

EDUCACIÓN NO FORMAL

Fundamentos para
una política educativa

**República Oriental del Uruguay
Ministerio de Educación y Cultura
Dirección de Educación**

EDUCACIÓN NO FORMAL

**Fundamentos para
una política educativa**

**Mayo de 2006
Montevideo
URUGUAY**



**República Oriental del Uruguay
Ministerio de Educación y Cultura
Dirección de Educación**

EDUCACIÓN NO FORMAL

**Fundamentos para
una política educativa**

**Mayo de 2006
Montevideo
URUGUAY**





Dr. Tabaré Vázquez
Presidente de la República

Ing. Jorge Brovetto
Ministro de Educación y Cultura

Dr. Felipe Michelini
Subsecretario de Educación y Cultura

Lic. Yvelise Macchi
Directora General de Secretaría

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación

Presentación

Esta publicación es posible gracias al apoyo recibido por UNESCO y su oficina especializada UNEVOC que, reconociendo la experiencia acumulada por CECAP -centro asociado y reconocido por UNEVOC- decidieron prestar su apoyo en el año 2005.

La propuesta de UNESCO-UNEVOC se ubicó en un contexto muy particular, en la medida que en Marzo de 2005 asumía una nueva administración en la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, en cuya órbita funciona CECAP.

En ese momento correspondía evaluar el desarrollo alcanzado y analizar la pertinencia de su funcionamiento en el marco de las políticas educativas que había decidido impulsar el nuevo Gobierno a través del MEC.

El desarrollo de la “Educación No Formal” como política educativa del MEC exigía un redireccionamiento de CECAP, reconociendo sus fortalezas y experiencia acumulada, para formular e implementar un Programa Nacional de Educación y Trabajo, desde los CECAP existentes en Montevideo y Rivera.

CECAP cuenta con algunos antecedentes que se deben potenciar y otros aspectos que se pueden reorientar. En el marco de una política que garantice la educación como un derecho y por lo tanto, una Educación Para Todos, durante toda la vida, en todo el país, nos propusimos desarrollar un programa de “educación integral”, promoviendo la reinserción y continuidad educativas y la preparación para el mundo del trabajo.

Los meses que siguieron a Marzo, significaron un proceso de transición que, a pesar de reconocer los logros alcanzados por la experiencia, implicó a la vez, cambios en la dirección y coordinaciones intermedias, a través de concursos, y la realización de pruebas para la regularización del personal educativo. Este proceso demandó la definición de un marco teórico-metodológico, con aproximaciones pero no igual al vigente en los últimos años. Por lo tanto, los contenidos de la propuesta educativa debieron ser revisados y en ese contexto, también los materiales didácticos.

Este proceso, nada fácil y muy rico a la vez, permitió articular una propuesta nacional para los CECAP de Montevideo y Rivera, a la vez que se dejaba planteada una base de sustentación de la proyección de la propuesta al resto del país, priorizando a los “adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años, que no estudian ni trabajan”.

El proyecto presentado a UNESCO-UNEVOC ha sido una contribución muy valiosa a los objetivos específicos que se contemplaban oportunamente, pero fundamentalmente ha aportado, más allá de los objetivos en el proyecto estipulados, a la implementación de una política educativa de alcance nacional, que proyecte al resto de la comunidad los elementos valiosos de la experiencia acumulada por CECAP más los elementos incorporados en estos últimos doce meses de esta nueva etapa.

Por todo lo anteriormente expresado, el contenido de esta primera publicación se ubica a modo de marco teórico-metodológico de la política de Educación No Formal, de las propuestas de Educación y Trabajo, y de los materiales didácticos más específicos, las guías de autoaprendizaje de 10 talleres diferentes que integran fundamentalmente la segunda fase de la publicación.

Aprovechamos la oportunidad para dejar constancia de nuestro profundo reconocimiento y agradecimiento a todos los aportes recibidos, institucionales y personales, porque consideramos que la política, el área, un programa, un centro educativo, son proyectos que requieren de amplia, profunda y permanente participación. Esa fue la puerta que nos correspondió abrir...pasen y lean, que estamos en marcha y necesitamos de todos!

Lic. Jorge Camors
Encargado del Proyecto

Documento de base para promover la reflexión sobre la Educación No Formal

Lic. Jorge Camors

1.- Antecedentes de la Educación No Formal.

1.1.- La denominación "Educación No Formal" surge a fines de la década del 60'. En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, P.Coombs -Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO- plantea "un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares." (Trilla, 1996).

A partir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como "informal" y "no formal" para dar cuenta del "amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada." (Ibid.).

En 1973 Coombs, y en 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal.

Llamaban Educación No Formal a "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños." (Ibid.).

1.2.- A nivel mundial, la reflexión en torno a la educación, su desarrollo a través de los sistemas educativos formales, sus posibilidades y sus dificultades, tuvo un amplio alcance.

Ya en 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, convocada por UNESCO y presidida por Edgar Faure, planteaba los problemas centrales que signaron el debate educativo. Se expusieron los conceptos esenciales de la sociedad educativa. "Por lejos que nos remontemos en el pasado de la educación ésta aparece como inherente a las sociedades humanas. Ha contribuido al destino de las sociedades en todas las fases de su evolución;..." (Faure, 1978).

En dicho informe se reformulaba el concepto de alfabetización, ampliando y profundizando su base conceptual, estableciendo que "...la lucha contra el

analfabetismo, cuyo objeto esencial no es permitir que el analfabeto descifre palabras en un manual, sino que se integre mejor al medio ambiente, que tome un mayor contacto con la realidad, que afirme mejor su dignidad personal, que tenga acceso a las fuentes de un saber que le sea útil, que adquiera habilidades y técnicas que le ayuden a vivir mejor..." (Ibid.).

"Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa...El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes...Proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo."(Ibid.).

Estos conceptos se retoman luego en la Declaración Mundial sobre educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990: una educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Posteriormente una nueva Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación promovida por UNESCO y presidida por Jacques Delors, en 1996 reitera la importancia de la educación: aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir juntos.

El Foro Consultivo Internacional sobre Educación Para Todos, en Dakar, Senegal, en el año 2000, ve con preocupación los escasos avances en relación a las metas de Jomtien y reitera que se requiere una "visión ampliada" de la educación, que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. (Art. 2.1. Declaración de Jomtien EPT).

1.3.- En América Latina estos conceptos ya se habían sistematizado y debatido en el marco de los objetivos y actividades promovidas por CREFAL desde mediados del siglo veinte, a través de los conceptos de educación fundamental y de educación de adultos.

En la región se desarrollaron programas y proyectos con la denominación de "Educación No Formal", a fines de los 60' y durante la década de los 70', como una alternativa a las dificultades de financiamiento de la expansión cuantitativa y cualitativa que demandaba la educación formal.

Asimismo se desarrollaron programas y proyectos de Educación No Formal, para adolescentes y jóvenes excluidos de la educación formal, como edu-

cación alternativa que proponía una capacitación para la inserción laboral, independientemente de la reinserción en la educación formal.

Más allá de alguna de estas intencionalidades, que sesgaron la perspectiva sobre la Educación No Formal, no cabe duda que estas ideas sobre la educación contribuyeron a la reflexión sobre la necesidad de recrear las acciones educativas, abrir las puertas a la imaginación en las propuestas educativas, como caminos alternativos en sus medios y articulados en sus intencionalidades y contenidos.

El desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación para todos, durante toda la vida; más aun, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes en la acción y relación educativas.

La Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diferentes y más a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social.

2.- La educación.

Por lo tanto, consideramos que se trata de re-elaborar el sentido mismo de la educación, más allá de los formatos formales o no formales, de modo que los diferentes métodos apunten a los fines y a la función social que tiene la educación, y que el Estado debe garantizar de acuerdo a su responsabilidad, intransferible e irrenunciable.

Para Littré, es la "acción de educar un niño, un joven; conjunto de los hábitos intelectuales o manuales que se adquieren, y conjunto de las cualidades morales que se desarrollan." (Hubert, 1990).

Para Herbart la educación es una ciencia, la cual tiene por objetivo "la formación del individuo en sí mismo, despertando en él la multiplicidad de intereses." (Ibid.).

Para Stuart Mill la educación comprende "todas las acciones que se ejercen sobre el hombre, ya provengan de las cosas, de la sociedad o de los demás hombres" (Ibid.).

Para Durkheim la educación es la "acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales, que le reclaman la sociedad política en su conjunto y el medio especial a que está particularmente destinado." (Ibid.).

Para John Dewey "la educación significa la suma total de los procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, trasmite

sus poderes y sus objetivos adquiridos a fin de asegurar su propia existencia y su continuo crecimiento." (Ibid.).

"La educación consiste en favorecer el desarrollo lo más completo posible de las aptitudes de cada persona, a la vez como individuo y como miembro de una sociedad regida por la solidaridad. La educación es inseparable de la evolución social, ella constituye una de las fuerzas que la determinan. El objeto de la educación y sus métodos deben ser revisados constantemente a medida que la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad", definición propuesta en Calais por la Liga de la Educación Nueva.

Por todo lo anteriormente expuesto, se aprecia que para todos la educación es un fenómeno humano; es una acción ejercida uno sobre otro, otros o entre generaciones; la acción siempre tiene una intencionalidad; es un medio que prepara a los sujetos para alcanzar saberes, afectos, bienes.

La educación comienza desde la cuna, para Rousseau y aun antes, y se produce a lo largo de toda la vida.

"Toda situación educacional puede ser representada formalmente por un esquema relativamente simple porque se trata, en un marco determinado (condicionado por factores determinantes, numerosos y poderosos), de una acción orientada (finalidades de la educación) de un grupo de personas (pudiendo en muchos casos reducirse a uno) sobre otro grupo de personas (que raramente se reduce a uno); el primer grupo corresponde a los educadores, el segundo a los educandos." (Mialaret, 1985).

3.- Preguntas.

Una ley general de educación debe ser la consecuencia de los consensos y acuerdos que se alcancen socialmente, a partir de un amplio y profundo debate.

En este sentido consideramos pertinente compartir ejes temáticos, preocupaciones y preguntas, para alimentar la reflexión y la discusión.

Cuando se habla de educación, ¿se hace referencia a los principales valores, derechos, conocimientos, habilidades y actitudes que consideramos esenciales que aprendan nuestros hijos y las generaciones que nos preceden?; porque se trata de apuntar y sostener la convivencia social, promoviendo un proceso de transmisión y de transformación de la cultura, que continenta a los seres humanos.

¿No habrá habido una confusión entre fines y medios?; porque muchas veces se habla de educación, en clave de escolarización, cuando la educación -como ya hemos visto- es un concepto mucho más amplio y profundo, que tiene que ver con la vida humana y social, en forma permanente.

"La escuela, es sólo una institución histórica. Ni siempre ha existido, ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es realmente esencial a cualquier sociedad es la educa-

ción; la escuela es sólo una de las formas que aquélla ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva." (Trilla, 1996 op cit.).

Con este enunciado se pretende provocar la reflexión sobre los fines de la educación, para que el sistema escolarizado pueda alcanzar los objetivos asignados y para que podamos desplazar nuestra perspectiva hacia otros momentos y espacios de la vida cotidiana y social, que seguramente ofrecen oportunidades para suscitar situaciones educativas; porque de lo que se trata es de que los sujetos aprendan, en forma permanente y a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su condición económica, social, cultural, política, de género y racial.

Pero en el debate también está la conceptualización en juego; no parece lo mejor definir por el opuesto a lo que consideramos necesario y conveniente. Hemos aceptado denominar "no formal" como un medio de distinción con la educación escolarizada, con el sistema educativo formal; pero en el debate seguramente deberíamos recibir aportes desde la educación social y la educación popular, como perspectivas confluyentes.

Podemos compartir con Jaume Trilla que la "educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos."

¿Cuáles son las contribuciones a la educación formal, desde la educación no formal, y viceversa?

Las diferentes acciones que se despliegan y que se pueden promover en los merenderos, parques, deportes, clubes, círculos de lectura, centros culturales, la calle, el barrio, el campamento, internados, grupos, talleres lúdicos, expresivos y laborales, y tantas otras posibilidades que, felizmente nos ofrece la vida, ¿acaso no posibilitan la comunicación educativa, formular intencionalidades, plantear contenidos?

No se trata de institucionalizar la vida de la población, no se procura rigidizar las relaciones humanas y sociales, no se busca incrementar el control social; se propone dotar de contenido educativo a hechos y situaciones de la vida cotidiana y social, susceptibles de transformarlos en "educativos".

¿Qué educador se requiere para la educación en sentido amplio?, ¿qué educador se requiere para cada uno de los diferentes "formatos" que se diseñen?, ¿cuál es la diferencia conceptual entre "educador" y "docente"? **y si se reserva la categoría profesional de la docencia para la actuación en el sistema educativo formal,** ¿podemos tomar la categoría de "educador" para proponer una actuación profesional, en los otros espacios que ofrece la educación?

Las referencias a la profesionalización nos remite al tema de la formación y, quizás en una revisión más amplia y profunda, que se promueva sobre la "formación docente", podríamos dejar planteada la pregunta: ¿qué tipo de educador requiere una nueva educación?, ¿qué tipos de educado-

res se requieren para las diferentes modalidades educativas, formales y no formales?, ¿qué tipo de formación de educadores se necesita?

"Ministerio de Educación y Cultura.

La educación y la cultura son mucho más que un Ministerio. Son un derecho. Un derecho de todos y durante toda la vida. La educación, lo dijimos muchas veces, no es solamente escolaridad, y dijimos también la cultura es todo. En todo caso, el Ministerio (de Educación y Cultura) se encargará de garantizar que todos los uruguayos tengan igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho."

Dr. Tabaré Vázquez,
Presidente de la República,
1° de Marzo, 2005

Bibliografía.

- **Trilla, J.** "La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social", Ariel, Barcelona, 1996.
- **Hubert, R.** "Tratado de Pedagogía General", Ateneo, Bs. Aires, 1990.
- **Mialaret, G.** "Introducción a las ciencias de la educación", UNESCO, Ginebra, 1985.
- **Faure, E. y otros.** "Aprender a ser", Alianza/UNESCO, Madrid, 1978.
- **Delors, J. y otros.** "La educación encierra un tesoro", Santillana, 1996.

Jorge Camors
Lic. en Educación
Coordinador del Área de
Educación No Formal

La Educación No Formal y su marco, la Educación Permanente: algunas definiciones y conceptos de donde partir

Mercedes Denis

La expresión "educación permanente" nace en el seno de las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos y responde a una toma de conciencia por parte de los educadores y especialistas en educación, de la necesidad de extender la educación a lo largo de toda la vida. El concepto aparece ya en 1949 y en 1960, en los dos primeros encuentros internacionales sobre el tema, pero es fundamentalmente en la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Tokio en 1972, donde queda formulado más claramente.

Como su génesis está efectivamente en la educación de adultos, a menudo se la toma como sinónimo de la misma. Pero el concepto va más allá y expresa también una visión global de la educación. Una de las Recomendaciones de la Conferencia de Tokio señala que "la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente (...) encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión." (UNESCO, 1986).

O como lo plantea Asher Deleon (1978): "El concepto de educación permanente tiene su fuente y su inspiración en las prácticas de la educación de adultos y en ciertos círculos de educación de adultos, aunque poco a poco haya llegado a abarcar todo el proceso educativo desde el punto de vista del individuo y de la sociedad." Es decir que la educación permanente comprende a la vez la educación básica, superior -muchas universidades en el mundo poseen departamentos específicos que imparten cursos para universitarios y no universitarios, llamados de Educación Permanente- y de adultos. (Tuijnman, 1991).

Antes de continuar es preciso explicitar que la definición de "adulto" que se adopta en este trabajo, abarca a todas aquellas personas "cuyo entorno so-

cial considera adultos." (Países miembros, Declaración de Hamburgo, 1997). La amplitud del concepto permite contemplar una cantidad de situaciones diversas. Por ejemplo, en nuestro país, los cursos de Enseñanza Primaria para adultos pueden realizarse a partir de los quince años, lo cual significa que, a los efectos de completar la educación básica, las personas son consideradas adultas por el sistema educativo desde esa temprana edad. En estos casos, casi siempre el entorno social de estos jóvenes ha llevado a su abandono prematuro de la escuela y a formar parte de la población económicamente activa.

Entendemos entonces que el concepto hay que tomarlo en sus dos acepciones o significados: por un lado como perspectiva general de la educación en el mundo actual, y por el otro, como idea que se plasma en un conjunto de proyectos educativos -que pueden ser tanto de carácter formal como no formal-, dirigidos a los jóvenes adultos y a los adultos, ya que tal como se define en la Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en París en 1985, **"la educación de adultos constituye una condición esencial de la realización de la educación permanente"**.

