

En *Crisis e identidad*. Kassel (Alemania): Peter Lang.

Inserción de jóvenes en situación de pobreza en el mundo del trabajo. Análisis de debates y propuestas de educadores que auto-gestionan su práctica pedagógica.

Heras Monner Sans, Ana Inés.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés (2018). *Inserción de jóvenes en situación de pobreza en el mundo del trabajo. Análisis de debates y propuestas de educadores que auto-gestionan su práctica pedagógica*. En *Crisis e identidad*. Kassel (Alemania): Peter Lang.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/366>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/y4h>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Ana Inés Heras Monner Sans

Inserción de jóvenes en situación de pobreza al mundo del trabajo

In this article I present some results of a collaborative action research project with a school cooperatively managed by its teachers (CEIA, Centro Educativo Isauro Arancibia), which was conducted in Buenos Aires, Argentina, during 2014 and 2015. The focus of my analysis is on the ways in which teachers provide the adult students attending this school with an opportunity to work, and how they support them in understanding how to form small cooperatives of workers.

1. Introducción. Contexto general y presentación del eje analítico

En la Argentina existen hoy fuertes desigualdades en torno al acceso a los derechos básicos tales como educación, salud, vivienda y trabajo, situación que se mantiene constante. Tomando como referencia la evolución de la pobreza, parece en todo caso evolucionar algo desfavorablemente, lo cual genera además fuertes índices de exclusión social (Ávila et al. 2014; Groisman/Sconfianza 2013; Palleres 2004). Esta situación es común a toda América Latina (CEPAL 2014), si bien la distribución del ingreso parece haber mejorado en varios países, incluida la Argentina, en el decenio 2004–2013. De todas maneras, en Argentina los índices de desigualdad y pobreza continúan generando situaciones conflictivas por cuanto afectan los derechos humanos básicos de una enorme cantidad de población (Lindenboim 2011), aún cuando después de la crisis del 2001 mejoran los índices económicos: el desempleo baja del 25 al 8 % aproximadamente, bajan los índices de pobreza e indigencia, específicamente entre 2003–2008, para luego comenzar nuevamente a empeorar como efecto de la crisis internacional de ese año y luego por el descenso del precio de los *commodities* desde el 2014 a la actualidad.

Así mismo, la pobreza y la desigualdad provocan situaciones tales como la vulneración del *derecho a la ciudad*, categoría utilizada por organizaciones que asumen un enfoque de justicia con respecto a la posibilidad de distribuir en forma más equitativa las posibilidades de acceso a una vida cotidiana digna por parte de toda la población urbana (Drucker 2015). Cuando el derecho a la ciudad por parte de grandes masas de la población se ve afectado, tiene lugar una

fuerte segregación espacial, con zonas de las ciudades que nuclean a personas cuya posibilidad de acceso a los bienes y servicios públicos está fuertemente disminuida o bien totalmente imposibilitada. Tal es el caso de la Ciudad de Buenos Aires (Informe Observatorio Derechos Humanos 2014). Índices de esta fuerte desigualdad, son, por ejemplo, los datos relativos a la cantidad de personas que se encuentran en *situación de calle*, definida esta última como una forma de vida que implica no tener una vivienda permanente ni tener un hábitat digno (con las necesidades básicas satisfechas, tales como agua corriente, protección contra el frío y el calor, condiciones sanitarias suficientes). Este panorama es complejo ya que las causas de estas condiciones son múltiples y acumulativas (Arakaki 2011) y se asientan, para el caso de la propiedad inmueble por ejemplo, en pautas consolidadas de especulación y además sostenidas como política de estado por parte de las administraciones en función de gobierno, como sucede por ejemplo en la Ciudad de Buenos Aires:

La ciudad mantiene alrededor de 3.000.000 de habitantes desde 1947. A pesar de que la población no crece, en los últimos años vivimos un boom inmobiliario. El mismo dio como resultado que los permisos de construcción crecieron un 94 % en la última década y que se construyeron más de 20.000.000 de metros cuadrados. A pesar de esto, hay más de 500.000 personas con problemas habitacionales. [...] Si analizamos los fondos destinados a vivienda, la información oficial evidencia que el Gobierno de la Ciudad ha destinado proporcionalmente menos fondos en cada uno de los años de gestión. Antes de 2007 el monto destinado a vivienda y hábitat se calculaba por encima del 5 % del presupuesto total. Año a año fue bajando hasta llegar al 2,1 % en el presupuesto 2014, el más regresivo de los últimos nueve años. [...] A esto debemos sumarle el alto nivel de sub-ejecución y la reasignación de partidas a otros programas. Un informe de la Defensoría General del Poder Judicial de la Ciudad detalla que en 2007 se ejecutó el 86 % del presupuesto del IVC. Y en caída libre, en 2010 el IVC ejecutó sólo el 44 %. Esto viola los derechos consagrados en pactos internacionales donde se plantea que las políticas de viviendas no pueden ser regresivas y debe destinarse hasta el máximo de los recursos disponibles. En otras palabras, cuando un presupuesto crece, las políticas de hábitat y vivienda no pueden ajustar su porcentaje. (Observatorio Derechos Humanos 2014: 50-52)

Esta dinámica de segregación y vulneración de derechos, a su vez, tiene fuerte impacto sobre otros aspectos como la educación y la salud. A las familias que viven en situaciones precarias, tales como en 'situación de calle' o en 'asentamientos informales', les es más difícil sostener un trayecto de escolaridad considerado normal, es decir, en edad regular, con aprobación académica anual y egreso en tiempo y forma de los niveles correspondientes. De esta manera, en la Ciudad de Buenos Aires existe una matrícula muy fluctuante de población escolar que o bien directamente no accede a la instrucción básica (nunca asiste a la escuela o lo hace y abandona), o bien que accede a dicha escolarización mucho más adelante (como adolescentes o adultos para finalizar la escolaridad primaria). En este sentido, lo que en Argentina y Ciudad de Buenos Aires se fue consolidando como Educación de Adultos, refiere a la posibilidad de acceso a escolaridad básica (primaria y secundaria) por parte de personas que no han podido en

su momento realizar sus trayectos escolares, aún cuando por su definición la Educación de Adultos comprende la formación continua de adultos, por ejemplo, en oficios o en áreas que complementarían su escolaridad básica (Brusilovsky/Cabrera 2005 y 2008). En la Ciudad de Buenos Aires, además, la escolaridad básica para población en situación vulnerable socio-económica es también atendida a través de otros programas complementarios, tales como el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) y los programas dependientes del área Socio Educativa.

