafío presente. Se reconoce que el fuerte impacto sobre la situación económica y laboral también trajo como consecuencia que la propia militancia se viera obstaculizada.

En sintonía con esto, resonó con fuerza y como aspecto compartido, el atravesamiento de la merma de la participación en los territorios, exacerbada luego de la pandemia. Ante este contexto, se identifica como desafío su aliento y recomposición, buscando alternativas desde la creatividad. Asimismo, se resaltó la necesidad de un trabajo más en conjunto y la importancia de una participación más articulada con otras organizaciones y territorios, en relación con problemáticas comunes.

Hemos compartido hasta aquí los resultados de trabajos realizados estos últimos años y los desafíos actuales en torno al desarrollo de experiencias educativas sociocomunitarias. Sobre esta base, remarcamos que “lo común”, aquello que conforma comunidad y sostiene lo comunitario, remite a un devenir sociohistórico complejo, enlazado con procesos políticos, económicos y sociales. Emerge y se transforma en el interjuego entre aspectos socioestructurales y psicosociales, entre ellos, procesos educativos y aprendizajes, que pueden resultar tanto facilitadores como inhibitorios.

En ese devenir, asumimos que existen posibilidades para una praxis pedagógica orientada a la conformación de comunidad crítica. En esa dirección, intentamos contribuir a la construcción colectiva de saberes y propuestas, junto con las instituciones y organizaciones sociales participantes, que pueda colaborar con esta conformación. Considerando los aportes

de la educación popular y de una animación sociocultural crítica, destacamos la relevancia de intervenciones pedagógicas comunitarias orientadas al crecimiento de los grupos en sus capacidades de participación, de pensamiento reflexivo, de creación, de autovaloración, como potenciales fuerzas de una transformación social.

Apostamos a aportar a la construcción colectiva de una perspectiva conceptual renovada, en términos de la posibilidad de una praxis que contribuya a la construcción de comunidades con orientación crítica y transformadora, de carácter dinámico e instituyente, con anclaje territorial. Praxis socioeducativas que posibiliten la identificación y desnaturalización de las dificultades y situaciones problemáticas, como punto de partida para reconstruir y fortalecer los lazos sociales y para organizar acciones colectivas que nos permitan resistir y enfrentar las dificultades, reclamando, cuando sea necesario, por el cumplimiento de la responsabilidad de las políticas públicas. Nos referimos especialmente a acciones que pudieran derivar en procesos de construcción de un conocimiento crítico como base para el reconocimiento de problemáticas comunes, de generación de vínculos comunitarios y de articulación de demandas sociales, de reivindicaciones y luchas colectivas orientadas a la realización de las necesidades y derechos, entre ellos, el derecho a la educación a lo largo de la vida.

Como fue compartido en el último encuentro de retroalimentación junto con las/os referentes y educadores de las experiencias educativas con las que trabajamos, se evidencia que el derecho a la educación en lo singular se ve potenciado cuando se conecta con un proyecto colectivo; y que apostar a lo colectivo, a su vez, abona el derecho a la educación a lo largo de la vida. A 40 años de democracia, frente a la multiplicación de discursos atentatorios contra los derechos y aún negacionistas de nuestra memoria histórica, reivindicamos la importancia de seguir reconociéndonos y articulándonos frente a las necesidades comunes, organizándonos en pos de demandas colectivas y seguir apostando a construir un mundo diferente.

Referencias bibliográficas

- Bargas, N. y Cabrera, M.E. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 32(1), pp. 9-21. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb32-310>
- Bélanger, P. (2013). La dialéctica de las Educaciones Permanentes. *Revista del IICE*, 31, pp. 9-36.
- Civís, M., Riera Romaní, J. y Longás Moyayo, J. (2009). Proyectos educativos comunitarios: propuesta teórico-práctica y análisis de experiencias. *Educación y diversidad*, (3), pp. 231-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/10585/A/2009>