Como claros exponentes del primer significado del concepto -que como se verá trasciende el ámbito de las Conferencias dedicadas al tema para llegar a ser una idea central en los foros educativos internacionales- incluimos por un lado el artículo 2 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, surgida de la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990. En ese artículo, refiriéndose a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos, se considera que "lo que se requiere es una **"visión ampliada"** que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Estas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia." Y por el otro lado, siguiendo las pautas de su antecesora de 1972 que elaboró el Informe "Aprender a ser", la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, precisa y profundiza los alcances de esta visión en su Informe "La educación encierra un tesoro", declarando: **"La educación durante toda la vida** se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo." (Delors, 1996).

En su segunda significación, la educación permanente se define en relación con las funciones que debe cumplir: "Las funciones de la educación permanente son: actualización de conocimientos, ideas, actitudes para hacer frente a situaciones nuevas; adquisición de nuevas calificaciones para adaptarse a las exigencias de cambios profesionales; de especialización en tareas específicas

y concretas (profesionales, familiares, culturales); ampliación y diversificación de la percepción de la información, de la comprensión, de la acción; formación para adquirir la capacidad que exigen determinadas actividades concretas (trabajo, utilización de medios de comunicación y del tiempo libre); animación con miras a una participación activa en la programación y crítica de los problemas de interés público, socioculturales o políticos; en fin, progreso o desarrollo hacia formas avanzadas de conocimientos: interpretación de la realidad, innovación y creación." (Gilda Romero Brest, citada por Blat Gimeno, 1979).

La definición -que no se diferencia de muchas de las que se manejan para describir la educación de adultos-, clarifica sobre todo las funciones que tienen que ver con su rol de "ampliación" con respecto al ciclo obligatorio formal. No es éste sin embargo su único papel. La educación de adultos (o la "educación permanente para adultos") debería, además de ampliar, también complementar los efectos de la educación que imparte el sistema educativo. El Documento de Referencia para la Conferencia de Jomtien de Educación para Todos ya mencionado, lo explica al plantear que las actividades de educación de adultos poseen una "doble función", dependiendo de las características de los distintos grupos sociales y de la situación particular de cada país: "(...) Responder a las necesidades que no se satisfacen en el sistema de enseñanza primaria y (...) satisfacer las nuevas necesidades de aprendizaje que se crean gracias al buen funcionamiento de la educación primaria."

En esta aparente paradoja queda planteada la complejidad del tema en toda su magnitud ya que, trabajar dentro de la concepción de la educación permanente, implica tener en cuenta los diferentes niveles de desarrollo educativo alcanzado por los grupos de jóvenes adultos o de adultos a los que se pretende llegar. Esta complejidad está dada no solamente por la diversidad de situaciones y por lo tanto de acciones a emprender, sino también por el carácter cambiante de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, lo cual exige ampliar y redefinir constantemente los alcances de una política educativa en este sentido.

Campos de acción prioritarios

Trabajar en una perspectiva de educación permanente y plasmar esta perspectiva en proyectos concretos para jóvenes y adultos, supone tener en cuenta dos de las grandes vertientes por las cuales fluye la educación: la formal y la no formal.

En lo concreto, las acciones educativas para "las personas cuyo entorno social considera adultos" desde la dimensión formal, deben ser principalmente: alfabetización, atención a la finalización de Primaria y del Ciclo Básico mediante cursos especialmente concebidos para ellos, formación técnico-profesional en todas sus variantes y niveles, y reciclaje profesional para adultos desocupados o cuyas especializaciones hayan caducado como consecuencia del avance tecnológico y la globalización.

Antes de la década del 60', la palabra "educación" era prácticamente sinónimo de "escolaridad". Es a partir de ese momento, que la **educación No Formal** empezó a adquirir mucha importancia en el contexto mundial. Como consecuencia de las enormes carencias y disparidades educativas constatadas en muchos países, fundamentalmente en los no desarrollados, una serie de análisis económicos, políticos y pedagógicos mostraron las fallas e insuficiencias de la educación formal para hacer frente a esas carencias y disparidades. "Las críticas contra la enseñanza tuvieron eco, sobre todo, entre los investigadores y en las instituciones que se ocupaban de actividades de desarrollo y de la asistencia en el plano internacional. En este sector es donde nació el concepto de Educación No Formal." (Grandstaff, 1978).

El Glosario de términos de la UNESCO, define a la Educación No Formal como "un conjunto de actividades educativas organizadas y semi-organizadas, que operan por fuera del sistema de educación formal y que satisfacen necesidades educativas inmediatas de estudiantes convencionales y no convencionales." (H.S. Bhola).

El concepto de Educación No Formal está estrechamente ligado al de educación permanente ya que, cumplir con los objetivos de esta última, presupone la articulación de todas las modalidades educativas. Ya lo sostenía la Declaración de México en 1979, aprobada por el conjunto de los países latinoamericanos: "El desarrollo y el progreso constantes en todos los campos del saber, especialmente en la ciencia y la tecnología, así como las transformaciones económicas y sociales, exigen que los sistemas educativos sean concebidos y actúen en una perspectiva de educación permanente: que se establezca una relación estrecha entre la educación escolar y la extraescolar y que se utilicen adecuadamente las posibilidades ofrecidas por los medios de comunicación." (Blat Gimeno, op.cit.).

El campo de acción de la Educación No Formal, es enorme. No obstante, es posible delimitar algunas áreas prioritarias:

- **Educación para el trabajo** a través del aprendizaje y adquisición de actitudes sociales y laborales adecuadas y eventualmente la formación en oficios concretos que posibiliten y/o amplíen las chances de conseguir un empleo digno.
- **Educación para la participación ciudadana**, a través del tema "Derechos Humanos" y su alcance, y del aprendizaje y ejercicio de los derechos y deberes cívicos que supone la vida en sociedad.
- **Educación para la salud y la calidad de vida**, a partir de la prevención y la interiorización de pautas y estilos de vida saludables, así como de la toma de conciencia de los problemas medioambientales. (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1999).

Mercedes Denis

Magister en Investigación Educativa

Integrante del Área de Educación No Formal

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Bhola, H.S.** Glosario de términos, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- **Consejo Federal de Cultura y Educación.** Anexo Resolución N° 105/99 C.F.C. y E., Buenos Aires, 1999.
- **Deleon, Asher.** La educación de adultos como correctivo de los fracasos de la educación formal; en: Revista Perspectivas, Francia, UNESCO, vol. VIII, N° 4, 1978.
- **Delors, Jacques.** La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Delors, UNESCO, 1996, citado en Revista Educación de Adultos y Desarrollo, IIZ DVV, N° 49, 1997.
- **Granstaff, Marvin.** La educación no formal como concepto; en Revista Perspectivas, Francia, UNESCO, vol. VIII, N° 2, 1978.
- **Romero Brest, Gilda.** La contribution des non enseignants aux activités éducatives, París, UNESCO, 1980; citada por J. Blat Gimeno, La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX, UNESCO, 1981.
- **Tuijnman, Albert.** La educación recurrente: del concepto a la aplicación; en Revista Perspectivas, Francia, UNESCO, vol. XXI, N° 1, 1991.
- **UNESCO.** Declaración de México, Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, 1979; citada por Blat Gimeno, José, La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX, UNESCO, 1981.
- **UNESCO.** El desarrollo de la educación de adultos, aspectos y tendencias. Cuarta Conferencia Internacional sobre la educación de adultos, París, 1985. Publicación mimeo del Consejo de Educación Primaria, Uruguay, 1986.
- **UNESCO.** Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia. Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990.
- **UNESCO.** Declaración Mundial de Educación para Todos. Conferencia Mundial, Jomtien, Tailandia, 1990; en Documento Internet de OEI sobre Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Dakar, Senegal, abril 2000.
- **UNESCO.** Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Quinta Conferencia de Educación de Adultos, 1997; en Revista Educación de Adultos y Desarrollo, op.cit.

**Conferencia
de la Dra. Violeta Núñez**
Montevideo, 4 de Agosto de 2005

Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social.

Violeta Núñez

La exposición se propone realizar un recorrido que nos permita repensar los alcances y posibilidades de la función educativa y de sus instituciones. Tal recorrido se articula en tres grandes apartados:

1. **Puntos de partida:** aquí haremos breve referencia a cómo impactan en el trabajo educativo las políticas globales.
2. **Un giro en las orientaciones:** haremos referencia a las posibilidades del trabajo educativo, re-centrando su función.
 - a. Una institución escolar atravesada por redes sociales y culturales, locales y globales.
 - b. Nuevas posiciones pedagógicas para el trabajo escolar.
3. **Para concluir.**

1. Puntos de partida.

Vamos a comenzar con una afirmación no exenta de polémica: este comienzo de siglo nos muestra, con inusitada crudeza, que la única institución pública, hasta hoy entronizada por la política social para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes.

La escuela ha sido objeto de un conjunto de demandas para que se hiciera cargo de "todas" las problemáticas de "la" infancia... Aparece entonces una paradoja de difícil abordaje: ¿cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión de complejos patrimonios culturales con la aparición de tareas cada vez más diversas?; ¿cómo puede la escuela, entonces, garantizar programas de profundidad cultural y científica, que den a todos los niños la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?

Hoy, las infancias y adolescencias de ese 80% de la población mundial que, según la emblemática definición de la OCDE¹, "*nunca constituirán un*

1 OCDE (1996): "Informe de la mesa redonda de Filadelfia". En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): Tableau noir. Bruselas: EPO.

mercado rentable" pues su "exclusión social se agudizará a medida que los otros vayan progresando"; esas infancias y adolescencias, digo, son objeto de peculiares tratamientos en dispositivos que se gestionan en nombre de la educación, llámense escuelas, centros sociales, ONG's, etc. Lo característico es el vaciamiento cultural de esos circuitos que los inscriben en el lema pestalozziano de educar al pobre para vivir la pobreza.

Salvo los llamados "*polos de excelencia*", las políticas hegemónicas formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE), la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean-Claude Michèa, *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*.

Tal como lo señala Nico Hirtt, la inestabilidad e imprevisibilidad de las evoluciones económicas, la dualización de las cualificaciones requeridas en el mercado laboral, la crisis recurrente de las finanzas públicas, son los factores que determinan, a partir de la bisagra de los años 80-90, un giro fundamental de las políticas educativas.

La dualización del mercado laboral se refleja en una dualización ya evidente de la enseñanza. Si el 50 ó 60 % de las creaciones de empleo no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es "económicamente rentable" continuar una política de masificación de la enseñanza. No se decreta, pues, el fin de la masificación (por ejemplo, cierre generalizado de escuelas o universidades públicas), pero se crean las condiciones en el plano de la calidad de la enseñanza y de su financiación, que la hacen inevitable; no se decreta la dualización de la enseñanza: se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para ello.

Estos señalamientos se vuelven hoy enteramente necesarios ya que las condiciones sociales, económicas y culturales que emergen de la expansión global del capitalismo financiero informacional, amenazan de manera frontal las prácticas educativas, sociales y escolares, para intentar reducirlas a meras técnicas de control de amplios sectores poblacionales.

Se trata, por tanto, de que la escuela re-centre su función, poniendo coto a un exceso de acumulación de funciones que, en realidad, pretende ocultar los nuevos designios de la globalización para la escuela pública: su desaparición como instancia democrática y democratizadora en *la tramitación de las herencias culturales*².

2. Un giro en las orientaciones:

a. Una institución escolar atravesada por redes sociales y culturales, locales y globales.

La escuela se ha definido en la modernidad como el lugar social de la infancia. Hoy hemos de retomar esta consideración, pero señalando que la

2 FRIGERIO, G. (2001): "*Los bordes de lo escolar*". En: DUCHATSKY, S. / BIRGIN, A. [comp.]: *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.

institución escolar ha de articularse en red. Red quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío.

Otras instituciones, servicios y programas educativos sociales, sanitarios, psicoterapéuticos,..., pueden abordar las nuevas demandas emergentes, ya que estas cuestiones son multidimensionales y requieren, por tanto, lo que postulamos como modelo de trabajo en red.

No se trata de labores sustitutivas de la escuela, ni de la familia, sino suplementarias. Las agencias tradicionales de socialización (familia y escuela), han de realizar las funciones que les sean asignadas desde las instancias sociales y públicas. Sin embargo, para que estas últimas devengan garantes de los derechos de las infancias y adolescencias, han que pararse a escuchar las nuevas cuestiones que atañen la lucha por la igualdad de oportunidades. Han de ocupar ese territorio de nadie que la posmodernidad abre entre las múltiples modalidades familiares y la escuela. Ese desierto al que son confinadas infancias y adolescencias (algunas ciertamente más que otras), donde los más jóvenes quedan librados a sí mismos: meros objetos para dudosas empresas de moralización o de asistencialismo.

Proponemos pensar nuevos recursos de articulación social, nuevas modalidades en las que sostener la responsabilidad que nos atañe respecto a las nuevas generaciones, dada la actual tendencia a la fragilización de lo social.

El punto de arranque de esta nueva responsabilidad pública se encuentra en la consideración de nuevas modalidades que hoy requieren tanto la socialización de las infancias y de las adolescencias como las nuevas modalidades de construcción de la socialidad y la subjetividad de cada sujeto³, ya que no es posible hoy que las regulaciones vengan exclusivamente de las instituciones de la modernidad (familia, escuela). Tampoco podemos esperar que los mass-media posibiliten, por sí mismos, aprender a leer los textos y el mundo. Mucho menos se puede creer en la ilusión neoliberal de que los mecanismos del mercado regularán espontáneamente los flujos sociales en el sentido de la justicia y la cohesión social, necesarias para la convivencia democrática.

Las diversas prácticas sociales y educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, han de coordinarse en red con la escuela. Dichas prácticas primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos, y pueden crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social amplio. En el ámbito de las infancias, des-enganchar la educación social, o las diversas prácticas sociales y asistenciales, de las instituciones escolares, sólo significa sellar los guetos marginales.

De allí la necesidad de articular los distintos recursos, de crear espacios de circulación e intercambio y no lugares de aparcamiento de los chicos catalogados como difíciles.

3 NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Se trata entonces de impulsar servicios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones que hacen obstáculo al acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y contruidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos. Se pueden diseñar las prestaciones educativas a *la medida* de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

Estos son hoy los verdaderos retos de la institución escolar y de las prácticas de la educación social: o inventan nuevas y efectivas maneras para posibilitar la democratización del acceso de todos los niños y adolescentes a los legados culturales o se transformarán en instituciones de contención, donde la violencia estallará inevitablemente. La violencia de los que perciben la injusticia de haber quedado fuera de toda esperanza.

Incluso hemos de volver a pensar esa definición, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, de la escuela en términos de *sistema*. Hasta hoy, el *tubo* es "el mismo" para todos los niños. Sin embargo, no garantiza que los procesos de educación, ni siquiera los aprendizajes, sean similares. Bien al contrario, ese único tubo puede hacer obstáculo a los procesos de apropiación del saber.

El problema del actual sistema es que sigue priorizando la homogenización (según... ¡clases de edad!), por sobre la exigencia fundamental de este momento: la apropiación del conocimiento y, en consecuencia, la organización y el manejo de la información, ante el alud que amenaza con sepultar toda inteligencia del mundo.

La prioridad puesta en la homogenización produce que, a partir de la *vía de dirección única* que constituye el sistema, se generen una serie de *vías muertas*, inconducentes. Esto se denomina, de manera políticamente correcta: *atención a la diversidad...*, o *atención a niños con necesidades educativas especiales*, quienes terminan designados como los *nee's* (casi en clave de humor negro, dada su homofonía con el famoso lago escocés y el monstruo que supuestamente lo habita...).

Allí se produce, reproduce y estanca el *resto social*: una serie de categorías, mayormente de *carácter suburbial*, que luego *se detectan* como *población en riesgo*⁴. Para estos sujetos, se dice, el sistema no está preparado... En nombre de la homogeneidad, lo que es capaz de ponerla en entredicho, se segrega a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de la dignidad de la persona, una sumisión pasiva al efecto de segregación social aunque haya estallidos puntuales de violencia. Ciertos guetos se perfilan en torno a figuras de la marginación y de la criminalidad como elementos que otorgan identidad y acceso a la actualidad de época, elementos negados por las instituciones que debieran ser garantes del acceso.

4 CASTEL, R. (1984): La gestión de los riesgos. Barcelona: Anagrama.

Como alternativa a los efectos de exclusión, podríamos subrayar la importancia de la tarea educadora, conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibiliten nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos, entendidos aquí según la noción de *actores sociales* propuesta por Touraine.