En Argentina, y en la Ciudad de Buenos Aires en particular, las situaciones descriptas con respecto a la falta de acceso a educación escolar por grandes sectores de la población también produjeron una fuerte auto-organización de algunas comunidades, organizaciones y redes de organizaciones a modo de promover propuestas educativas basadas en la educación popular y en los valores de la solidaridad y la justicia (Elisalde et al. 2013). Se desarrollaron así diferentes tipos de escuelas: bachilleratos populares, escuelas experimentales, escuelas co-gestionadas entre estado y organizaciones comunitarias, auto-gestión escolar en escuelas estatales públicas, hogares colectivos que alojan propuestas educativas, entre otras. La Argentina tiene una larga tradición de respuesta auto-organizada para muchos fenómenos sociales (educación, salud, vivienda, trabajo), que proviene de una tradición histórica asociada al anarquismo, el socialismo y el comunismo a partir de fines del siglo XIX y principios del XX, y a otras orientaciones partidarias como la izquierda peronista a partir de la segunda mitad del siglo XX.²⁶⁷

Sin embargo, también fue la crisis del 2001 lo que provocó una proliferación veloz y amplia de este tipo de respuestas, y, en muchos casos, fueron los movimientos sociales los protagonistas de este tipo de acción (Dorado/Echegaray 2011). Estas propuestas educativas se caracterizan por ofrecer un currículum escolar que trascienda los contenidos básicos usuales (lecto-escritura, matemáticas y ciencias) y que proporcione, además, elementos para pensar críticamente, actuar en la sociedad en que se insertan, y proveer herramientas para la inserción social y cultural de los estudiantes. Tales tipos de propuestas, entonces, se piensan como integrales, y suelen denominarse a sí mismas 'territoriales', en el sentido de que piensan la inserción de la población escolar dentro de un territorio en el cual proponen una actuación como ciudadanos activos y conscientes de sus derechos (Ampudia 2008).

En lo que sigue de este artículo se presentan algunos avances de una investigación colaborativa en curso con una escuela pública estatal gestionada por sus trabajadores, el Centro Educativo

²⁶⁷ Alfieri/Nardulli/Zaccardi (2008), Imen (2012), Heras Monner Sans (2014a).

Isauro Arancibia (CEIA de ahora en más). El proyecto de investigación se centra en comprender cómo aprenden los participantes de las organizaciones auto-gestionadas a producir su práctica cotidiana. A los fines de este artículo he realizado un recorte de una de las organizaciones con que he venido trabajando (el CEIA), y me he centrado específicamente en analizar los debates y propuestas que se ponen en marcha con respecto a la inserción laboral por parte de los jóvenes que asisten al CEIA. Para ello presentaré primero brevemente el contexto general del proyecto de investigación y algunas precisiones metodológicas. Luego, en la sección siguiente, realizaré la presentación de datos y una discusión de sus resultados. Finalmente, en la última sección, realizo algunas precisiones como conclusión.

2. Marco general en que se desarrolla esta investigación. Metodología.

El proyecto de investigación colaborativo en el cual se inserta este trabajo se desarrolla desde el año 2008. Se organizó en tres fases. En la primera (2008–2010) nos orientamos a través de la siguiente pregunta: ¿Existen organizaciones auto-gestionadas en la Argentina contemporánea orientadas por la búsqueda de justicia, paridad entre sus miembros, mutualidad y mirada crítica sobre su propio proceso? ¿Cómo son? ¿Qué hacen? A partir de esta primera etapa identificamos varias organizaciones auto-gestionadas, en distintos campos del quehacer humano (por ejemplo, educación, alimentación, arte, cultura, entre otros), con las cuales profundizamos la indagación para estudiar, más específicamente: ¿Cómo aprenden estas organizaciones a construir su institucionalidad? ¿Qué lugar ocupan las diferencias entre sus miembros en la construcción de dicho aprendizaje? Por ello, a partir de 2010, y hasta el año 2013, trabajamos en colaboración estrecha con algunas de ellas para producir un relevamiento y análisis etnográfico que nos permitiera, junto a los mismos participantes, comprender sus formas de organizarse, identificar los aprendizajes que iban produciendo, y también interpretar su ubicación en el panorama actual de la Argentina, con respecto a sus propios objetivos, que estas organizaciones definen como orientados hacia la justicia (tanto dentro de la misma organización como en el conjunto de la sociedad), equidad, búsqueda de una verdad que contemple

diversidad de perspectivas y democracia directa y participativa. Los resultados de este trabajo han sido publicados en varios escritos.²⁶⁸

Hasta ahora hemos podido identificar y analizar así distintos modos de organizar la auto-gestión en diferentes organizaciones, que se ponen de manifiesto en configuraciones institucionales distintas, pero que sostienen, como mecanismos comunes, los siguientes:

1. momentos asamblearios periódicos, en algunos casos, semanales, en otros mensuales o semestrales;
2. descentralización en la toma de responsabilidades a partir de que se toman decisiones colectivas, lo que permite que cada participante aporte algo al resto de la organización, de modo tal que la organización adquiere una característica de mutualidad;
3. participación directa en la decisión sobre los recursos de la organización, de modo tal que se ejerce la paridad en la toma de decisiones;
4. presencia de una variedad de experiencias vitales y perspectivas existenciales en las discusiones, situación que se sostiene a través de la posibilidad de insistir en la toma de palabra por parte de todos; esta característica discursiva es propia de las orientaciones asamblearias y denominadas también *emancipadoras* por parte de algunos de los colectivos con quienes hemos trabajado.

También hemos identificado algunos límites en las posibilidades de tomas de decisiones, referidos a que el volumen de información que debe manejar cada participante se torna complejo y detallado, y por este motivo, se van produciendo en algunos colectivos diferenciaciones internas que parecen ir contra la paridad absoluta en la toma de decisiones. Así mismo, otra de las características relevadas en los patrones discursivos analizados en estas organizaciones es la de la diversificación de los registros de habla y la referencia a múltiples lengua-culturas (en referencia al concepto de Michael Agar, 1994), lo cual genera también algunos desafíos en situaciones de debate complejas (Heras Monner Sans y Colectivo CEIA 2015).