- Herger, N. y Sassera, J. (2016). La traducción de las políticas en espacios locales: alcances y limitaciones de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos. En Stoppani, N. y Baichman, A. (coord.). *III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, 28-30 de septiembre de 2016. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/herger-sassera1.pdf>
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comp.) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión*. Noveduc.
- Horton, R. (2020). Fuera de línea: COVID-19 no es una pandemia. *The Lancet*, volumen 396, número 10255, p. 874, 26 de septiembre. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Husson, M. (2020). Una economía mundial difractada. *Jacobin América Latina*, 1, pp. 23-29.
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2021). *Informes Técnicos / Vol. 5, n° 59. Condiciones de vida Vol. 5, n°4. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2020*. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_2082FA92E916.pdf
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2023). *Informes Técnicos / Vol. 7, n° 205. Condiciones de vida. Vol. 7, no 16. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2023*. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_2326FC0901C2.pdf
- Jara Holliday, O. (2020). Un momento histórico inédito que desafía a la reinención de los procesos de educación popular. *La Piragua*, 47, pp. 6-9. Recuperado de <https://redclade.org/wpcontent/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>
- Ley de Educación Nacional (LEN). Ley 26.206. Artículos 4, 8, 13, 14, 23, 51, 82, 119 y 112. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), pp. 69-90. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=101
- Llosa, S., Stein, A., Martínez, C., Miranda, D., Oshiro, N., Pérez Rodrigo, B., Puente Abelleira, P. (2021). *Informe Sintético: El impacto de la pandemia en las actividades educativas realizadas por instituciones y organizaciones sociales en territorios populares en 2020*. Cátedra Educación y Experiencias Sociocomunitarias / Educación No Formal - Modelos y Teorías. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Llosa, S., Stein, A. y Oshiro, N. (2023). *El derecho a la educación a lo largo de la vida en territorios populares del AMBA: alternativas colectivas en instituciones y organizaciones sociales en pandemia y pospandemia*. Ponencia presentada en XII Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2-4 agosto 2023.
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C., Pérez Rodrigo, M.B. y Miranda Canteros, D. (2022a). *Organisations sociales et pandémie: impacts et actions socio-éducatives et communautaires dans les territoires populaires de Buenos Aires. Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 21, pp. 13-30. Recuperado de <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/1341/339>
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C., Pérez Rodrigo, B., Miranda Cantero, D., Castañeda Agüero, J.P., Kurlat, M. y Sánchez, C. (2022b). *Pandemia y educación: impactos y acciones en organizaciones sociales de territorios populares*. XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS México 2022, UNAM, Ciudad de México, 14-19 de agosto 2022.
- Mas Rocha, S. y Vior, S. (2016). Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013) algunas consecuencias para la educación secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 9, pp. 52-78.
- Max Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. CEP/AUR, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Paso, M. (2011). Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención sociopedagógica. En Hillert, F., Ameijeiras, M.J. y Graciano, N. (comp.). *La mirada pedagógica para el Siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión* (pp. 139-149). FFyL UBA / Buenos Libros.
- Riquelme, G.C. (dir. y ed.) (2015). *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - PEET/IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. 2ª ed. Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2012). 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. En Castorina, A. y Orce, V. (coord.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011* (pp. 381-408). Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T., Llosa, S.M. y Stein, A. (2018). La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida. En Menna Barreto Abrahão, M.H., Da Cunha, J.L. y Villas Bôas, L.

(eds.). *Pesquisa (auto)biográfica. Diálogos epistémico-metodológicos* (pp. 107-125). Curitiba: Editora CRV.

Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IIICE*, 29, pp. 41-56. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>

Topasso, P., Castañeda Agüero, J.P. y Ferri, P. (2016). *Estudio de la Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos: análisis del Censo del año 2010*. Ponencia presentada en las Jornadas *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE), Facultad de Filosofía y Letras (UBA). 25 y 26 de octubre de 2016.

Torres Carrillo, A. (2014). Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. En Burbano, A.M. y Páramo, P. (comp.). *La ciudad habitable: espacio público y sociedad* (pp. 107-132). Universidad Piloto de Colombia.