Ciertamente una institución no puede operar con "exceso" de diversificación, pues corre el riesgo de volver al modelo asilar. Se trata del tristemente célebre modelo que encerraba "todo" cuanto molestaba en lo social... Y esto hay que recordarlo, para no repetirlo.

Por eso sostenemos que las articulaciones no pueden gestarse y sostenerse en el interior de un único dispositivo (por ejemplo, la escuela), pues llevan al cierre de vínculos exteriores y a la clausura de los propios sujetos en esos entresijos, o bien a su expulsión.

Hay que pensar en articulaciones múltiples y diversas, en un "*dentro-fuera*" escolar sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia las infancias. Lugares de re- envío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquellos sobre los que se cierne la "certeza" de su *in-oportunidad*...

Espacios donde irruman las artes y las letras, donde sean posibles la experimentación y la manipulación; las elaboraciones y confrontaciones; tanto como los juegos o el deporte. En el sentido de ofertas donde son posibles abordajes alternativos a los de las clases tradicionales y a cuya valorización contribuyan.

Lugares abiertos, franqueables, amigables y exigentes, que convoquen a partir de los intereses de los chicos, capaces de permitir la construcción de diversos itinerarios.

El reto está, en medio de la banalización, en sostener una verdadera apuesta de culturalización para las nuevas generaciones: definir a la escuela como espacio tal que posibilite albergar a las infancias y a las adolescencias, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, con el Otro. La escuela como espacio y como oportunidad de cultura. Como casa de cultura, que coordina e impulsa la participación, que se abre a lugares diversos y, a su vez, aloja lugares diversos.

Ante lo segregativo de la consideración de "una" *infancia*, frente a la cual aparecen los niños adjetivados⁵: *desescolarizados, absentistas, infractores, desinteresados, desertores, problemáticos, inmigrantes*... proponemos alojar lo múltiple entretejido en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples. Puede que este momento histórico, en el que dominan las lógicas de redes, sea propicio para dar cabida a lo múltiple sin degradarlo.

El mundo ha cambiado. También el mundo de los niños. La noción misma de *sistema* que se emplea: un único orden posible para encauzar a

5 MÜLLER, V. (1998): "El niño ciudadano y otros niños". En: El Niño. Revista del Instituto del Campo Freudiano- Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño. Barcelona, N° 5; pp. 13-21.

"la" infancia, se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones. Se trata de realizar un esfuerzo de invención para un siglo nuevo.

Es posible pensar en otros soportes educacionales en la empresa de promoción cultural de los más jóvenes (particularmente, de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente), ofertando lugares de trabajo pedagógico articulados en redes, que construyan circuitos, en relación a los cuales los sujetos puedan mapear, cartografiar, otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen posibles.

Habrà que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar, a los niños y adolescentes, las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera. Para promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la elaboración de nuevas narrativas, que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. A este desplazamiento entre redes, que generan escenarios, dramas y actores, Marc Augé lo denomina *trayectorias vitales*. Pearce habla de *formas de serpenteo*, que posibilitan escapar de la exclusión (entendida como confinamiento en un gueto), para desplazarse en un mundo segmentarizado, fragmentado, sin ser atrapado en sus fisuras.

Tal vez el reto de la actualidad pasa por cómo cada sociedad pueda atender a las infancias y las adolescencias para que las penalidades actuales no confiscuen, también, lo por-venir.

Podríamos pensar, por ejemplo, cómo dar soporte a los niños y los adolescentes para que puedan mantener, con éxito, su escolaridad y acceder a lo social amplio y plural. Tal vez, pase por otorgarles estatuto de sujeto, sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas.

Podríamos pensar, también, en cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones, para que niños y adolescentes puedan realizar otras experiencias.

Tomando en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar, y considerando también el lastre que han supuesto y suponen las políticas neoliberales de arrasamiento de lo social, habrá que atender de otras maneras a las infancias.

Entendemos también que esto es un **otro** nombre de la justicia, de la lucha contra las desigualdades, que tiene en las jóvenes generaciones una población cautiva, salvo que hoy tomemos otras cartas en el asunto, renovando los contratos intergeneracionales **antes** de que caduquen...

Hay que pensar que la institución familiar también ha cambiado. Lo que la escuela no puede dar, a veces tampoco lo pueden dar las familias. La pregunta es de quién es la responsabilidad de socialización de las nuevas generaciones. Hay

una responsabilidad pública, lo sabemos. Y toca se ponga en marcha, que dedique recursos a fin de que las infancias puedan volver a ser apuestas al por-venir.

La responsabilidad pública, cuando abre las posibilidades de un verdadero trabajo educativo con las nuevas generaciones, suele realizar una opción política que la sitúa en la posición de otorgar a niños y adolescentes (tal como señalamos más arriba), el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de *la ciudadanía*, es decir, contribuir a una definición política que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo *sólido* en esta *modernidad líquida*⁶.

En definitiva, se trata de convocar a la educación para que **vuelva a inventar** un cruce entre la política y el trabajo de culturalización de las nuevas generaciones.

b. Nuevas posiciones pedagógicas para el trabajo educativo.

Podríamos pensar cómo garantizar que aun los niños más vulnerables (y aquellos vulnerados en sus derechos), puedan acceder al mundo tecnológico que atraviesa este presente y perfila futuros posibles. Esto nos plantea, sin duda, un verdadero desafío pedagógico.

Pero no menos que los *viejos* retos, pues educar hoy es, también y quizás sobretodo, brindar las herramientas de los *viejos* saberes. Luego cada actor social construirá sus propios recorridos.

Ahora bien, los saberes hay que transmitirlos (responsabilidad de las generaciones adultas) y hay que apropiárselos (responsabilidad de las nuevas generaciones): he aquí la función propia de la escuela.

Los jóvenes han de estudiar, cumplir con los ritos y la disciplina del trabajo conceptual. Flaco favor les hacemos cuando suponemos que el saber se *construye a partir de una interacción con el medio...* como si el saber brotara mágicamente, *lúdicamente*, sin el esfuerzo de aprender y aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desplegando, descartando, interrogando,...

A su vez, la posibilidad de seleccionar la información, catalogarla, desecharla, confrontarla, etc., no es una actividad que *espontáneamente* realizará el sujeto, ni tampoco se da en *abstracto*; para aprenderla hay que incorporar conceptos, pensar e, incluso... *¡memorizar!*: desde las letras en su orden alfabético, las poesías o la tabla del 9. Hay que transmitir (o ayudar a buscar), aquello sobre lo cual merece la pena trabajar y... ¡trabajar!

Aquí señalamos otra diferencia radical con ciertas posiciones ante lo educativo que podríamos conceptualizar como *pestalozzianas*, esto es, centradas no en la transmisión de los saberes habilitantes de la época, sino en una suerte de moralización de las personas. Moralización que hoy se recicla en términos de

6 BAUMAN, Z. (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

autoestima, creatividad, o educación en valores, como si esas cuestiones fueran en-sí, y no efecto de procesos, del trabajo de aprender; de pensar; de resolver los problemas que los otros y los textos (verbales y escritos), nos plantean.

La tan mentada *autoestima*, en educación, no es sino la verdadera estima que, en términos de confianza, de apuesta al por-venir, los educadores sean capaces de transmitir a los sujetos. Se trata de posibilitar su acceso, en carácter de herederos legítimos, a los patrimonios culturales que les pertenecen, en sentido estricto.

Para ello hay que poner en juego la confianza: confianza en que harán buen uso de ese legado, en que combinarán de manera peculiar memorias y olvidos: habrá elementos que se perderán y otros serán recuperados.

Hay que remarcar que la educación no consiste en "contener" ciertos problemas sociales, de manera tal que los sujetos allí circunscriptos así permanezcan: *pobres; inmigrantes; excluidos...* Bien al contrario, su apuesta es transmitir. Evocando las palabras del viejo pedagogo francés de comienzos del siglo XX, Èmile Chartier⁷ (Alain), podemos afirmar que *"La literatura es buena para todos, y sin duda más necesaria al más grosero, al más obtuso, al más indiferente, al más violento"*.

La ética de la transmisión nos convoca y nos exige que lo recibido en su momento sea, a su vez, transmitido: acto que renueva, cada vez que se realiza, aquello dado. En efecto, cada transmisión es un acto original que, a la vez, pasa algo de lo *viejo* y lanza a algo *nuevo*, en la medida en que algo queda en suspenso. No se trata, pues, de la transmisión en sentido mecanicista, que es la utopía emblemática de las pedagogías de corte totalitario. Por el contrario, hablamos del acto de *enseñar*, de provocar en el otro un cierto deseo de saber. En palabras de Philippe Meirieu (1998):

"Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes[...], de caer en el despecho y el abandono. Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía, a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de "enseñar" a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto."

Podríamos definir de manera muy general la educación como un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a lo universal, entendido como la *actualidad* de cada época que se dibuja en cada geografía.

Ahora bien, lo particular de un sujeto es siempre un enigma para la educación. Y ciertamente suele serlo para el propio sujeto.

El trabajo educativo puede posibilitar al sujeto saber algo acerca de sus intereses y acerca de las formas culturalmente admitidas o admisibles de concretarlos; puede facilitarle la realización del trabajo de construcción de sus anclajes culturales. Trabajo que necesariamente cada sujeto ha de tomar a su

7 TIZIO, H. (2003): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa (p. 36).

cargo: he aquí el *duro trabajo* de *civilidad* del que nos hablara Hegel, recogiendo el legado de la pedagogía clásica en cuanto al concepto de *sujeto de la educación*, que lo ubica como *sujeto responsable*.

Así, pues, se trata de posiciones pedagógicas que cuestionan las dos tentaciones de *inocencia*, que Pascal Bruckner denuncia como las dos modalidades del escapismo contemporáneo, a saber: la victimización y la infantilización.

Para hacer frente a la primera, cabe ubicar en el plano pedagógico al sujeto responsable, ya que la consideración de víctima de la historia, del barrio, de la familia, o del largo etc. que podríamos hilvanar, no hace sino ponerlo "fuera de juego": sujeto que es puesto en condición de objeto y del que nada cabe así esperar. No depara ninguna sorpresa, ya que de él sólo se espera que asuma su condición como destino.

Asimismo es requisito sortear aún la segunda tentación: la infantilización o desresponsabilización de los adultos, que deja a niños y adolescentes librados a sí mismos.

En suma, se trata de apostar a que la educación recupere, ante los procesos de banalización y vaciamiento culturales, la transmisión como polea social y cultural que articule a los jóvenes con el mundo.

He aquí un posible punto para iniciar el despliegue del trabajo educativo: pensar cómo brindar a cada niño y adolescente lugares plurales y reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad, lugares en los que instituirse en sujeto social *actual* a su época.

Para concluir:

El desafío que el conjunto de las cuestiones esbozadas plantean al campo pedagógico puede definirse en términos de construcción de plataformas -múltiples, diversas-, capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en lo local y lo global, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauces a sus deseos, para ofrecer oportunidades *otras*. Nuevas oportunidades para dar lugar, para restituir, la dimensión del sujeto.

Sujeto en el sentido de capaz de pensar y pensarse y, en palabras de Alain Touraine, como "*capacidad y derecho de cada individuo a armar una síntesis, análoga y a la vez diferente de la que otro individuo está tratando de realizar en otra parte de la ciudad o en otro lugar del mundo*" (Touraine, 1999).

Ante el horizonte de proliferación de derechos, se trata de repensar el de la igualdad de oportunidades y el de inserción como ejes sobre los que reconstruir el tejido social, donde el derecho a la igualdad sea un operador que regule la diversidad. Y no a la inversa: una supuesta diversidad "esencial" de los sujetos: el pobre, el inmigrante, el fracasado,... a los que hay que "tratar" de manera espacial "políticamente correcta". En realidad son las nuevas etiquetas que dan cobertura a las diversas metamorfosis del *apartheid*.

La educación, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo que lo social otorga a las infancias. La imposición continuada de un tiempo *único*, la presión para que se aprenda según el ideal del educador, acaban agotando las búsquedas, es decir, yugulando los procesos educativos. Los proyectos tecnocráticos han producido curiosos ejemplos de devastamiento cultural y "fracasos" personales.

El trabajo pedagógico pone de manifiesto que el problema no es tan sólo de recursos (ofertas) -que sin duda deben estar-, sino que, específicamente, se refiere al interés del propio sujeto por las propuestas culturales: he aquí el primer punto del trabajo educativo, un punto de dificultad para el educador. A veces se da una conclusión precipitada: este niño, con la familia que tiene, con el barrio en el que vive, ya está destinado al "fracaso" porque, *¿qué podemos hacer nosotros si los propios padres no se ocupan para nada?*.

Cuando decimos primer punto nos estamos refiriendo a la posibilidad de dar tiempo, a suspender nuestro juicio, a probar otras maneras. Esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente. En los primeros momentos, en el acceso a la escuela primaria y a la secundaria, "perder tiempo" quizá sea ganarlo.

Toda institución se constituye como un conjunto de normas. La paradoja que se plantea a la educación tal vez pueda expresarse en una pregunta: ¿cómo puede un sujeto responder a la norma voluntariamente sin visualizar la utilidad de la garantía del vínculo social? Más aún, ¿cómo tender un vínculo de confianza a lo social -principio subjetivo para el cumplimiento normativo- si lo social no ha respetado, por los motivos que fueren, nada de particular interés o de valor para el propio sujeto?

Por ello postulamos espacios y tiempos diversos que puedan permitir nuevas aproximaciones del sujeto a lo social, en la construcción de estrategias y trayectos. Ello no significa la no-norma. Por el contrario, significa estructurar el trabajo educativo como contexto normativo claro, escueto, preciso, que posibilite la percepción de la norma como un instrumento a favor de la convivencia y el trabajo. La educación escolar puede articularse con las instituciones de educación social, que se despliegan tanto en medio abierto como localizarse en centros específicos: desde las ludotecas, los centros de día, las bibliotrecas o museos, o los locales escolares fuera del horario estrictamente escolar.

Pero sea cual sea su localización, se trata de prácticas que incluyen otras posibilidades, que pueden provocar en el sujeto otras búsquedas, otros intercambios, a favor del trabajo exploratorio de cada uno. Se trata de un trabajo que, en realidad, es requisito a la instauración de lo que la didáctica llama el

proyecto educativo. Pues no habrá tal proyecto si el sujeto no admite la posibilidad de relacionarse de otra manera con la cultura o, dicho en otros términos, de cerciorarse de que otras alternativas son viables: si algo del orden de lo nuevo, de encuentros nuevos, será posible. Ello incluye mostrar, enseñar, legados culturales bajo la promesa de que es posible apropiarse de ellos, de ser un heredero.

La cuestión de los contenidos no es tangencial, ya que, a veces, éstos parecerían buscar el des-interés del sujeto por la tarea educativa. Contenidos que, se puede sospechar, sólo sirven para sostener y justificar el mantenimiento de los marcos institucionales en los que se gestionan.

Kant, Herbart⁸ fueron, tal vez, los primeros en advertir que los contenidos de la educación, posibilitan el encuentro entre el sujeto y el agente de la educación y de éstos con los tiempos sociales.

No hay educación (ni escolar ni social), sin la función instructiva⁹, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y filie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación.

Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. Algo de lo que hace obstáculo se mueve y el tiempo de la educación se abre, verdaderamente, a lo imprevisible, al acontecer de algún sujeto.

Suele ser fácil atribuir a las nuevas generaciones condiciones tales como desinterés o violencia, sin ver que tales cuestiones pueden ser efecto de las condiciones actuales del propio discurso pedagógico y de la desresponsabilización de los adultos. Los contenidos de la educación, cuando están vivificados por el deseo de transmisión del educador, pueden causar el interés del sujeto, lo cual tiene un efecto pacificador. De tal manera, tanto las dificultades para fijar el interés como la violencia escolar, devienen síntoma de la desregulación del discurso pedagógico.

Pero el futuro de la educación aún no está escrito. Ni el de ninguno de los jóvenes con quienes el educador trabaja.

Es importante recordarlo, para entender que abrimos a lo porvenir también nos concierne. Por tanto, algo de nuestra responsabilidad entra en juego. Sin duda hay que remar contracorriente.