Con respecto al trabajo realizado para este artículo, el corpus de datos proviene de tres años de trabajo colaborativo con el CEIA, en el cual he realizado observaciones y entrevistas, participado de encuentros y reuniones, participado de movilizaciones, y asistido a otros eventos generados por el colectivo de educadores (por ejemplo, celebraciones o inauguraciones de espacios educativos nuevos dentro de su proyecto). Durante 2014 y 2015 realicé la observación

²⁶⁸ Por ejemplo, Heras Monner Sans/ Miano/ Burin (en prensa), Heras Monner Sans (2015, 2011a y 2011b), Heras Monner Sans et al. (2014), Heras y Pagotto (2014), Miano/Heras (2015), Pagotto/Heras (2014a y 2014b).

sistemática de sus asambleas semanales, las registré por escrito, y en algunos casos, también en audio, video y fotografías.

A partir de este cuerpo de datos realicé análisis acerca de las recurrencias temáticas (qué temas tenían mayor frecuencia de aparición) y qué tipos de decisiones se tomaban, recurrencias de patrones discursivos, identificando así las referencias a distintos registros de habla y lenguas-culturas, por una parte, y por otra, identificando patrones específicos que son característicos de espacios asamblearios, tales como los diálogos múltiples y la co-ocurrencia de intercambios.

Asimismo identifiqué, para este colectivo de trabajadores, un modo de trabajo durante las asambleas que denominé “clínico-educativo” por cuanto cuando se trabaja en conjunto se realiza un examen específico y conjunto de situaciones que ocurren en el Centro Educativo, se las pone a examen crítico, se genera un debate y se producen diagnósticos de situaciones para poder dar curso a acciones educativas al respecto, sobre las que luego se realiza seguimiento y evaluación, y una nueva proyección hacia adelante. Este ciclo se denomina “dialéctico” por parte de los trabajadores, y he observado que no obstaculiza la acción pedagógica aún cuando haya momentos de desacuerdo o situaciones conflictivas entre los educadores, o entre ellos y los estudiantes.

El material generado en conjunto con el CEIA se pone a disposición de los educadores, semanalmente a través de envíos de archivos de texto donde se describen las situaciones observadas o se transcriben los audios generados. También se envían las fotografías y videos que se producen, de modo tal que tanto el equipo de investigación como los educadores tienen acceso al archivo de material producido.

Desde nuestro equipo de investigación colaborativa proponemos marcos conceptuales interpretativos que provienen de la etnografía y sociolingüística combinadas (ver Heras Monner Sans 2015 y 2014b para un detalle al respecto), con lo cual vamos interpretando los patrones discursivos, las interacciones y los referentes semánticos, fundamentalmente para entender qué hacen, piensan y aprenden los educadores, y cómo reflexionan sobre ello en forma continua.

Con respecto al recorte específico analítico para este escrito me guié por las siguientes preguntas analíticas: ¿Cómo piensan los educadores acerca de la inserción laboral de los estudiantes, analizado a través de sus intercambios en asamblea? ¿Qué tipos de acciones pedagógicas se generan a partir de dichos intercambios?

3. El Centro Educativo

El edificio que hoy ocupa el Centro Educativo fue cedido por el Gobierno de la Ciudad a los educadores para llevar adelante su propuesta escolar; cuando el Gobierno cedió ese inmueble luego de muchos reclamos y protestas, el edificio estaba en estado de deterioro y abandono (tanto que la Defensoría del Pueblo reclamó su arreglo en 2010 y 2011, formalmente). El Centro Educativo está ubicado en la zona sur de Ciudad de Buenos Aires. Esta zona viene sufriendo, en los últimos 6 años, una transformación que algunos describen como *gentrificación*:

[...] es un proceso de transformación urbana que implica la revalorización de un barrio históricamente excluido o pauperizado, con el fin de cambiar su perfil y atraer a pobladores de alto poder adquisitivo, provocando la expulsión o desplazamiento de sus históricos habitantes (por encarecimiento de viviendas, servicios públicos, alimentos, etc.). Estos emprendimientos especulativos son impulsados por corporaciones empresarias y proyectos inmobiliarios que compran propiedades a bajos precios, invierten en infraestructura y provocan una progresiva mejora urbana en beneficio de una elite. (Iconoclastas)²⁶⁹

Estos procesos de disputa territorial se transforman en posiciones diferenciadas sobre el espacio público y tiene efectos en el acceso a educación, vivienda y salud por parte de sectores que tradicionalmente habitan una zona de la ciudad (Informe Legislatura 2014). De un lado, un tejido de inversores inmobiliarios²⁷⁰ que – sustentándose en acciones de la gestión de gobierno actual – promueven un proceso de transformación por el cual adquieren amplias zonas de la ciudad a precios muy bajos para ponerlas en valor y generar en la misma maniobra un mayor enriquecimiento (para ellos) y una expulsión y pauperización de otros sectores. De otro lado, los sectores afectados que, muchas veces, se organizan para resistir estos avances o presentar alternativas de alcance territorial. Estas visiones contrapuestas son un índice de lo que se aludía en la Introducción acerca de la segregación, exclusión social y procesos de pauperización de grandes cantidades de familias en la Ciudad. Lo que está en marcha son procesos de expropiación social, económica y cultural que grupos de poder, en connivencia con algunos poderes políticos, realizan para tomar como suyos inmuebles y zonas de las ciudades que luego permiten generar enormes rentas inmobiliarias, proceso común a otras grandes ciudades del mundo (Lipman 2005a, 2005b, 2011).

²⁶⁹ Ver ICONOCLASTAS: <http://www.iconoclastas.net/post/etapas-de-la-gentrificacion-2> [15-1-2015]. La página ha sido discontinuada pero la citan otros también, por ejemplo: <http://cartolabmed.blogspot.com.ar/p/gentrificacion.html> [17-8-2016].

²⁷⁰ Ver <http://www.ljramos.com.ar/comunicacion-newsletters.php> [15-1-2015].

Durante el año 2014 hubo un avance de los sectores inmobiliarios y del Gobierno de la Ciudad para tirar abajo varios edificios de la zona donde está ubicado el CEIA, entre ellos, el edificio de esta escuela. Se organizó una resistencia coordinada entre el Centro, organizaciones barriales y organizaciones de derechos humanos, y finalmente el Gobierno volvió a ceder el edificio al Centro, y se comprometió además a restaurarlo, ampliarlo y ponerlo en condiciones para alojar más estudiantes a partir del ciclo lectivo de 2016.