Podemos evocar el texto de Nico Hirtt:

"Las formas y lugares de la resistencia son múltiples: hay que luchar contra las multinacionales y las organizaciones internacionales que impulsan la evolución mercantil de la escuela, contra los gobiernos que aseguran las condiciones

8 HERBART, J. (1983): *Pedagogía General. Madrid: Humanitas.*

9 LACAN, J. (1973): Seminario XXI. Los incautos no yerran. *Clase 11-12-73. (No publicado, versión no establecida)*: "Es evidente que se trata de un esfuerzo pedagógico. [...] El niño está hecho para aprender algo. He aquí lo que nos enuncia Freud, lo que nos enuncia Kant... es extraordinario que lo haya presentado, pues ¿cómo podía él justificarlo? Está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien".

para desarrollar esa mercantilización, contra ciertos poderes organizadores, inspecciones, direcciones, muy a menudo cómplices o celosos ejecutores. Hay que luchar contra enseñantes que dejan hacer, contra padres que siguen el discurso oficial creyendo asegurar así un futuro para sus hijos, contra los propios alumnos, a veces demasiado contentos con menores exigencias. Hay que luchar contra uno mismo, en fin, pues nadie está a salvo de la desmoralización, del repliegue corporativista o de los efectos lenitivos de la intoxicación ideológica ambiente. [...] Cada uno entra en la resistencia por vías que le son propias."

Hemos de saber también que cada día, en el cada día del oficio pedagógico, nos encontramos ante las dimensiones complejas, entrecruzadas, discontinuas, que entretejen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado, que se da en llamar educación.

Y conviene no olvidar, siguiendo al querido y viejo maestro, Gastón Bachelard, que "*...cada acción, por simple que sea, quiebra inevitablemente la continuidad del devenir*"...

Gracias.

VIOLETA NÚÑEZ

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- ARENDT, H (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BORJA, J.- CASTELLS, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- BALANDIER, G. (1992): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Alianza edit.
- CEBRIAN, J. (1998): *La red*. Madrid: Taurus.
- ÉLIARD, M. (2002): *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón ediciones.
- FITOUSSI, J-P / ROSANVALLON, P. (1996): *Le nouvell âge des inégalités*. Paris: Seuil-essais.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003): *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.

- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital*. Barcelona: Gedisa.
- HERBART, J. (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- HIRTT, N. (2001): "Los tres ejes de la mercantilización escolar". EN: *L'Appel pour une école démocratique*: <http://users.skynet.be/aped>
- KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-liberalisme á l'assaut de l'enseignement public*. Paris : Éditions La Découverte.
- MICHÉA, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros.
- NUÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- ROSENVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial.
- TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- TOURAINE, A. (1993): *Crítica de la Modernidad*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.
- (1999): "Los desafíos de la interculturalidad." En: *Lateral. Revista de cultura*. Barcelona.
- WACQUANT, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*. Madrid: Alianza Ensayos.
- (2001): *Parias urbanos*. Buenos Aires: Manantial.

Publicado como:

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. **“Revisión del concepto de Educación No Formal”** Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

“Revisión del concepto de Educación No Formal”

Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente

Dra. María Teresa Sirvent (Directora)

Lic. Amanda Toubes

Lic. Hilda Santos

Lic. Sandra Llosa

Lic. Claudia Lomagno

ÍNDICE

1. El concepto de Educación No Formal en debate.....	
2. La propuesta de “grados de formalización”	
2.1. La propuesta de “grados de formalización” desde una visión global del fenómeno educativo.....	
2.2. La complejidad y especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela y los grados de formalización.....	
3. Algunas reflexiones finales sobre la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación.....	
ANEXO.....	

“Revisión del concepto de Educación No Formal”

El presente trabajo presenta reflexiones teóricas elaboradas por la cátedra de Educación No Formal – Modelos y Teorías desde su inicio en el año 1988. Se trata de una revisión crítica del concepto de Educación No Formal¹ construida a través de nuestras experiencias de investigación, de docencia y de extensión..

1. El concepto de Educación No Formal en debate

La revisión del concepto de educación no formal tiene como objetivo captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus tres “niveles educativos”².

Esta revisión no implica la negación de la existencia de un espacio "más allá de la escuela", con su especificidad, significado y valor para la educación ciudadana, ni la necesidad de su análisis, tanto para la investigación como para la formación del graduado en Ciencias de la Educación.

Históricamente, el concepto de educación no formal, cuyo uso se difunde entre fines de la década de 1960 y principios de 1970, tuvo su relevancia al permitir nominar una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas “más allá de escuela”, frente a la identificación de la crisis de la escuela.

La clasificación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO³, quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Entendían como educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba "educación sistemática".

La educación no formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

El “descubrimiento” conceptual de las numerosas y heterogéneas actividades “fuera de la escuela”, que en los hechos se desarrollaban desde muy antigua data, encontró facilitada su difusión en un contexto en el que comenzaba a identificarse la crisis de la escuela desde diferentes perspectivas. Por un lado, frente a la incapacidad de la escuela para responder a las necesidades educativas de toda la población y por otro, frente a su papel en la reproducción socioeconómica y cultural.

En la utilización del concepto de educación no formal desde la década del 70', hubo quienes destacaron su carácter “alternativo”, tanto respecto de los aspectos didácticos como de los aspectos socioeducativos promotores de la democratización de la educación⁴.

La definición centrada en la negación de lo formal parecía configurar una contraposición con la rigidez y la jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. Asimismo, las experiencias educativas “no formales” tampoco han cumplido con las expectativas democratizadoras⁵. Por el contrario, nuestras investigaciones comenzaron a identificar cuantitativa y cualitativamente cómo se reproducía en el ámbito de la educación más allá de la escuela la injusticia y la discriminación del sistema educativo, al confirmarse el “principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación”: es quien más “educación formal” tiene, quien más y mejor educación o aprendizaje permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida (Sirvent, 1992).

Otros señalamientos críticos en relación al concepto de educación no formal alertan sobre el riesgo de su utilización para encubrir “una educación de segunda para los pobres” o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación. También debe señalarse el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar.

El análisis de las características de las experiencias educativas concretas señalan los límites del concepto de educación no formal como abordaje teórico poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito, teniendo en cuenta que:

- la definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela; la clasificación tripartita (educación formal, no formal e informal) no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos;
- la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela;

- la carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada;.
- la caracterización por la negativa (educación “no” formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal y obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: la población joven y adulta con profundas necesidades educativas, la asistencia voluntaria de los participantes, la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que llegan éstos y el desafío de promover a partir de allí un proceso que facilite el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas.

A mediados de 1970, aparecen autores que comienzan a identificar la debilidad de esta trilogía conceptual e intentan un abordaje más complejo al considerar las variaciones de las experiencias educativas tomando en cuenta distintos aspectos o dimensiones.

Por ejemplo, Álvarez, Hauzer y Toro (1978) señalan que no existen límites precisos sino más bien diferencias de énfasis y de grado en múltiples dimensiones de un “contexto de aprendizaje”, tales como: el espacio físico, el entorno institucional, el tiempo y las secuencias de la enseñanza, los procesos y los elementos de estimulación.

Por su parte, G. Romero Brest (1984) considera la combinación de variaciones en los indicadores referidos a cuatro aspectos a fin de ubicar a cada experiencia educativa en un continuo de grados de formalización: el aspecto político, el jurídico, el administrativo y el pedagógico. Posteriormente, M. T. Sirvent propuso el instrumento de “La Flor”, gráfico donde cada “pétalo” correspondía a uno de los distintos aspectos para analizar los grados de formalización de una experiencia. Los diferentes pétalos se refieren a lo jurídico, lo institucional, el marco político, el personal docente, lo metodológico, lo financiero, etc. (ver en Anexo).

2. La propuesta de “grados de formalización”

Los trabajos de investigación e intervención desarrollados por el Programa: “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (dirigido por María Teresa Sirvent)⁶ han permitido construir una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo; esta perspectiva se desarrolla sobre los siguientes ejes:

1. la visión global o integral del fenómeno educativo y el continuo de grados de formalización;
2. la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta:
 - a) las dimensiones para el análisis de los grados de formalización;

- b) las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos;
- c) la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

2.1. La propuesta de “grados de formalización” desde una visión integral del fenómeno educativo

A partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de **educación permanente**.

El paradigma de la educación permanente se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos:

- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales;
- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;
- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;
- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;
- el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;
- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

Dentro de esta totalidad pueden distinguirse tres componentes para propósitos de análisis: la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales⁷. El continuo de los grados de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo y sus tres componentes, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos.

FIGURA 1

- La **educación inicial** abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye a la denominada (tradicionalmente) “educación formal” en todos sus niveles, desde el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel terciario (universitario y no universitario). Se entiende a la escuela en sus tres niveles como “inicial” en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida.

- La **educación de jóvenes y adultos** refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Históricamente surge conceptualizada como educación de adultos, pero en la actualidad existe una tendencia a que la población sea cada vez más joven; la inclusión de la expresión “jóvenes” en la Educación de Adultos, corresponde a la realidad de nuestros países.
Constituye el ámbito de un conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial (por ejemplo, las escuelas primarias o medias de adultos) como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida. Puede incluir experiencias tan diversas como la capacitación laboral según la lógica de una empresa o la formación para el trabajo en un sindicato; la formación de líderes para una cooperativa de cartoneros; la actualización en informática para un “staff” de directivos de una empresa multinacional; la alfabetización de adultos; la formación de “madres cuidadoras”, etc...

- El tercer componente refiere a los **aprendizajes sociales**. Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. Tienen lugar en las interacciones sociales: en la familia, en los juegos con los amigos, en un cajero electrónico, en una manifestación o en un piquete. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos sociohistóricos impulsan aprendizajes permanentes. Se entran de manera compleja y coexisten con los otros dos componentes.

Esta visión integral del fenómeno educativo con sus tres componentes en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto se torna más acuciante en la actualidad, ya que para poder analizar crítica y autónomamente la realidad y poder intervenir y transformarla se necesitan conocimientos cada vez más complejos. La democratización del conocimiento no puede quedar, entonces, circunscripta solamente a la escuela: "frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela'" (Sirvent, 1999 a; pág. 7).

2.2. La complejidad y especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela y los grados de formalización

Esta perspectiva destaca la **especificidad** de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- a. Las tres **dimensiones** para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas y los **grados de formalización**.

Las tres dimensiones que se consideran son : la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

- La **dimensión sociopolítica** refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc..
- La **dimensión institucional** refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.
- La **dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje** refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido.

FIGURA 2

En cada una de estas dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje) se pueden discriminar, a su vez, diferentes aspectos, como la planificación, el financiamiento, los objetivos, etc..

Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia según sus grados de formalización.

Como se señaló más arriba, partimos de considerar un continuo de grados de formalización en el que las experiencias educativas se distribuyen según las variaciones en sus características, desde un polo o extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor o mínima formalización.

El análisis del mayor o menor grado de formalización en cada una de estas dimensiones puede aplicarse ya sea a los hechos referidos a la educación inicial, a la educación de jóvenes y adultos o a los aprendizajes sociales. Es evidente que la escuela tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones. Aún más, pueden identificarse en el análisis, diferentes grados de formalización en los distintos aspectos que pueden discriminarse dentro de cada dimensión. Veamos el siguiente caso⁸:

En un barrio del sur del conurbano bonaerense, un grupo de vecinos comenzó a reunirse, al evidenciarse numerosos casos de afecciones pulmonares y otras enfermedades en chicos y adultos.

La existencia de una laguna artificial de varias hectáreas en la cual un frigorífico arroja desechos líquidos orgánicos, fue identificada como posible causa de estas afecciones.

La madre de uno de los niños afectados quien, a su vez, es instructora de un Centro de Formación Profesional de la zona, propuso coordinar una reunión abierta a todos los vecinos, en un club del barrio, para poder entender e informarse acerca de qué es lo que está pasando allí.

Ella se conectó con un médico del centro sanitario local. Otro vecino conocía a un químico y le solicitó que analizara el agua de esta laguna, en la institución donde aquel trabajaba.

La madre/instructora planificó la reunión junto con el médico y el químico.

La reunión se desarrolló en cuatro momentos:

- En el primero, el químico expuso los resultados del análisis del agua.
- Luego, el médico -con la ayuda de láminas-, explicó la posible relación entre la presencia del agua contaminada y el aumento de la incidencia de determinadas enfermedades en la zona.
- A posteriori, la madre/instructora organizó pequeños grupos para la identificación de otros problemas del barrio que pudieran estar relacionados con la existencia de la laguna artificial.
- En el último momento de la reunión, se expusieron las reflexiones de los pequeños grupos y se debatieron en plenario.

En este plenario, los vecinos decidieron movilizarse para lograr la clausura y el vaciamiento de la laguna, proponiendo distintas acciones para el logro de este objetivo.

En esta experiencia se observa lo que podríamos considerar un “bajo grado de formalización” en la dimensión sociopolítica: obviamente no correspondía al sistema educativo oficial en ninguno de sus niveles, no respondía a leyes positivas y específicas que regularan la actividad, ni figuraba en ningún organigrama administrativo estatal. En cuanto a la dimensión institucional, podría estimarse un “grado medio de formalización”, dado que el club que sirvió de continente para la organización y realización de la experiencia tenía entre sus objetivos a la promoción educativa y cultural de este barrio, si bien no se trataba de un establecimiento específicamente destinado a la enseñanza. Al mismo tiempo, sin embargo, existía en esta experiencia una alta intencionalidad educativa, que se traducía en una formalización importante (o “alto grado de formalización”) en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje: quienes actuaron “como docentes” planificaron la reunión con sus momentos, sus objetivos, los contenidos a desarrollar y una dinámica que promoviera la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se pueden encontrar otros ejemplos similares en los que coexiste una alta formalización en algunos aspectos y baja o media en otros; resultaría entonces difícil ubicar estas experiencias, consideradas como un todo, en alguno de los compartimentos separados de la educación formal, educación no formal y educación informal en la tradicional clasificación tripartita. De allí la fertilidad de la noción de “grados de formalización” para la construcción teórico-empírica.

En nuestros estudios hemos identificado además, la especificidad de las experiencias de distinto grado de formalización en lo que hemos denominado “procesos de formalización”; estos consisten en un aumento o disminución del grado de formalización en algún aspecto de una experiencia, en el devenir de su desarrollo a lo largo del tiempo.

La noción de “grados de formalización” permite captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela. El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base, también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa.

- b. Otro aspecto de la especificidad de este ámbito de experiencias más allá de la escuela, se evidencia al considerar las **áreas de la vida cotidiana** que sirven como nutrientes de las múltiples experiencias educativas más allá de la escuela de diversos grados de formalización. Por ejemplo, experiencias vinculadas a: la salud, el trabajo, la familia, la participación ciudadana, el tiempo liberado.

Como se presentara más arriba, una visión amplia de lo educativo requiere considerar a la experiencia vital del adulto como punto de partida y sustento de su proceso de aprendizaje continuo; esto implica percibir la potencialidad de cada área de la vida cotidiana para tornarse un espacio educativo de mayor o menor grado de formalización.

Esta perspectiva conlleva una ruptura entre cierto paralelismo existente entre educación y disciplinas académicas. Supone considerar que cualquier área problemática de la vida cotidiana puede tornarse parte del currículum social inter y transdisciplinario, con el que se trabaje en distintas experiencias educativas.

Los estímulos educativos de estas áreas han tenido un devenir histórico propio que ha ido configurando un despliegue y un desarrollo particular de las experiencias educativas correspondientes a cada área, en interacción con las condiciones del contexto político y socioeconómico. Actualmente incluso pueden identificarse núcleos temáticos, técnicas, actividades e incluso “tradiciones” que tienen ciertas notas específicas de cada área.

- c. Un tercer aspecto referido a la especificidad del más allá de la escuela requiere considerar la interrelación entre la perspectiva socioestructural y la sociosimbólica⁹ para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

- La **perspectiva socio estructural**: refiere al interjuego entre las estructuras políticas, económicas y educativas, los procesos de decisiones, los mecanismos estructurales y los procesos de aprendizaje, que pueden ser identificados por un observador. Desde esta perspectiva se identifica el fenómeno educativo como totalidad, que se da más allá de la conciencia de los sujetos involucrados. La perspectiva estructural permite conocer la especificidad de las estructuras y procesos específicos que se dan en el más allá de la escuela.
- La **perspectiva socio simbólica**: refiere a la vivencia del proceso educativo continuo desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta el significado específico que estos le otorgan. Un instrumento privilegiado para trabajar esta perspectiva es la construcción por parte de los sujetos de su propia biografía educativa, en la que se refleja el procesamiento psicosocial de los aspectos sociohistóricos estructurales (políticos, económicos, etc.) a nivel de individuos y grupos.