El Centro Educativo ocupa dos plantas. En la planta baja, un salón de usos múltiples para uso del Centro, y en la planta alta, varios salones de clase, una biblioteca, el espacio para Guardería, el comedor, la cocina, la sala de proyectos productivos (cooperativas de trabajo) y la sala de maestros. La planta superior del establecimiento, además de alojar a todos estos salones y ambientes, tiene un patio interno y un pasillo de aproximadamente cinco metros de ancho por 15 metros de largo. Este pasillo constituye un amplio ambiente que se utiliza a veces para juegos educativos y para los recreos. El Centro Educativo tiene además un convenio con un campo de deportes vecino donde los estudiantes realizan las clases de Educación Física.

El CEIA comenzó su trabajo en 1998 atendiendo a niños y niñas en situación de calle que nunca habían asistido a la escuela. En ese entonces había una sola maestra y unos pocos alumnos. Hoy el centro tiene aproximadamente 250 estudiantes de los cuales un tercio son niños, un tercio adolescentes y un tercio jóvenes & adultos. La matrícula es muy fluctuante, dadas las condiciones de vida de sus estudiantes. Para la gestión del CEIA se combinan recursos de diferentes áreas, docentes de distintos programas e inserciones (por ejemplo, docentes que provienen de PAEBYT, de otros programas Socioeducativos y también de la estructura de escuelas primarias y de jardines maternas de la Ciudad).

Existen otras particularidades de este Centro que lo hacen singular, y que conjugan un acento específicamente pedagógico y un acento específicamente de gestión institucional escolar. Su propuesta pedagógica conjuga un acento en la alfabetización (lecto-escritura y matemáticas), el desarrollo del pensamiento crítico, del conocimiento basado en datos y el desarrollo de la expresión artística. Desde hace 10 años se instituyó un modo de tomar decisiones colectivas: la asamblea semanal. Junto a la asamblea existen muchos otros dispositivos *descentralizados* de tomas de decisiones, por ejemplo, responsables de áreas específicas, equipos de trabajo pedagógico, equipos de trabajo de temas urgentes, consejo de convivencia (alumnos y docentes), etc.

4. Presentación de datos

Para responder a las preguntas específicas que orientan este escrito revisé los registros de asamblea y entrevistas del año 2014. En primer término encontré que en todas las asambleas documentadas – un total de 32 registros escritos – el tema “trabajo” estuvo presente. Sin embargo, no siempre se trató del mismo modo, ni aparece referido igual, sino de cuatro modos diferentes

1. porque se conversa sobre casos de estudiantes particulares y su necesidad de acceso a trabajo;
2. porque se trata el tema de la organización específica del área denominada *Trabajo* dentro del proyecto educativo escolar;
3. porque se reciben propuestas de otras organizaciones, sean éstas del estado o sean de la sociedad civil, que es necesario tratar en asamblea para decidir sobre ellas en relación al área *Trabajo*;
4. porque aparece vinculado a los temas de salud y vivienda.

En los intercambios entre los educadores se identifican tres nociones: *laburo*, *generación de recursos* y *trabajo*. La noción denominada *laburo*, asociada a la cosmovisión de muchos estudiantes, que se analizará en seguida. La noción denominada *generación de recursos* está vinculada al modo de entender la alternativa de inserción laboral en relación con otros modos de conseguir recursos para los estudiantes. Esta noción es sostenida por los educadores del Centro como un encuadre que sostiene su reflexión. Por último, también se encuentra la noción denominada *trabajo*. A continuación presento las diferencias y relaciones semánticas entre estas nociones, analizándolas según las interacciones en asambleas.

Los educadores indican que los estudiantes perciben como *laburo* a aquellas prácticas asociadas a *pedir* o *reñidas con la ley*. Ningunas de estas prácticas quieren ser sostenidas por los educadores pero parten de reconocer que existen para la cosmovisión y práctica de sus estudiantes. En los registros las he documentado nombradas como: *robar*, *afanar*, *acompañar el afano*, *agarrar*, *llevarse*, *buscar (salir a buscar)*, *pedir*, *vender* (un producto o un servicio, ej. estampitas o abrir puertas de taxis). Por ejemplo, en este fragmento de registro, he subrayado los términos asociados al término más abarcador semánticamente (*laburo*), siguiendo el método analítico que propone Spradley (1980):

Docente Pa. comienza a contar que estudiantes de la escuela *robaron* una bicicleta a un voluntario que viene a dar charlas. El portero le dijo que dejara la bici en el descanso y él la iba a mirar, pero alguien *se llevó* la bicicleta. Luego alguien vio quiénes *se la llevaron* y lo comentó. De todas maneras se pidió en la escuela que quien se la hubiera *llevado* lo dijera. Finalmente dos estudiantes dijeron que habían sido ellos, “eran los que habían *afanado* (dice docente). Pero están también los demás que *acompañaron*. Hay que pensar qué hacer con los dos que *robaron* y también con los demás que *acompañaron*... Los dos quieren volver a la escuela y están dispuestos a hacer lo que haga falta. Otros docentes comentan varias cosas (acerca del contexto y situaciones que indicaban que una situación así podía pasar, que se venía anticipando). Docente SR dice que “(un estudiante) me dijo que tenía un arma y que tener un arma es salir a *robar* pero llevarse la bici no es *robar*. Le pregunté ¿de dónde sacaste el arma? Me dice la compré ... dijo que la casilla se quemó y entonces se quedó sin nada y tuvo que salir a buscar la ropa y ahora dice que tiene todo”. (Registro de campo, 13-6-2014)

Este tipo de intercambios se registra en otras asambleas, donde se informa sobre las situaciones en las que están envueltos algunos estudiantes, en sus concepciones, y en los modos en que se propone, desde lo escolar, trabajar con ellos sobre estas situaciones conflictivas y riesgosas. El patrón de intercambio discursivo seguido en las asambleas es el de una primera exposición o presentación del tema, con un relato (tal como lo realiza el docente Pa.), a partir del cual se intercambian opiniones o se agregan datos (tal como ocurre con la docente SR en el registro).

Como se ve en este registro, se produce una distinción entre la acepción de *robar* que tienen los estudiantes y la acepción que tienen los docentes. Se define *robar*, para los estudiantes, a aquellos incidentes donde intervienen armas de fuego; el resto de acciones realizadas sin esos elementos pueden considerarse diferentes (significan simplemente llevarse algo que está ahí sin cuidado directo).

En lo que sigue del registro de esa asamblea se genera un intercambio sobre cómo trabajar educativamente con los jóvenes que ‘se habían llevado’ la bicicleta, tanto para que reparen el robo, como para que puedan reubicarse en su desempeño educativo. Se analiza que, en dos de los casos de los estudiantes involucrados, hay situaciones de salud que atender vinculadas a adicciones.

Por otro lado, los educadores también analizan en qué barrio están viviendo esos estudiantes (un asentamiento precario) y se comparten datos acerca de la progresiva pauperización en esa zona de la ciudad. Atentos a la comprensión de todas estas situaciones con respecto al hecho específico del robo de la bicicleta, los educadores deciden aplicar un marco de trabajo que habían aprendido en otro momento, y que consiste en que exista una reparación por parte de los

estudiantes, en tres niveles: individual, grupal e institucional. Por lo tanto, sugieren que antes de poder retomar su vida escolar cotidiana como lo venían haciendo, los acompañarán a realizar un tratamiento de su salud, y también a que puedan disculparse con quienes se vieron directamente afectados (el dueño de la bicicleta y su grupo clase, a quienes comprometieron con su accionar). Por último, y teniendo en cuenta una reparación institucional, se decide que estos estudiantes deberán realizar un trabajo comunitario en otra organización pero en nombre de la institución propia (el CEIA).

A través de los registros del 2014 se encuentran las nociones de *trabajo* asociadas a las de *generación de recursos*, como se anticipó. Al respecto, la propuesta del Centro Educativo es la de preparar a los estudiantes para realizar actividades productivas por dinero (situaciones en las que son contratados temporariamente) y para generar sus propias cooperativas de trabajo (subvencionadas por el estado y generadas en el contexto escolar del CEIA). Estas dos modalidades de *trabajo* son muy difíciles de conseguir y sostener para los estudiantes, según se analiza a lo largo de los registros de las asambleas, donde permanentemente se traen a debate situaciones complejas (tanto relatadas por los estudiantes como presenciadas por los educadores en las cooperativas sostenidas desde la escuela).

Al examinar los registros de asamblea del 2014 es posible reconstruir la noción de *trabajo* que se considera educativamente apropiada y hacia la cual se dirige la propuesta educativa. Hay consenso entre los educadores acerca de que, para los estudiantes jóvenes y adultos de la escuela, sostener una actividad productiva que les permita acceder a recursos monetarios les posibilita también insertarse en pautas de vida sistemáticas que no se riñan con la ley, y que les proporcionen acceso a nuevos aprendizajes (técnicos, sociales, grupales) que amplíen su repertorio de posibilidades. De todas maneras, los educadores se encuentran con algunas dificultades porque identifican que los estudiantes no asumen las mismas posturas que ellos porque no comparten algunos presupuestos culturales. Por ejemplo, esto se evidencia en el siguiente fragmento. Está transcrito por unidad mínima de mensaje inteligible, realizando marcaciones de la convención sociolingüística interaccional con respecto a énfasis – que se indica con subrayado –, discurso referido (se indica en *itálicas*), pausa (se indica entre paréntesis), entonación (descendente y ascendente, respectivamente con barra invertida y no invertida) y secuencia (se indica numerando las unidades).

Transcripto audio (habla un docente):

1. [audio min 00.00] los pibes no tienen la misma postura que nosotros
2. no parten del mismo lugar
3. me parece que la ubicación (pausa 2 seg.)
4. es la ubicación
5. la ubicación que tenemos que transmitir
6. es la ubicación que nosotros intentamos como escuela
7. es justamente parando en los procesos de los pibes
8. entendiendo también las caídas de los pibes (pausa 1 sg)
9. pero en vez de decir
10. *Uh este pibe es un ... o*
11. *este pibe no sirve*
12. Al revés
13. no/
14. Cómo nosotros tenemos
15. iniciativa para justamente
16. Sumar a estos compañeros\ (pausa 2 seg.)
17. alzar al perezoso/ {entonación cambia: modo *recitatio poético*}
18. vamos a andar/

Fuente: Transcripto de audio, 18-12-2014

En este transcripto se evidencia la posición de este docente, que resulta compartida por el resto de los educadores, acerca de las diferencias de percepción con respecto a qué puede significar el trabajo y cómo poder ir sumando a los demás estudiantes a ese tipo de concepción. Sin embargo, dentro de esta concepción general, acordada, existen diferencias. Por ejemplo, en lo que respecta a qué se considera trabajo precario en una reunión antes de iniciar el ciclo lectivo 2015 en la cual se está comentando la planificación sobre el área trabajo documenté lo siguiente:

Interviene docente SR. “Veamos también ¿qué pasa con los pibes y el trabajo? Muchos dejan, muchos siguen...” Docente C. dice que “es un problema general, no solamente de acá, de los pibes de acá” y Docente Li casi interrumpe para decir “si tenés que trabajar doce horas y te pagan mierda, con eso no pagás ni el alquiler... hay algo en la relación de trabajo que no va... si me pasara a mí prefiero ir a afanar” (por lo bajo comenta que al final los pibes tienen razón cuando quieren obtener recursos de otro modo,

refiriéndose a que en definitiva la reacción desesperada del robar o llevarse cosas [afanar] podría entonces estar justificada). Varios docentes le dicen en tono fuerte: “no digas eso”, “ni en chiste digas eso”. (Registro de campo, 19-2-2015)

En este fragmento se evidencia una posición docente que pone en cuestión el sentido que se ha venido consensuando por parte del equipo: que el trabajo permite integración, recursos, aprendizajes. El argumento que se presenta, contrariamente, es que cuando la situación de explotación es muy grande, no es razonable (ni siquiera para los docentes) desear mantenerla. Se elabora así mismo luego sobre las relaciones que se establecen en estas situaciones de trabajo entre los estudiantes y sus patrones o supervisores. Dichas relaciones asumen muchas veces tintes autoritarios. En tanto los estudiantes son educados en la escuela a partir de una modalidad de pensamiento crítico, que incluye interpretar los contextos y en todo caso poder someterlos a discusión, el tipo de vínculo que se suele proponer en estos trabajos de baja calificación tampoco es fácilmente aceptado por los estudiantes. Este aspecto fue tratado luego en varias asambleas del 2015.

A partir de esta brecha en el sentido que se venía consensuando, se produce un debate en esa asamblea, producto del cual se decide que el *área de Trabajo* (así denominada internamente en la escuela para referirse a dos docentes que tienen a su cargo pensar estrategias específicas sobre estas cuestiones) debe realizar un seguimiento de los tipos de trabajos que se presentan para los estudiantes, y de si estos están o no en condiciones de sostenerlos y por qué.