Desde ambas perspectivas podemos a su vez, analizar las tres dimensiones y las áreas de vida cotidiana en las que se despliegan las experiencias educativas más allá de la escuela.

FIGURA 3

3. Algunas reflexiones finales sobre la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación

La especificidad observada en cada uno de los aspectos presentados más arriba requiere la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación con instrumentos para la investigación, el estudio y la inserción profesional desde el reconocimiento de la complejidad y las particularidades de este campo¹⁰. Es necesaria la intervención reflexiva y crítica tanto en la dimensión sociopolítica, en la dimensión institucional y en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje de las experiencias educativas más allá de la escuela. Las características propias de los componentes de esta última dimensión: de los contenidos del currículum social, de los que aprenden (cuya voluntad y autonomía intervienen fuertemente), de los que enseñan (desde sus experticias independientemente de su certificación como docentes) (de las cuales sirva de ejemplo la experiencia que hemos citado más arriba) nos permite afirmar que una experiencia “más allá de la escuela” no implica la inexistencia de estrategias didácticas. Por el contrario, para enfrentar el “principio de avance acumulativo en educación” y ofrecer instancias educativas de calidad es necesario intervenir a nivel político e institucional así como en los espacios de enseñanza y aprendizaje con un alto grado de intencionalidad educativa y con un alto grado de formalización pedagógica.

Consideramos a la noción de grados de formalización como un instrumento adecuado para la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias; sin embargo, esta noción nada nos dice acerca de su sentido más profundo, su fundamento ideológico, su intencionalidad político-pedagógica, su orientación reproductora o emancipatoria. Es justamente allí donde el concepto de Educación Popular tiene, desde nuestra perspectiva, su relevancia al permitir destacar el componente político-pedagógico. El campo histórico de la Educación Popular tiene una intencionalidad política y educativa transformadora, en función de esa intencionalidad. Pero la educación en la escuela y en el más allá de la escuela puede ser o no Educación Popular. En este sentido, es una orientación que cruza las acciones de la Educación Permanente.

La propuesta conceptual presentada aquí acerca del fenómeno educativo y los grados de formalización incluye la trama teórico-empírica que el Programa ha construido en relación a los conceptos de poder y participación social y de necesidades humanas y demandas, entre ellas las relativas a la educación (Sirvent, 1999 b). Es una trama que articula nuestras investigaciones alrededor de ejes conceptuales y metodológicos comunes y transversales. Entre los ejes conceptuales se destacan: las múltiples pobreza; los procesos y mecanismos de poder y de inhibición del crecimiento del movimiento popular (cooptación, internismo, clientelismo); los obstáculos para la participación; el proceso histórico de identificación de necesidades y de su conversión en demandas sociales¹¹, las

relaciones entre el conocimiento cotidiano y el científico, el proceso de aprendizaje en la formación de cuadros docentes, técnicos y profesionales.

Desde esta perspectiva conceptual, a través de nuestros trabajos, hemos identificado distintas problemáticas¹² que el contexto socio-político, económico y educativo actual le plantea a la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela:

- La situación de la educación de jóvenes y adultos y la demanda educativa: existe una profunda pobreza educativa (que hemos conceptualizado a través del “nivel educativo de riesgo”) que afecta a una proporción importante de jóvenes y adultos de nuestro país, así como un gran desfasaje o “brecha” entre esta demanda potencial y la demanda efectiva (quienes se inscriben en alguna instancia educativa), parte de la “contracara” del “principio de avance acumulativo”. En esta situación se hallan involucradas no sólo cuestiones socioeconómicas y políticas sino también aquellas propias del sistema educativo que en sus tramos iniciales reproduce desigualdades y que la educación de jóvenes y adultos (EDJA) no parece superar. La Ley Federal de Educación y la llamada “reforma educativa” de los ’90 no estuvo dirigida a enfrentar estos problemas; por el contrario, se observa el desmantelamiento de instancias estatales de dirección y coordinación de educación de adultos, el cierre de cursos, la superposición y desarticulación de ofertas educativas, etc.. (Sirvent, 1992; 1996; Sirvent y Llosa 1998; 2001; Santos, 2001).
- Las múltiples pobreza: la pobreza de protección; la pobreza de participación social y política frente a los procesos de “no decisión” del poder político, y de inhibición del crecimiento del movimiento popular (cooptación, internismo, clientelismo) y el deterioro de las tramas sociales; la pobreza de pensamiento crítico como consecuencia de la imposición del “pensamiento único”. Se torna esencial una “pedagogía de la participación” para la formación del ciudadano y la articulación de demandas sociales (Sirvent 1999 b; 2001; Sirvent y Llosa 2001). En los últimos tiempos se observa el surgimiento o el fortalecimiento de ciertas formas de organización y participación social; así como un crecimiento en el reconocimiento de las necesidades educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares. Paralelamente, resurge el interés por la “educación popular” en los nuevos movimientos sociales emergentes (movimientos de trabajadores desocupados, de fábricas recuperadas, etc.) y en las propias agrupaciones estudiantiles universitarias. Sin embargo, también se observa la tensión entre estas fuerzas de la resistencia y creación y las fuerzas de la dominación en el campo de la cultura popular (Sirvent 2003; 2005; Sirvent et. al. 2005).
- Los problemas y falencias conceptuales y metodológicas identificadas en la formación de educadores de jóvenes y adultos que deben desempeñarse en el contexto de estas agudas problemáticas actuales que afectan fundamentalmente a los sectores populares. La necesidad de analizar las estrategias de “resistencia pedagógica” a fin apoyar la tarea del educador (Toubes y Santos 2001; 2006).
- La escasa articulación entre la escuela y la educación más allá de la escuela: esta articulación debería ser analizada desde una visión integral del hecho educativo, es decir,

como una totalidad; sin embargo, las políticas educativas actuales se centran en el niño y en la escuela.

- La educación más allá de la escuela y el mercado laboral: en cuanto a la formación para el trabajo en un marco de precarización del empleo, subempleo y desempleo; de la situación sindical y gremial actual en medio del deterioro de las tramas de organización y participación social (Sirvent, 2000), e incluso de los nuevos desafíos ligados a la aplicación de planes de subsidio al empleo o al desarrollo de proyectos de “economía solidaria”.
- La educación para la salud, en un escenario de reaparición y recrudescimiento de las llamadas “enfermedades de la pobreza” pero también de cambios científicos, tecnológicos y organizativos que a su vez impactan sobre los servicios de salud. En el contexto de múltiples pobreza se dificulta el procesamiento, por parte de distintos grupos de población, de información científica que les permitan tomar las decisiones más adecuadas en cuanto a prevención y cuidado de su salud (Santos, 2004).
- La educación y el tiempo liberado, cuando la mayor disponibilidad de tiempo liberado para aquellas poblaciones desocupadas o subocupadas es puesta en cuestionamiento por quienes sobreviven en condiciones de pobreza y pobreza extrema en tanto no parece conducir a la realización de la necesidad y el derecho a la creación y la re-creación; mientras tanto, prolifera la oferta de opciones orientadas a fines comerciales (Sirvent, 1998; Llosa, 1996).

Estas problemáticas actuales, entre otras, generan desafíos para el Licenciado en Educación. Desde nuestra perspectiva, es necesario proveer de instrumentos conceptuales y metodológicos al futuro profesional en educación, tanto para la descripción y el análisis de la situación actual del área desde una perspectiva sociohistórica, como para la construcción de conocimientos colectivos con educadores y con los jóvenes y adultos de sectores populares, para la formulación de criterios de deseabilidad y pautas para la acción. La formación del Licenciado en Ciencias de la Educación debe posibilitar la indagación científica y la intervención, con una fundamentación ético-política y pedagógica, a nivel de las políticas públicas, de las instituciones y de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

NOTAS

1. Una síntesis de este trabajo fue presentada en una de las reuniones temáticas organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación y dirigidas a fundamentar el nuevo de Plan Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. En dicha reunión (realizada el 6 de agosto de 2005) se manifestó la necesidad de elaborar documentos escritos que aportaran a este intercambio.
2. El desarrollo de esta perspectiva puede ampliarse en las Memorias de la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y Teorías, Prof. Titular: Dra. María Teresa Sirvent. 1988-2005. Para más detalles ver : Sirvent, María Teresa Precizando términos. Pero... es sólo cuestión de términos?. Mimeo 1993 (publicado como artículo en Propuestas – Revista de Educación No Formal; Año 1, Nº1. Buenos Aires, julio 1999).
3. La UNESCO encomendó al IIPE (dirigido en esa época por P. H. Coombs) la elaboración del documento base para la “International Conference on World Crisis in Education” (U.S.A., 1967), en el que figuran las primeras definiciones; posteriormente Coombs y su equipo continúan delineando las definiciones arriba citadas, por ejemplo en “New path to learning for rural children and youth” (New York, 1972) o en “Attacking rural poverty: how Non-Formal Education can help” (Baltimore, J. Hopkins University Press, 1974).
4. Ver acerca de las diferentes posiciones sobre el tema en: Brusilovsky. S. (mimeo) 1994 y en Sirvent M.T. 1992.
5. Esta falsa antinomia llevó a identificar a la educación no formal con la educación popular, excluyendo la posibilidad de desarrollar experiencias con el sentido político, ideológico y pedagógico de la educación popular dentro de la escuela. Ver perspectiva de Educación popular en el ítem 2.3, pág. 12 de este documento.
6. El Programa: “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (dirigido por María Teresa Sirvent) tiene sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
7. Esta discriminación entre los tres componentes de la educación permanente fue elaborada inicialmente por P. Bélanger, sobre la base de una comparación de artículos de investigadores y académicos del área de la Educación de Jóvenes y Adultos (Bélanger P. "Lifelong Learning: The dialectics of "Lifelong Educations". International Review of Education. Vol. 40, nros. 3-5, 1994). M.T. Sirvent realiza una redefinición de estos tres componentes, a fin de considerar las notas específicas que adquieren estos tres componentes en el contexto sociohistórico de nuestro país. Ver por ejemplo en: Sirvent, 1996; Sirvent y Llosa, 1998.
8. Este caso fue identificado durante el trabajo en terreno realizado en 1997, en Quilmes, correspondiente al proyecto UBACYT TL45: Estudio de la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza” (Directora: M.T. Sirvent.). Fue trabajado desde la noción de los grados de formalización en: Llosa, S. y Lomagno C., 1999.
9. Estas perspectivas se incluyen en los análisis sociológicos y psicosociológicos que lleva adelante el Programa en sus trabajos de investigación.
10. A la luz de la perspectiva conceptual presentada más arriba, consideramos que la manera en la cual la materia “Educación No Formal” se incluye en el Plan de la Carrera de Ciencias de la Educación revela un sesgo epistemológico; este sesgo obstaculiza la formación de los estudiantes en una visión integral del fenómeno educativo que favorezca la comprensión e intervención en la trama de los múltiples estímulos educativos.
11. Asumimos que el proceso necesidad – demanda es complejo y dinámico e incluye la construcción de la demanda desde el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso la posibilidad de su

transformación en objeto de reclamo colectivo y de conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas, tanto a nivel institucional como en el de las políticas públicas. Esta perspectiva conceptual se construye sobre la base de una teoría integral o sistémica de las necesidades humanas y de la diferenciación conceptual entre necesidades objetivas y subjetivas (o reconocidas) (Max Neff y otros, 1986; Sirvent, 1986; Sirvent M.T. y S. Brusilowsky, 1983), a partir de la cual se discrimina (ver en Sirvent, 1996) entre los conceptos de:

- demanda potencial: refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes. En términos operativos, se identifica a partir de datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población según el Censo Nacional de Población y Vivienda (INDEC).
- demanda efectiva: refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado. En términos operativos, se identifica a partir de datos cuantitativos referidos a la matrícula de Educación de Jóvenes y Adultos Formal y No Formal.
- demanda social: refiere 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.

12. Hemos recogido evidencias de estas situaciones a través de las actividades de investigación e intervención que han tenido lugar en el marco de los Proyectos UBACYT (FI042; FI070; FI191; TL45; F005 y F212) y de Proyectos de Extensión “Propuesta de Intervención Comunitaria en el área de Educación de Jóvenes y Adultos desde una perspectiva de Educación Popular (Resolución CS 1042; actualmente continuado a través de un proyecto UBANEX) incluidos en el Programa: “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (Dir.: Dra. María Teresa Sirvent Ph.D.) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En estos proyectos a su vez se articulan de diversas maneras las materias del Área Focalizada de Educación No Formal: Educación No Formal – Modelos y Teorías (Prof. Titular: María Teresa Sirvent); Educación de Adultos – Concepciones y Estrategias (Prof. Titular: Amanda Toubes) y Desarrollo sociocultural y acción comunitaria. Educación y salud (Prof. Titular: Hilda Santos). Ver bibliografía al final del texto.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, B. Hauzer, R. y Toro, J. B. *La educación no formal. Aspectos teóricos y bibliografía*. CEDEN / UNICEF, 1978.

Brusilovsky. S. "Educación no formal. ¿Una categoría significativa?" (mimeo) 1994.

Llosa Sandra: "Educación de Adultos y Tiempo Libre. Reflexiones sobre la formación de líderes en recreación a partir de una experiencia en La Ribera de Quilmes". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* / Fac. de Filosofía y Letras UBA; Año V, N° 8. Bs. As.; 1996.

Llosa, S. y Lomagno C. *Estrategias didácticas II*. Serie Formación Docente en Salud. Subsecretaría de Planificación de la Salud. Dirección Provincial de Capacitación de la Salud; octubre de 1999.

Max Neff M., A. Elizalde y otros. *Desarrollo a Escala Humana* CEPUR Fundación Dag Hammarskjöld; S. de Chile; 1986.

Memorias de la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y Teorías, Prof. Titular: Dra. María Teresa Sirvent. 1988-2005

Romero Brest Gilda "Educación No Formal. Precisiones Terminológicas y Estrategias de Democratización". CICE/Di Tella. Bs.As (S/año)

Romero Brest Gilda "La educación y sus dos circuitos" *Revista La Educación* Nro 94-95. Whashington: OEA 1984 Pp.93-98

Santos Hilda *La educación en Argentina después de la Ley Federal* Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFyL); Bs. As., 2001.

Santos, H. "Estrategias de información sobre anticoncepción". *Revista de la Sociedad Argentina de Ginecología Infanto Juvenil*. Pág. 195-201. Volumen 11, N° 3. Buenos Aires, 2004.

Sirvent M. T. y S. Brusilowsky *Diagnóstico Socio-cultural de la Población de Bernal-Don Bosco*; Ed. Río Negro, Bs. As. 1983.

Sirvent María Teresa "Políticas de Ajuste y Educación Permanente: Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Miño y Ávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año I Nro 1. Bs. As., 1992

Sirvent, M.T. "La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Miño y Ávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año V, N°9. Bs. As.; 1996.

Sirvent, M.T. "Educación, Tiempo Libre y Realidad Argentina." *Revista Recreación* N°11. 1998.

Sirvent, María Teresa "Precisando términos. Pero... es sólo cuestión de términos?". Mimeo 1993; en *Propuestas – Revista de Educación No Formal*; Año 1, N°1. Buenos Aires, julio 1999 a.

Sirvent M.T.: *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Facultad de Filosofía y Letras UBA - Miño y Dávila. 1999 b.

Sirvent M.T. "La problemática de la ocupación y el sistema educativo argentino". En AAVV: *La estructura ocupacional y el sistema educativo argentino*; Fundación Raúl Prebisch y Fundación Friedrich Ebert. Buenos Aires, 2000.

Sirvent, M.T. "El valor de educar en la sociedad actual y el 'Talón de Aquiles' del pensamiento único". *Revista Voces*. Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe AELAC, Año V N°10; Uruguay, 2001.

Sirvent M.T. "Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una Historia y Un presente". *Revista Temas em Educação*, Editora Universitária UFPB: João Pessoa, N°12; 2003.

Sirvent M.T. "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". *Revista Brasileira de Educacao*. ANPEd Associacao Nacional de Pós-Graduacao e Pesquisa em Educacao. Nro. 28: 37-49. Brasil, 2005.

Sirvent M.T. y S. Llosa. "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva" *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Miño y Dávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año VII, N°12. Bs. As.; 1998.

Sirvent M.T. y S. Llosa "Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores; Año X, N°18; Bs. As., 2001.

Sirvent M.T., Llosa S. y Lomagno C. y alumnos de la Cátedra de Educación No Formal "Las demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares; aspectos referidos a esta problemática en los planes de estudio de Ciencias de la Educación". Exposición en Jornadas sobre Trabajos de Campo e Investigación. Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Buenos Aires, 21-28 noviembre 2005.