En esta asamblea se elaboran además una serie de criterios acerca del acompañamiento a los estudiantes que buscan o que tienen un trabajo (sea en los proyectos productivos cooperativos de la escuela o en otras inserciones). Se coincide en que existen diferencias entre inserción laboral como relación de dependencia y trabajo auto-gestionado a partir del proyecto escolar educativo. Esta situación se debatió durante varias asambleas y se evidenciaban dos posturas inicialmente:

- los que preferían pensar que la inserción tenía que ser a través de relaciones de dependencia (que identifican con *trabajo estable y protegido*);
- los que preferían pensar que la inserción tenía que ser a través de micro-empresarios auto-gestionados (que identifican con trabajo cooperativo, con reglas que se pueden ir acordando paso a paso, más parecido la cultura estudiantil y a mucho de lo que aprenden en la escuela).

Así mismo, muchos sostenían ambas al mismo tiempo como la mejor solución posible para los estudiantes de este Centro, que fue lo que se consensuó. ¿Qué recorridos siguieron estas diferencias?

- Cada uno de los dos responsables que asumió el área de trabajo parecían sostener una de las posturas.
- Cada uno desarrolló estrategias y propuestas que respondían más a una que a otra, aunque trabajaron complementariamente.
- A lo largo del año 2014 ambas se tradujeron en acciones concretas.
- Las cuestiones vinculadas a la inserción en relación de dependencia a través de programas del estado no provocaban discusión. En algunos momentos se evaluaba que “los estudiantes no sostienen este tipo de trabajos”, pero no se problematizaba sobre ellas: se daba por hecho que estaba bien apoyar a los estudiantes a conseguir este tipo de propuestas y sostenerlas.
- Las vinculadas al desarrollo de proyectos auto-gestionados con apoyos de organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación extranjera, y llevadas adelante como proyectos cooperativos escolares, fueron debatidas en detalle durante varias asambleas con momentos de fuerte tensión. En particular, una de las iniciativas que recibió apoyo de la cooperación extranjera (italiana-suiza), siguió este camino en los debates de las asambleas del 2014: se comenzó a debatir el 27 de junio; se trató el 4, 11 y 18 de julio; se puso en el temario (pero no se debatió) en los encuentros del 8 y 15 agosto; se hacen algunas experiencias durante septiembre y se relatan en asamblea (ej. curso de manipulación de alimentos y servicio de catering); se trató nuevamente el 3 y 10 de octubre; en diciembre 2014 y febrero 2015 se evalúa lo hecho.

El análisis de los registros en detalle permite ver que al eje inicial de diferenciación (entre trabajo en relación de dependencia y trabajo auto-gestionado) se agregó, en este caso, el eje de si recibir o no dinero de cooperación extranjera y en qué términos. Se presentó un conflicto entre la lógica asamblearia y sus tiempos (necesidad de dar lugar al debate y de contar con tiempo suficiente para hacerlo y revisar las posiciones, diferencias y acuerdos) y los tiempos de la cooperación extranjera, que precisaba en cierto calendario realizar el proyecto y consolidar el apoyo económico.

En los registros de septiembre y octubre documenté enunciados que evidenciaban desconfianza o sentimiento de avasallamiento, tales como:

- “todos los viernes aparece el tema de la cooperación.. Se dicen cosas y no se cumplen”

- “siento falta de respeto. Habíamos acordado no involucrar a los pibes hasta no tener claro... pero el otro día los mandaron a los pibes fuera de la escuela a comprar algo. Eso no se puede hacer”
- “sentimos que se nos avasalló”
- “nosotros pensamos lo laboral a partir de lo educativo”
- “estos ejemplos marcan la lógica de cómo piensan la cooperación”
- “ellos no preguntan. Arrasan.”

También documenté enunciados que evidenciaban posturas vinculadas a curiosidad por la novedad de tener un partner extranjero colaborando con la escuela:

- “díganme qué hace falta preguntar y yo me encargo de averiguar (con respecto a cómo era la participación específica de los educadores y respectivamente de los participantes de la cooperación extranjera)”
- “es una situación novedosa, hay que tener paciencia”
- “tenemos que firmar primero el acta acuerdo... (entre el partner extranjero y la escuela)”

Inclusive se había generado la propuesta de no comenzar a establecer la relación con el partner extranjero, situación que uno de los docentes propone revisar, según se ve en este intercambio:

Docente Pa. toma la palabra y dice que este proyecto habilita algo más profundo “porque pueden quedar a manos nuestras las cuestiones de economía social. Estuvimos planteándolo así con los pibes. Es distinto que lo del Ministerio de Trabajo donde el planteo es más desde el oficio. En este caso es un proyecto colectivo. Es cualitativamente diferente y por eso me parece importante hacer la experiencia. Es algo nuevo para la escuela. La podremos pifiar pero podremos ir sacando conclusiones... lo que me parece equivocado es cerrar un proceso antes de que empiece. Me parece equivocado cerrarlo.” (Registro de campo,10-10-2014)

Finalmente, a lo largo de 2014 y en la evaluación realizada en febrero de 2015 (antes de comenzar ese ciclo lectivo) se tomaron las siguientes decisiones, todas las cuales se cumplieron según mi documentación del año lectivo 2015:

- Continuar haciendo capacitaciones específicas que se pueden acreditar a nivel nacional y que permitan una formación en torno al trabajo (ej. manipulación de alimentos; cocina; nociones sobre emprendimientos productivos).

- Diseñar para 2015 un Centro de Formación para el trabajo subvencionado por el estado nacional dentro de la escuela de modo tal que el CEIA sea sede de un Centro de Formación en 2016.
- Evaluar lo logrado a través de la cooperación internacional y sostener ese emprendimiento productivo a lo largo de 2015.
- Brindar formación en cooperativismo de trabajo a partir de 2016 de manera formalizada (con cursos).
- Brindar formación en trabajo grupal y auto-organización durante 2015.
- Analizar experiencias difíciles realizadas durante 2014 con dos organizaciones de la sociedad civil (una agrupación política y una cooperativa de trabajo) y sacar conclusiones para re-orientar la práctica de formación.
- Sistematizar los aprendizajes en el área trabajo para producir un cuerpo de conocimiento conceptualmente sólido y operativamente útil (solicitud del equipo a mí para acompañar la sistematización a partir de 2016).

Estos acuerdos se generan a partir de elaborar también que a medida que los jóvenes fueron adquiriendo conocimientos y práctica de oficios, podían comenzar a insertarse en el mundo laboral. De este modo, se había buscado que algunos de ellos consiguieran un trabajo en relación de dependencia. Se realizaron diversas experiencias intentando esta alternativa. Sin embargo se evalúa que cuando consiguen un trabajo es en un rol laboral en trabajos repetitivos, mal remunerados, temporarios, de fácil reemplazo, o que deben realizarse en estructuras autoritarias y con contratos informales. El choque con las pautas que han incorporado en la cultura de la calle y con algunos aprendizajes del Centro (que se centran en una participación activa de los jóvenes en espacios de auto-gestión como asambleas, organización de eventos, encuentros y viajes de estudio y en la revisión crítica de las situaciones de explotación y maltrato por las que ellos mismos pasaron) hace que pocas veces puedan sostenerse en estos empleos. Esto, sumado a la propuesta pedagógica que lleva adelante el Centro, basada en la pedagogía crítica, llevó a pensar otra alternativa como salida laboral, como se indicó: la del trabajo auto-gestionado. Esta idea tomó como referencia experiencias diversas donde las normas laborales al interior del proyecto las definen los mismos trabajadores, quienes toman en cuenta de distintas maneras los factores relacionados con el trabajador como sujeto de derechos.

5. Conclusiones preliminares

El análisis de los registros de 2014 me permite concluir que en las asambleas los docentes parten de reconocer diferencias conceptuales entre ellos y los estudiantes, que refieren a diferentes matrices culturales y de experiencia. Así mismo, los docentes reconocen diferencias internas entre ellos (por ejemplo, los que se orientan más hacia pensar el trabajo como un aprendizaje para una inserción en dependencia de otros o como una inserción colectiva auto-gestionada). Buscan tramitar estas diferencias de modos explícitos en las asambleas, a través del debate, consecuentes con su posición clínico-educativa, que los ejercita en el diálogo desde la disidencia pero hacia la generación de algún consenso para trabajar juntos educativamente con los estudiantes.

El modo de poner en marcha los consensos alcanzados con respecto al trabajo fue formalizar el *Área de Trabajo* con dos responsables que a su vez representaban posiciones frente al tema trabajo distintas y diferenciadas, pero compatibles entre sí en tanto el acuerdo era promover ambas formas de trabajo para con los estudiantes. En este sentido es que – al generar el *Área de Trabajo* como instancia específica dentro del proyecto escolar – se ponen en marcha una serie de mecanismos y posibilidades de relación con otras instituciones (por ejemplo, la cooperación extranjera, o los Centros de Formación Profesional dependientes del Ministerio de Trabajo), lo cual amplía el espectro de formación para el trabajo y permite pensarlo también en sus relaciones con la generación de recursos.

El otro acuerdo generado, y puesto en marcha por los educadores en su asamblea, fue avanzar a través de pruebas piloto, su evaluación y sistematización a partir de realizarlas. En este sentido, es la acción dialéctica (según denominan ellos mismos a esta capacidad de reflexión sobre lo hecho y por hacer) el motor de su concepción sobre las relaciones entre educación y trabajo. Asimismo, los educadores distinguen que la población estudiantil porta sentidos con respecto al trabajo que difieren de los que sostienen los educadores como orientación cultural y como meta educativa. Dichos sentidos han sido descriptos y analizados en este trabajo referidos a la noción semántica general de *laburo* que puede aparecer con variantes relacionadas al quiebre de la ley o variantes relacionadas al pedir. Tomando en cuenta esta cosmovisión de la población estudiantil, el trabajo se piensa por parte de los educadores como una de las estrategias educativas, por un lado, y también como parte de un conjunto de acciones vinculadas a acceder a recursos y acceder a derechos. Por lo tanto, la educación escolar del CEIA se centra

tanto en promover una inserción social en grupos pequeños (ejemplo, cooperativas de trabajo desarrolladas en la escuela), contenidos y acompañados educativamente, como en promover una lectura crítica de la realidad por parte de los estudiantes, de modo tal que puedan asumir sus límites y posibilidades. Parte de dicha lectura crítica es poder señalar cuándo los estudiantes están transgrediendo normas de convivencia (por ejemplo, robar una bicicleta) y poder repararlas, asumiendo para ello un enfoque triple que contemple a cada estudiante como individuo, a su inserción grupal y a su pertenencia institucional.

Si bien los educadores sostienen un debate abierto acerca de sus concepciones y de las diferencias entre ellas, dicho debate no obstaculiza la puesta en marcha de acciones educativas. Así, las acciones se generan aún cuando los debates no están saldados. Y son esas mismas acciones las que van permitiendo poner en foco los debates. En este sentido, el enfoque *clínico* – tal como lo hemos caracterizado aquí – suma al enfoque educativo escolar, transformando permanentemente las posiciones pedagógicas de los educadores en su dialéctica entre práctica, conceptualización de la misma y puesta a debate. Este enfoque es viable por la posibilidad de encontrarse semanalmente en asambleas de trabajo donde cada uno asume un rol de par y se piensa con conciencia mutua y colectiva.

Los educadores tienen conciencia de una serie de recursos potencialmente disponibles para la inserción laboral de sus estudiantes y buscan combinarlos. Se generan tensiones y debates, sin embargo, entre ellos, que se continúan exponiendo en las asambleas. Existen preguntas latentes acerca de qué significa *trabajo*, para quién y qué consecuencias tienen esos significados. Y está latente también qué puede tener que ver la precariedad y baja calificación de los trabajos con el deseo de conseguirlos por parte de los estudiantes. Esto último remite a una posición educativa adoptada por este Centro, que en otro trabajo describí como implicada en relación a que los educadores se ven a ellos mismos en tres funciones concurrentes: como educadores, como compañeros de un proyecto que se produce a partir de acuerdos básicos, y como ciudadanos en un contexto político donde es importante interpelar las políticas públicas vigentes para poder transformarlas (Heras Monner Sans 2015). En definitiva, podemos ilustrar esta concepción a través de una fotografía de uno de los murales realizados en el Centro Educativo en conjunto entre estudiantes y educadores, que sostiene la inscripción *justicia social* como emblema (Fotografía 1. Mural CEIA).



Mural CEIA. Fuente: Fotografía propia de Ana Inés Heras Monner Sans.