Toubes A. y Santos H. "Problemas en la formación de los educadores de jóvenes y adultos en un contexto de neoconservadurismo". *Pedagogía 2001: Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos*; Habana, Cuba; 5-9 febrero 2001.

Toubes Amanda y Santos Hilda. "Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000". *Cuadernos de Cátedra OPFYL*; Bs. As. 2006.

Figura 1

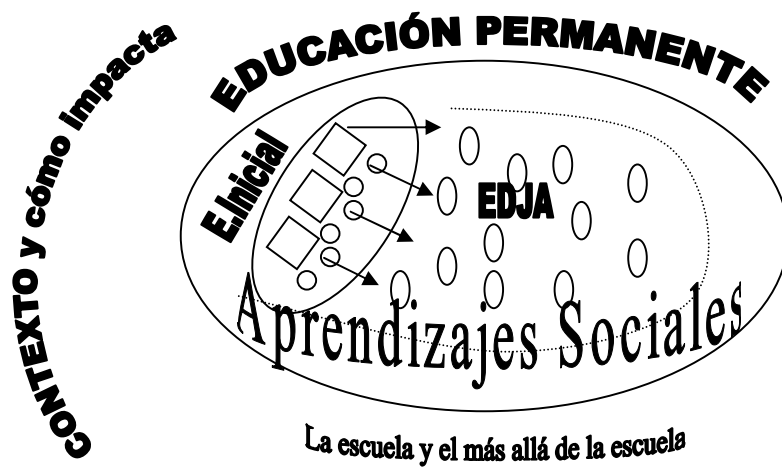


Figura 2

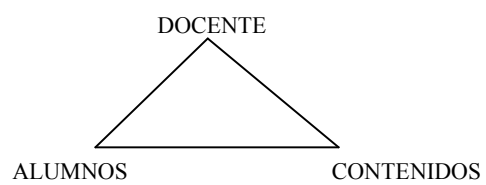
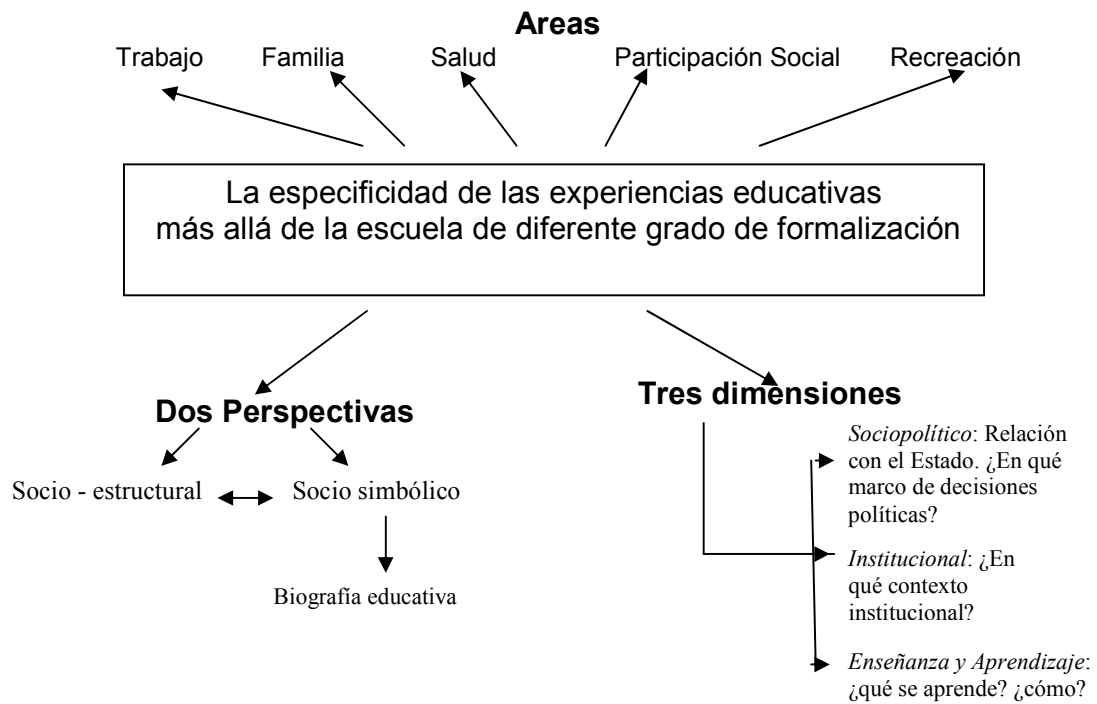


Figura 3



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias de la Educación

Documento de Cátedra:
Educación No Formal. Modelos y Teorías.
Educación De Adultos: Concepciones y Estrategias
Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud
Investigación y Estadística I

**Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina.
Notas para una política educativa.**

Dra. María Teresa Sirvent
Lic. Paula Topasso

Cátedra: Educación No Formal. Modelos y Teorías.
Prof. Titular Consulta: Dra María Teresa Sirvent
Prof. Adjunta: Lic. Sandra M. Llosa
Jefe de Trabajos Prácticos: Lic. Claudia Lomagno
Adscriptas: Lic. Alejandra Stein, Lic. María Elena Benítez, Lic. María Laura López y Lic.
Silvina Cruciani Ricci

- Segundo Cuatrimestre-
-2006-

Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población Joven y Adulta en Argentina. Notas para una política educativa¹

Los datos que presentamos en este trabajo han sido elaborados en el marco del proyecto de investigación “Estructura de poder, participación social y educación popular: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)”. Este proyecto forma parte del programa de Investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos ‘Más allá de la escuela’”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (CONICET/UBA). Tanto el proyecto de investigación como el programa mencionados están dirigidos por la Dra. María Teresa Sirvent. Los datos del Censo del 2001 son procesamiento especiales solicitados al INDEC organizados por Paula Topasso (Miembro del equipo de investigación). Gran parte de los procesamiento aquí presentados se iniciaron en el marco de trabajos de créditos de investigación del área de Educación No Formal en los que participaron Desireé Mazzolli, Cristina Cantatore, María Paz Florio, Claudia Kaufmann y Matías Serrano como alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Marco conceptual

En este trabajo, presentaremos una serie de índices estadísticos que muestran con mucha claridad, por un lado, lo que podemos denominar la **pobreza educativa de los jóvenes y adultos** de nuestro país y, por el otro lado, muestran evidentemente que la transformación educativa de la década del ‘90 no melló, no hirió a la injusta distribución de la educación en nuestro país a lo largo de diez años. Veremos que según los datos del Censo de 2001 del INDEC, no se encuentran diferencias significativas con el Censo de 1991.

Sin embargo, antes de comenzar con la presentación de estos datos, deseamos introducir algunos conceptos fundamentales para poder comprender de qué hablamos cuando hablamos de pobreza educativa y de su agudización.

En primer lugar, nos situamos en un contexto de múltiples pobreza. Este concepto de **múltiples pobreza** se refiere a un cúmulo de necesidades insatisfechas en nuestra sociedad. No se refiere sólo a las necesidades más obvias como las materiales, o incluso a la necesidad y el derecho de educarse (que ya nadie discute aunque no se cumpla), sino que también hace referencia a un conjunto de necesidades de cuya satisfacción depende el crecimiento y la dignidad del ser humano². Entre estas necesidades “no tan obvias” pero igualmente

¹ Parte de la información aquí vertida se presentó en el encuentro sobre la nueva ley de educación nacional organizado por el Equipo de Educación Popular “Pañuelos en Rebeldía” en la Universidad Popular de la Madres de Plaza de Mayo el 26-07-2006. La presentación estuvo a cargo de María Teresa Sirvent, Sandra Llosa, Claudia Lomagno, Alejandra Stein y Paula Topasso.

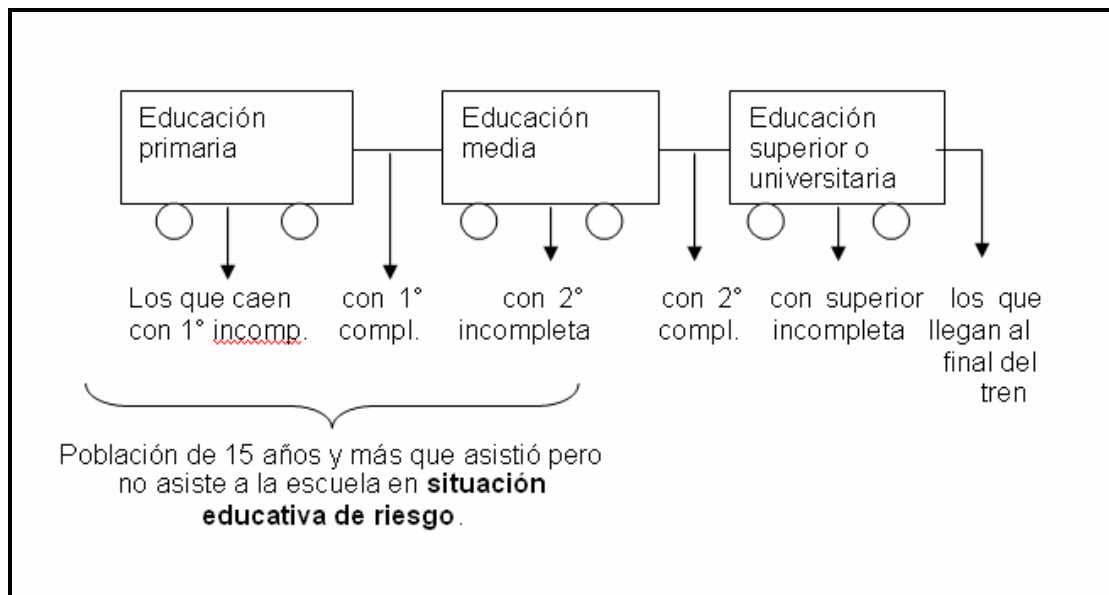
² El concepto de múltiples pobreza es una reinterpretación de la noción misma de pobreza, a la luz de una concepción integral de las necesidades humanas. Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, tales como trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias. Para más

fundamentales podemos mencionar: participación, creación, reflexión, recreación y autovalorización de sí y del grupo de pertenencia³.

Cuando hablamos de pobreza estamos también refiriendo a “*pobreza de protección*” frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas – el matonismo, la amenaza, el miedo a la participación o a la pérdida de empleo como patrones de vínculos sociales-; “*pobreza de entendimiento*” haciendo referencia a los factores que dificultan el manejo de información y el pensamiento reflexivo sobre la misma, y que facilitan la construcción de un pensamiento único; “*pobreza política o de participación*, en relación con los factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes o la creación de nuevas formas de organización fomentando la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, el desencanto político y el individualismo”⁴.

Nos centraremos ahora en lo que llamamos **situación de pobreza educativa o situación educativa de riesgo**.

Locomoción por el Sistema Educativo



Este tren representa la locomoción por el sistema educativo. Cada vagón es uno de los niveles del sistema: educación primaria (1°), educación media (2°) y educación superior o universitaria. Para medir la pobreza educativa consideramos a la población que ingresó alguna vez a la educación primaria y comenzó a moverse a lo largo del tren. Dentro de esta población existe una proporción que cayó o la hicieron caer, es decir, no sólo que abandonó sino que la expulsaron, durante el recorrido por el primer vagón de la educación primaria.

información: Sirvent, M. T. (1999) **Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)** Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires; Sirvent M.T. **El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único** En Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, N°10, noviembre del 2001; Sirvent M.T. **Multipobrezas, violencia y educación** en Izaguirre I. Violencia social y Derechos Humanos. Ed. EUDEBA, 1998; Sirvent, M. T. **Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza** (Mimeo) 1998.

³ Tomamos como referencia la concepción integral o sistémica de las necesidades humanas. Para profundizar, ver entre otros: Max Neff y otros (1986) *Desarrollo a escala humana. Una Opción para el futuro*. CEPAUR. Fundación Dag Hammarskjöld; Santiago de Chile; Sirvent, M.T. (1986) *Educación, Trabajo y Formación del Ciudadano*. Mimeo, Buenos Aires.

⁴ M. T Sirvent (1996). Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de ajuste. Revista IICE. Año V N°9

Otra proporción de la población pudo llegar hasta el fin de este vagón, pero no pudo pasar el puente hacia la educación media y alcanzó como máximo nivel educativo el primario completo. Luego, existe una menor proporción que logra llegar a la educación media, pero de la cual muchos caen habiendo logrado atravesar sólo unos pocos tramos de ese nivel. Son muy pocos quienes llegan a terminar la educación media y muchísimos menos quienes, como la mayoría de nosotros, tienen el privilegio de poder transitar la educación terciaria, superior o universitaria.

La llave abarca a quienes ingresaron alguna vez al sistema, pero cayeron habiendo alcanzado como máximo nivel educativo primario incompleto, primario completo y secundario incompleto. Esta población es con la que nosotros trabajamos: **la población de 15 años o más que asistió alguna vez a la escuela y dejó de asistir con primaria incompleta, con primaria completa o con secundaria incompleta**. Dicho en forma más simple, la población que no pudo finalizar la escuela secundaria. Es decir, que no se está incluyendo a quienes el Censo denomina analfabetos puros, que por otra parte son 767.027 ciudadanos argentinos, un 2,61% de la población.

Nos estamos refiriendo a la población de 15 años y más que asistió a la escuela alguna vez y que dejó de asistir sin haber finalizado la escuela secundaria. Una parte importante de esta población no sólo no pudo terminar la secundaria, sino que muchos de ellos quedaron “varados en el momento de partir”, como canta Goyeneche, a mitad de la escuela primaria.

Para referirnos a esa población hemos construido un concepto que para muchos es polémico: el concepto de **POBLACIÓN EN SITUACIÓN EDUCATIVA DE RIESGO**. Sostenemos que para muchos es polémico porque si bien nadie duda de las cifras que presentaremos, ya que son procesamientos de censos del INDEC, el hecho de decir que determinado porcentaje de la población se encuentra en situación educativa de riesgo, asusta. Cuando hablamos de situación educativa de riesgo, nos referimos a la probabilidad estadística de este conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política o económica, según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas. El término “de riesgo” no significa que pone en riesgo a los demás, sino que hace referencia a una **probabilidad estadística de marginación** que perjudica a una mayoría de población. Es importante destacar que se trata de una probabilidad estadística y no de algo determinante.

Desde esta perspectiva se asume que el pasaje por la educación formal, además de constituir un derecho, permite apropiarse de determinados instrumentos intelectuales que ayudan a enfrentar el mundo y la vida de manera diferente.

Puede sostenerse que los jóvenes, por más que cursen el secundario, egresan sin conocimientos de economía, por ejemplo. Puede decirse que incluso quienes terminan la universidad tienen dificultades con la lectura y la escritura, o dificultades para comprender la complejidad económica actual. Es verdad. Sin embargo, diversos estudios muestran que, a pesar de todos los cuestionamientos que se puedan hacer a la escuela, ésta no es sólo un derecho sino que es un instrumento fundamental para enfrentar el mundo y la vida.

Lo que intenta reflejar la definición de **situación educativa de riesgo es la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población** que queda a mitad de camino en el sistema educativo, de tener dificultades para poder enfrentar la complejidad del mundo actual, **de quedar marginado –de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas**. Nos referimos a la población que se

vio en la obligación de dejar la escuela y que se quedó con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta.

Cuando hablamos de condiciones sociopolíticas y económicas impuestas estamos hablando de nuestra sociedad con sus características específicas de sociedad clasista, profundamente injusta y discriminatoria. El Nivel Educativo de Riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos, no a la persona en términos de sus potencialidades individuales.

Hay una persona que ejemplificó muy bien lo que representa **el nivel educativo de riesgo**. Esa persona fue Fidel Castro cuando habló en la escalinata de la Facultad de Derecho con motivo de la asunción del presidente Néstor Kirchner. Fidel dijo en su discurso:

"¿Cómo puede decidir alguien que no sepa leer y escribir, o que apenas tenga cuarto, quinto, o sexto grado, lo que es el ALCA⁵? ... Si no se tienen nociones de economía, ¿cómo va a comprender lo que significa renunciar a la moneda propia? ¿Cómo se lo vamos a explicar a un hombre que tiene sólo sexto grado? ¿Cómo se lo vamos a explicar a un hombre que no tenga un mínimo de conocimientos económicos? ¡¡¡Le venden un ALCA y diez ALCAS!!!".