Bibliografía:

- Alfieri, Ezequiel/Nardulli, Juan Pablo/Zaccardi, Raúl (2008): Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta. – En: Roberto Elisalde, Marina Ampudia (eds.): *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, 103-127. Buenos Aires/Argentina: Editorial Buenos Libros.
- Agar, Michael (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. – New York: William Morrow and Company, Inc.
- Ampudia, Marina (2008): Territorialización y desterritorialización de la periferia. – En: Roberto Elisalde, Marina Ampudia (eds.): *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, 249-283. Buenos Aires/Argentina: Editorial Buenos Libros.
- Arakaki, Agustín (2011): *La pobreza en Argentina, 1974-2006. Construcción y análisis de la información. Fichas de trabajo CEPED*. – Buenos Aires/Argentina: Instituto de Investigación de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Ávila, Horacio/Palleres, Griselda/Colantoni, et al. (2014): *La calle no es un lugar para vivir. Auto-organización y situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires*. – Buenos Aires: Proyecto 7 y Centro de Integración Monteagudo.
- Brusilovsky, Silvia/Cabrera, María Eugenia (2005): Cultura escolar en educación media para adultos. una tipología de sus orientaciones. – En: *Convergencia* 12, 277-311.
- Brusilovsky, Silvia/Cabrera, María Eugenia (2008): Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas. – En: Roberto Elisalde/Marina Ampudia (comps.): *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, 217-245. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Dorado, Analía/Echegaray, Rodrigo (2011): La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares. – En: Roberto Elisalde, Marina Ampudia, Juan Pablo Nardulli, et al. (comps.): *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*, 239-256. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Elisalde, Roberto/Neusa, María/Ampudia, Marina et al.. (2013): *Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo Autogestionado en el Cono Sur*. – Buenos Aires: Buenos Libros Editorial.
- Groisman, Fernando/Sconfieza, María Eugenia (2013): Indigentes urbanos: entre la estigmatización y la exclusión social en la Ciudad de Buenos Aires. – En: *Revista de Estudios Sociales* 47, 92-106.
- Heras Monner Sans, Ana Inés/Miano, María Amalia/Burin, David (en prensa): Aportes desde el pensamiento y la acción de grupos auto-gestionados: la institucionalidad insurgente como un modo de pensar la política en la Argentina actual. – En: Nashieli Rangel Lorea, María Inés Fernández Álvarez (eds.): *La producción de prácticas políticas colectivas: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: UNESP y Facultad de Filosofía y Letras.
- Heras Monner Sans, Ana Inés y Colectivo CEIA (2015): *Fichas de Formación Interna*. – Buenos Aires: Ediciones INCLUIR.
- Heras, Ana Inés y Pagotto, M.A. (2014): *Relatos de intervención. Construcción de nuevas herramientas teóricas*. – Cuartas Jornadas de Psicología Institucional. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina, 7 y 8 de agosto.

- Heras Monner Sans, Ana Inés (2015): Análisis del aprendizaje sobre la auto-gestión. La cuestión específica de los aportes y distribución de recursos. – En: *Cuadernos de Antropología Social* 40, 129-148. FFyL, UBA: Buenos Aires, Argentina.
- Heras Monner Sans, Ana Inés (2014, a): Cuando las familias queremos tomar decisiones en el ámbito escolar público. – En: Pablo Frisch, Natalia Stoppani (2014): *Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*, 417-422. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Heras Monner Sans, Ana Inés (2014b): Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo. Alcances y tensiones en la relaciones investigación-sociedad. – En: *Población & Sociedad* 21 (2), 137-150.
- Heras Monner Sans, Ana Inés (2011a): En busca de la autonomía: Un análisis sociolingüístico de experiencias ‘asamblearias’. – En: *Post Convencionales* 3, 103-130.
- Heras Monner Sans, Ana Inés (2011b): Dispositivos de aprendizaje en autogestión: sus relaciones con el proyecto de autonomía. – En: *Intersecciones en Comunicación* 5, 31-64.
- Heras Monner Sans, Ana Inés (coord. edit.) y David Burin, Teté Di Leo, et al. (2014): Autores nucleados en la Mesa Colectiva de Trabajo. La autonomía como proyecto. Procesos de reflexión deliberada en experiencias de auto-gestión. – En: *De Pueblos y Fronteras* 8, 56-91.
- Imen, Pablo (2012): *Una pedagogía para la solidaridad*. – Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Lindenboim, Javier (2011): *La pobreza en Argentina a través de una aproximación multidimensional. 1995-2010*. Presentado en el III Congreso de Geografía de las Universidades Públicas. – Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Lipman, Pauline (2005a): Educational ethnography and the politics of globalization, war, and resistance. – En: *Anthropology & Education Quarterly* 36(4), 315-328.
- Lipman, Pauline (2005b): Metropolitan regions – new geographies of inequality in education: The Chicago metroregion case. – En: *Globalisation, Societies and Education* 3(2), 141-163.
- Lipman, Pauline (2011): Contesting the city: Neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago. – En: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32(2), 217-234.
- Observatorio Derechos Humanos (2014): *Derecho a la vivienda digna en la Ciudad de Buenos Aires. Informe*. (<https://odhbsas.files.wordpress.com/2012/07/derecho-a-vivienda-digna-caba-odh-2014.pdf> [11-1-2016]).
- Drucker, Florencia (2015): *El abordaje periodístico sobre los asentamientos informales de la Organización TECHO*. Presentación en el X Congreso de Análisis Crítico del Discurso sobre la Pobreza. 9-10 noviembre 2015. – Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional.
- Palleres, Griselda (2004): *Conjugando el presente. Personas sin hogar en la Ciudad de Buenos Aires*. – Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Miano, Amalia/Heras, Ana Inés (2015): Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. – En: *Ciencia, Docencia y Tecnología* 26 (59), 161-187.
- Pagotto, María Alejandra/Heras, Ana Inés (2014 a): *Espacios colectivos y nuevas formas de construcción política*, 11 Congreso de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 23-26 julio. (<http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php> [10-1-2015]).
- Pagotto, María Alejandra/Heras, Ana Inés (2014b): *El Espacio Carlos Mugica y sus construcciones de sentido sobre la situación de calle*. 1 Congreso de la Asociación

Argentina de Sociología, Nuevos protagonistas en el contexto de América latina y el Caribe, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina, 29, 30 y 31 de octubre.
Spradley, James P. (1980): *Participant observation*. – New York: Holt, Rinehart & Winston.