En otras palabras, el concepto de Nivel Educativo de Riesgo se asocia con la noción revisada de **alfabetismo** que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, regional, nacional e internacional. **Ser alfabeto en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y la escritura.**

A partir de esta definición asumimos, independientemente de que en la escuela se enseñen más o menos contenidos referidos a la economía o a la política que el pasaje por la escuela facilita el acceso a determinados instrumentos intelectuales que le permiten al joven y al adulto apropiarse de los elementos necesarios para poder manejarse en el mundo actual. Por supuesto, este planteo es polémico. Se puede cuestionar a la escuela, se puede discutir en qué medida esto es así, pero creo que si no partimos de este punto, no estaríamos asumiendo la defensa de la escuela como satisfactor de una necesidad y como un derecho para todos.

En las siguientes páginas, presentaremos la información estadística procesada sobre el Nivel Educativo de Riesgo actualizada en base al censo del año 2001.

Realizaremos a su vez una análisis de estos datos que nos permitan caracterizar la situación educativa actual de la población joven y adulta prestando especial atención a las desigualdades vinculadas a otras variables tales como necesidades básicas insatisfechas, edad y jurisdicción.

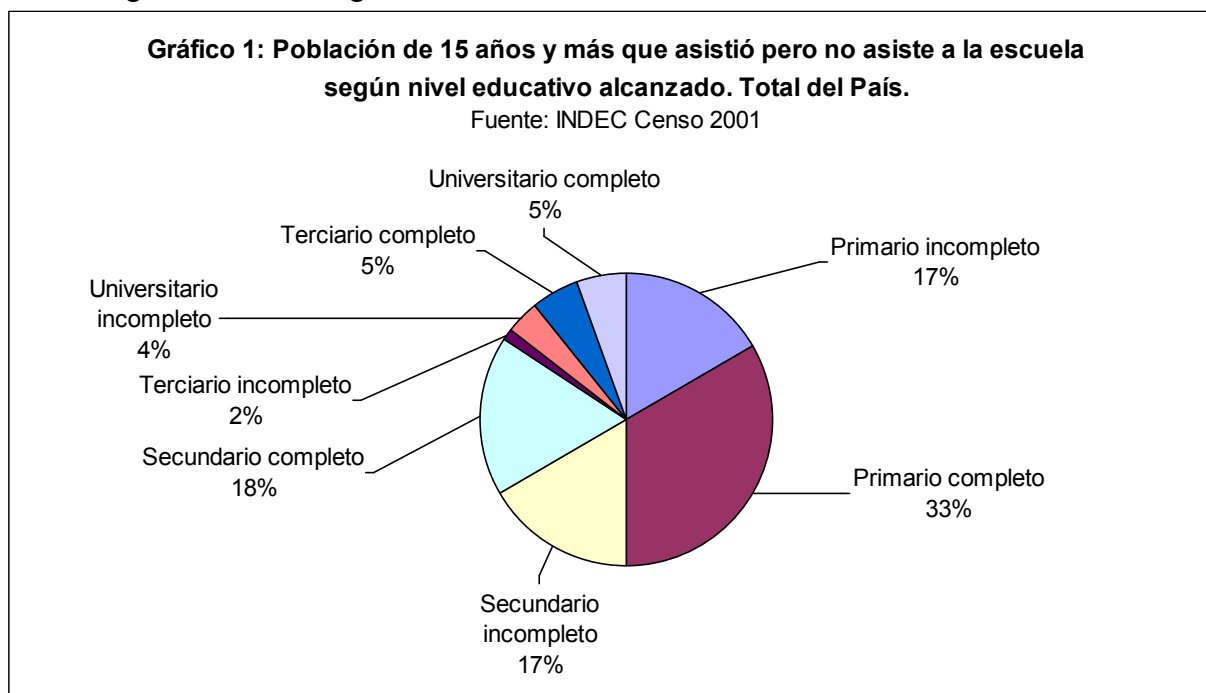
A su vez, se procurarán establecer comparaciones con la situación educativa identificada a partir de los datos del Censo del año 1991.

⁵ Área de Libre Comercio de las Américas.

Presentación de la información estadística procesada

- Datos procesados para el total de la República Argentina:

Para la totalidad de la Argentina, el censo de 2001 nos permite conocer cuál es el nivel educativo alcanzado de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela. Podemos graficarlo de la siguiente forma:



En el gráfico se encuentra representada la segmentación interna del sistema educativo argentino. En una primera lectura, puede verse como la mayoría de la población se concentra en los primeros “vagones” del sistema a los que referimos anteriormente. Tomando el concepto de Nivel Educativo de Riesgo, el siguiente cuadro nos permite identificar qué cantidad de población ha logrado llegar al final del “tren” y quienes han sido expulsados en los primeros niveles:

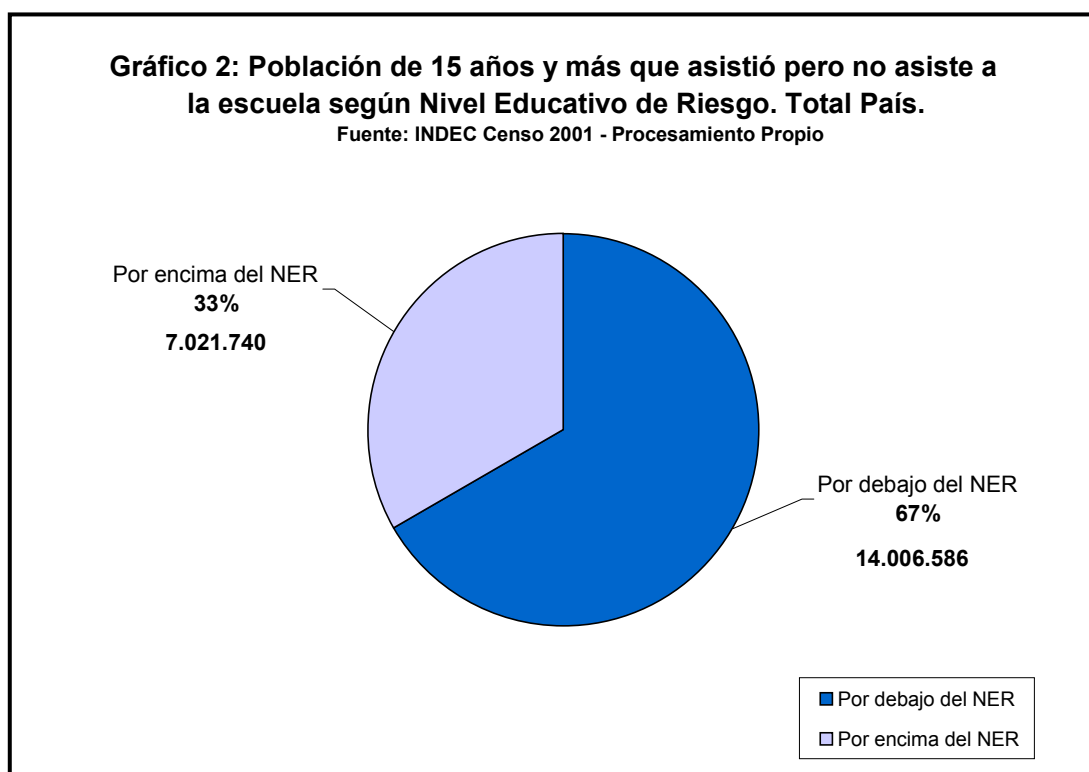
Cuadro 1: Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo (con especificación del nivel educativo formal alcanzado). Total del País

Nivel educativo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Primario incompleto	3486358	16.58%
Primario completo	7016613	33.37%
Secundario incompleto	3503615	16.66%
SUBTOTAL por debajo de la línea nivel educativo de	14006586	66.61%
Secundario completo	3682576	17.51%
Terciario incompleto	328678	1.56%
Universitario	738425	3.51%
Terciario completo	1129910	5.37%
Universitario completo	1142151	5.43%
SUBTOTAL por encima de la línea de nivel educativo de	7021740	33.39%
Total	21028326	100.00%

Fuente: Censo 2001.
Procesamiento propio.

El censo del año 2001 nos muestra que el 67% de la población joven y adulta que asistió a la escuela pero no asiste más tiene como máximo nivel alcanzado primario incompleto, primario completo o secundario incompleto⁶. Se trata de 14.006.586 personas en situación educativa de riesgo, actualmente en nuestro país.

El siguiente gráfico nos permite apreciar la diferencia porcentual entre la población que se encuentra por encima de la línea de Nivel Educativo de Riesgo y aquellos que se encuentran por debajo, es decir, en situación de pobreza educativa:



En el año 1991, la población que se encontraba por debajo del nivel educativo de riesgo, alcanzaba también a más de 14 millones de personas.

A partir de la lectura del cuadro 2, que presenta las cifras de los censos 1991 y 2001, podemos comparar el nivel educativo formal alcanzado de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela. Las mínimas diferencias porcentuales no permiten hablar de una mejora sino que mantienen constante la polarización al interior del sistema educativo; estas diferencias no alcanzan un 10% siendo consideradas entonces como estadísticamente no significativas.

Cuadro 2: Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según nivel educativo alcanzado y según Censo. Total del País. Procesamiento Propio.

⁶ Es importante recordar que esta población **no** se encuentra asistiendo a ningún establecimiento educativo formal.

Nivel Educativo Alcanzado	Censo 1991	Censo 2001
Primario incompleto	21,75%	16,58%
Primario completo	37,97%	33,37%
Secundario incompleto	14,83%	16,66%
Secundario completo	14,30%	17,51%
Superior Completo e incompleto	11,15%	15,87%
Totales	100,00%	100,00%

Como puede apreciarse en el cuadro 3, existe una diferencia de 8% en el porcentaje de población en situación de riesgo educativo entre el Censo 1991 y el Censo 2001.

Cuadro 3: Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo y según Censo

Nivel Educativo de Riesgo	Censo 1991		Censo 2001	
Por debajo de la línea de NER	74,55 %	14.215.591	66,61 %	14.006.586
Por encima de la línea de NER	25,45 %	4.852.942	33,39 %	7.021.740
Totales	100,00 %	19.068.533	100, 00%	21.028.326

De todos modos, esta diferencia, que no llega a ser significativa, se relativiza aún más si comparamos las frecuencias de población a las que corresponden los porcentajes. Podemos afirmar entonces que la Argentina sigue teniendo la alarmante cifra de más de 14 millones de personas por debajo del nivel educativo de riesgo luego de 10 años de la aplicación de los lineamientos de la reforma educativa de los '90; esto implica que no se evidencian mejoras significativas que pudieran atribuirse a la aplicación de políticas específicas a nivel nacional. La cantidad de personas que constituyen la **demanda potencial prioritaria** al encontrarse en situación educativa de riesgo no varía (Sirvent, Llosa 1998). Denominamos a los grupos en situación educativa de riesgo como demanda potencial prioritaria por más mejor enseñanza y aprendizaje permanente. "La demanda potencial se refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de una educación permanente...[se trata de] la población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad educativa y lo hace o no lo hace" (Sirvent, MT 1992). En este sentido, también es demanda potencial por educación permanente la demanda de formación de posgrado de los graduados universitarios; sin embargo, no es prioritaria, frente a la gravedad de las carencias que devela la situación de pobreza educativa a la que estamos haciendo referencia.

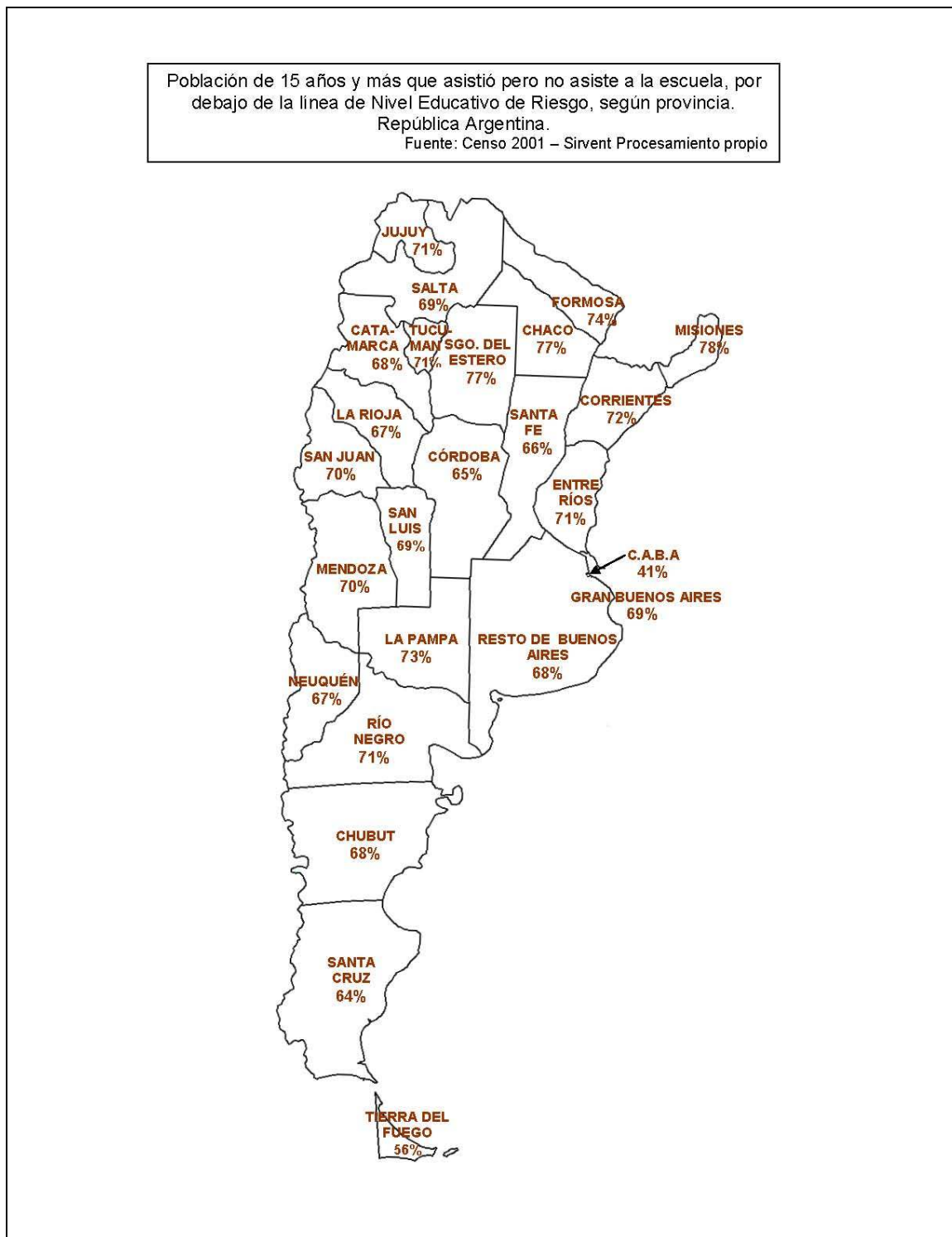
No se observa diferencia significativa con el Censo de 1991. El porcentaje era mayor (75%), pero no significativamente mayor. En términos reales, en el año 1991 ese porcentaje reflejaba a 14.215.591 de personas. Actualmente, transcurridos 10 años, seguimos teniendo más de catorce millones de jóvenes y adultos en situación educativa de riesgo. Si tomáramos también el Censo de 1980, veríamos que las pequeñas variaciones se deben más que nada a fenómenos demográficos y no a una intervención especial que haya hecho variar significativamente los datos estadísticos.

Con el agravante, siguiendo con los datos actuales del Censo de 2001 que, de ese 67%, la población que sólo alcanzó un nivel educativo de primaria incompleta o completa incluye al 50% (50,09%) de la población de jóvenes y adultos de 15 años y más que ya no están en la escuela. Son jóvenes y adultos que no tuvieron la posibilidad de tener siquiera una mínima experiencia en el nivel medio, que están condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza.

- Datos procesados por provincia.

Veamos ahora qué sucede en cada provincia del país.

El siguiente mapa nos permite observar la desigualdad existente en la distribución de la educación de acuerdo a la jurisdicción. En una primera lectura, podemos ver cómo las cifras más alarmantes se concentran en las regiones del norte del país:



Identificamos entonces, al igual que sucedía en el año 1991, que el Nivel Educativo de Riesgo se agudiza de acuerdo a la jurisdicción.

La excepción la constituyen Capital Federal y Tierra del Fuego, que ven reducidas en un 11% la población en situación de riesgo educativo, en comparación con el año 1991.

Esta diferencia genera nuevos interrogantes para la indagación y la investigación científica.

En el año 1991, las provincias que superaban la cifra correspondiente al total del país esto es, aquellas provincias en las que más del 75% de su población se encontraba en situación de pobreza educativa, no lo hacían en más de un 8% (Ver Anexo: Mapa 1991. Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo, según provincia. República Argentina)

Los datos del 2001, nos muestran aumentos del 10 y 11% de diferencia con respecto a la media para el total de País (por ejemplo, en las provincias de Formosa, Santiago del Estero y Misiones). Podríamos considerarlo como una constatación y quizás, también una profundización de las desigualdades regionales.

- Situación educativa de los grupos en condiciones de pobreza y pobreza extrema

Tomando otro indicador, como el de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), encontramos que se profundizan las desigualdades al interior de las jurisdicciones entre la población proveniente de hogares pobres y la población proveniente de hogares no pobres.

En la mayoría de las jurisdicciones, 9 de cada 10 personas pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas se encuentran en situación educativa de riesgo. Es decir, 90 de cada 100 personas se han quedado solo con primario incompleto, primario completo y a lo sumo, secundario incompleto.

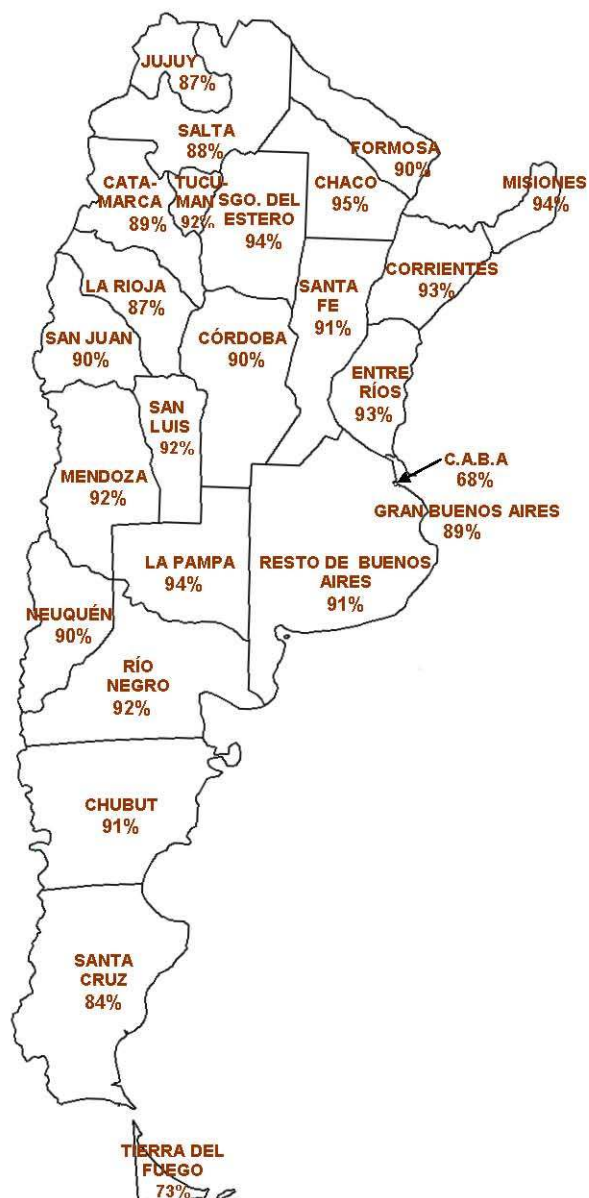
En cambio, si tomamos la población proveniente de hogares no pobres, encontramos que esta cifra disminuye aproximadamente en un 25 %: en este caso, 6 de cada 10 personas (o bien 60 de cada 100) se encuentran en situación educativa de riesgo en la mayoría de las jurisdicciones.

En los siguientes mapas podemos diferenciar cuál es el porcentaje de población en situación educativa de riesgo en cada jurisdicción, de acuerdo al indicador de NBI:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo, según provincia.

CON NBI - República Argentina.

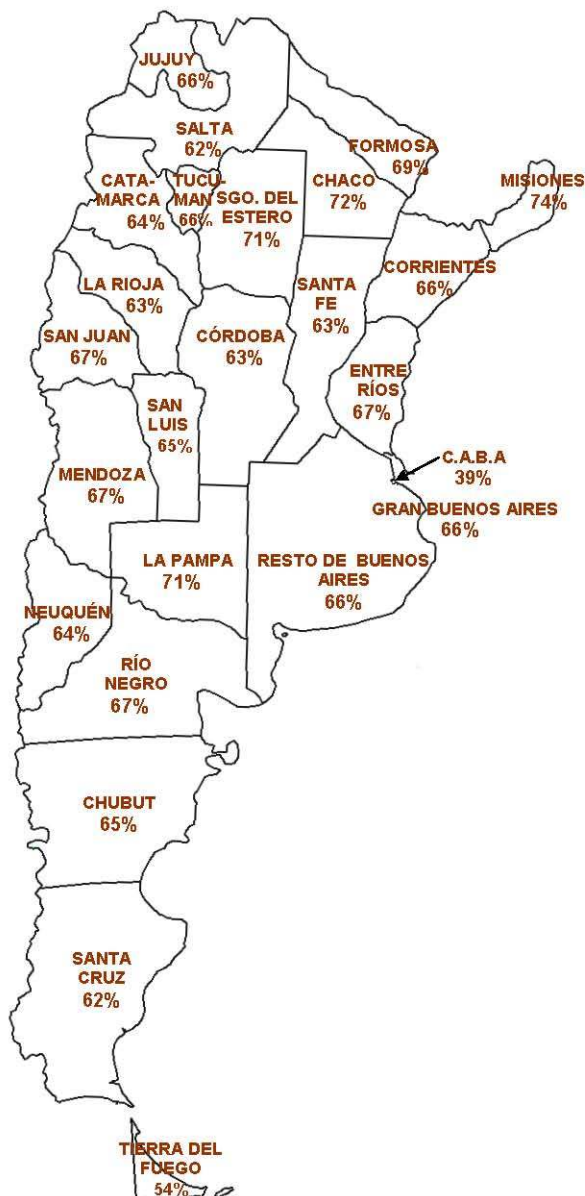
Fuente: Censo 2001 – Sirvent Procesamiento propio



Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo, según provincia.

SIN NBI - República Argentina.

Fuente: Censo 2001 – Sirvent Procesamiento propio



Una lectura más profunda de la situación educativa de riesgo y su relación con el indicador de pobreza nos permite ver que existe un fenómeno que se reitera en diferentes jurisdicciones. Mientras la situación educativa de los sectores populares se mantiene porcentualmente entre un censo y otro, podemos decir que la situación educativa de los sectores provenientes de hogares sin Necesidades Básicas Insatisfechas ha mejorado.

Esto quiere decir que se ha ampliado la brecha entre la población pobre y no pobre en términos de la permanencia y egreso de los distintos niveles del sistema educativo formal.

Por ejemplo, para el Gran Buenos Aires y el Resto de la Provincia de Buenos Aires observamos las siguientes cifras:

CENSO 1991

Región	CON NBI	SIN NBI	Brecha
GRAN BUENOS AIRES	93%	75%	18%
RESTO DE BUENOS AIRES	92%	75%	19%

CENSO 2001

Región	CON NBI	SIN NBI	Brecha
GRAN BUENOS AIRES	89%	66%	23%
RESTO DE BUENOS AIRES	91%	66%	21%

A pesar de la disminución porcentual del NER global, en estos años se agudizó la diferencia entre los ricos y los pobres. Esto se observa absolutamente en todas las provincias del país, no únicamente en las regiones anteriormente expuestas.

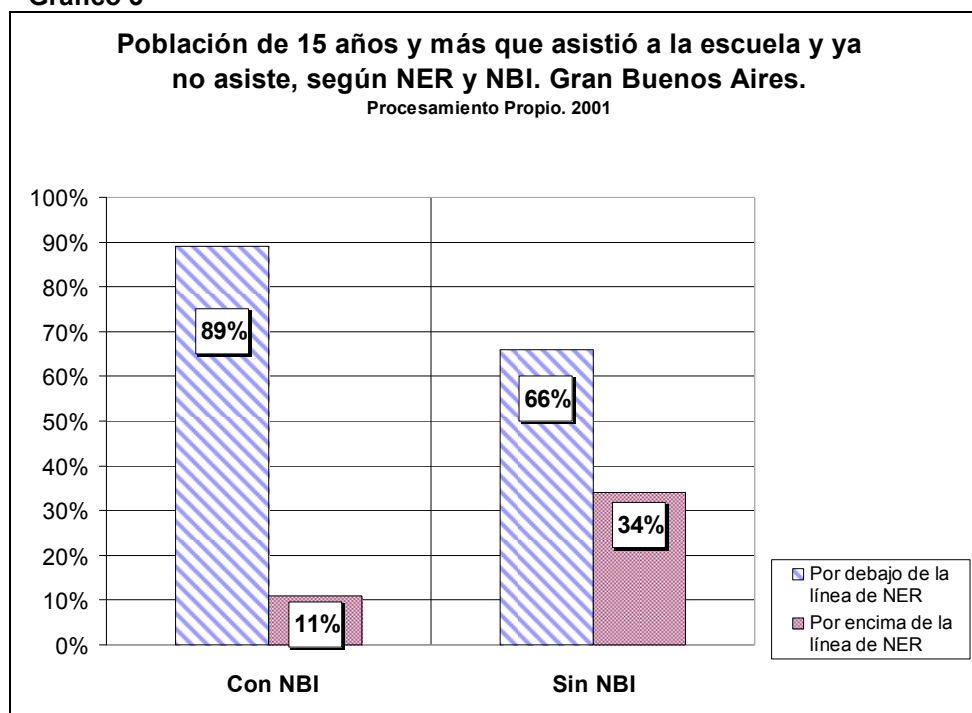
En todas las provincias, **la diferencia entre pobres y no pobres alcanza a más del 20%** en cuanto a la proporción de población que se encuentra en situación educativa de riesgo. Puede observarse esta agudización de la brecha en el siguiente cuadro (Cuadro 5), que presenta, de acuerdo a cada censo, el porcentaje de población en situación de pobreza educativa con y sin necesidades básicas insatisfechas para cada jurisdicción:

Cuadro 5: Población de 15 años y más por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo, según jurisdicción, NBI y Censo.
Fuentes: INDEC Censo 1991-2001. Procesamiento Propio.

Censo 1991				Censo 2001			
Jurisdicción	% población por debajo de la línea de NER. CON NBI	% población por debajo de la línea de NER. SIN NBI	% población por debajo de la línea de NER. TOTAL	% población por debajo de la línea de NER. CON NBI	% población por debajo de la línea de NER. SIN NBI	% población por debajo de la línea de NER. TOTAL	
GRAN BUENOS AIRES	93%	75%	78%	89%	66%	69%	
RESTO DE BUENOS AIRES	92%	75%	77%	91%	66%	68%	
CATAMARCA	93%	72%	77%	89%	64%	68%	
CHACO	95%	77%	83%	95%	72%	77%	
CHUBUT	92%	74%	77%	91%	65%	68%	
CIUDAD DE BUENOS AIRES	80%	50%	52%	68%	39%	41%	
CORDOBA	92%	71%	74%	90%	63%	65%	
CORRIENTES	93%	73%	78%	93%	66%	72%	
ENTRE RIOS	94%	74%	78%	93%	67%	71%	
FORMOSA	94%	77%	82%	90%	69%	74%	
JUJUY	90%	73%	79%	87%	66%	71%	
LA PAMPA	94%	78%	79%	94%	71%	73%	
LA RIOJA	92%	62%	74%	87%	63%	67%	
MENDOZA	94%	75%	78%	92%	67%	70%	
MISIONES	96%	79%	83%	94%	74%	78%	
NEUQUÉN	90%	71%	74%	90%	64%	67%	
RIO NEGRO	91%	73%	77%	92%	67%	71%	
SALTA	93%	72%	78%	88%	62%	69%	
SAN JUAN	94%	76%	79%	90%	67%	70%	
SAN LUIS	92%	72%	75%	92%	65%	69%	
SANTA CRUZ	87%	71%	74%	84%	62%	64%	
SANTA FE	93%	72%	74%	91%	63%	66%	
SANTIAGO DEL ESTERO	95%	75%	82%	94%	71%	77%	
TIERRA DEL FUEGO	78%	64%	67%	73%	54%	56%	
TUCUMAN	94%	72%	78%	92%	66%	71%	

En el caso del Gran Buenos Aires, podemos graficar la desigualdad existente entre la situación educativa de la población pobre y no pobre de la siguiente manera:

Gráfico 3



Podemos profundizar el análisis de la situación educativa de la población proveniente de hogares pobres deteniéndonos en algunas jurisdicciones y niveles educativos.

En las provincias de Santiago del Estero, Chaco y Salta (del norte argentino), el porcentaje de población pobre de 15 años y más que alcanzó sólo, un máximo nivel educativo de primario incompleto es muy elevado. Por ejemplo, en el caso de Santiago del Estero, según el Censo del año 2001, el 50% de la población joven y adulta no finalizó la escuela primaria. No se observan diferencias significativas con el Censo de 1991. En el Chaco tampoco: 54% en 1991 y 54% en 2001. (Ver Cuadro 7)

Cuadro 6

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste más a la escuela con nivel educativo alcanzado de Primaria Incompleta y con Necesidades Básicas Insatisfechas.

Provincias de Santiago del Estero, Chaco y Salta. Cuadro comparativo Censos 1991 y 2001

Provincia	Censo 1991		Censo 2001	
	%	Frecuencia	%	Frecuencia
Santiago del Estero	52,77	57.707	49,94	53.276
Chaco	54,83	68.119	54,02	64.622
Salta	41,76	53.764	36,81	49.661

Fuente: INDEC Censos 1991 y 2001. Sirvent- Procesamiento propio.

- Situación educativa de la población joven

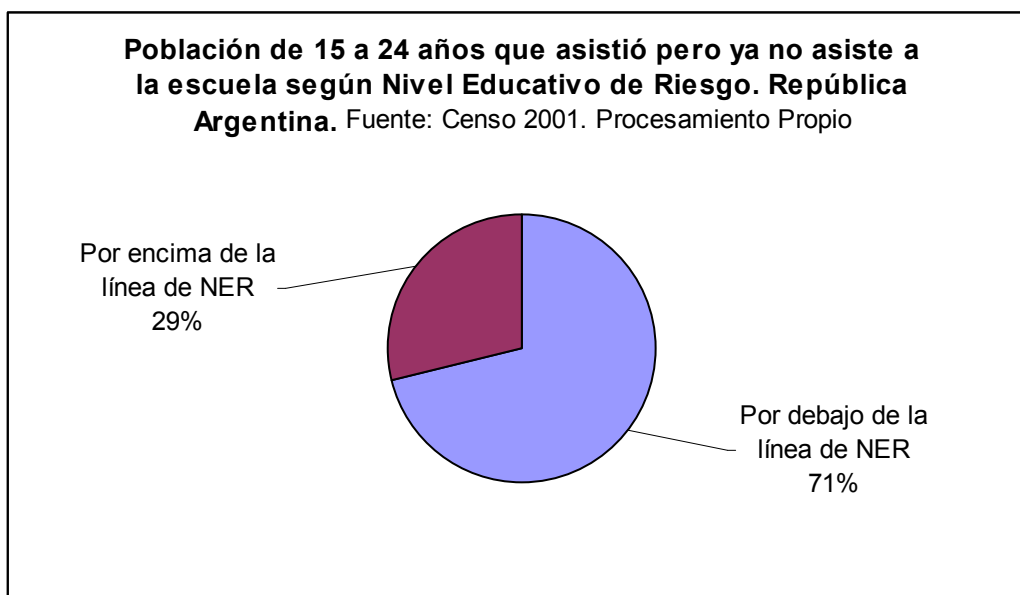
Cuando avanzamos el análisis e incluimos la variable edad, seguimos viendo que **las desigualdades se agudizan de manera alarmante al considerar a la población joven**, y en especial, de sectores populares.

Población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo – República Argentina.

Fuente INDEC: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001 Procesamiento propio

Nivel Educativo de Riesgo	Porcentaje	Valor
Por debajo de la línea de NER	71%	2.234.644
Por encima de la línea de NER	29%	912.974
Total	100%	3.147.618

Gráfico 4



Para analizar la incidencia de la variable edad en relación con las necesidades básicas insatisfechas, nos centraremos en la medición del nivel educativo de riesgo en una jurisdicción. En el Gran Buenos Aires, 87 de cada 100 jóvenes pertenecientes a hogares pobres que tenían entre 15 y 24 años en el momento de la realización del Censo 2001 se encuentran por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo. En cambio, en el caso de los hogares con Necesidades Básicas Satisfechas, encontramos que 61 de cada 100 jóvenes se encuentran en la misma situación.

Gráfico 5

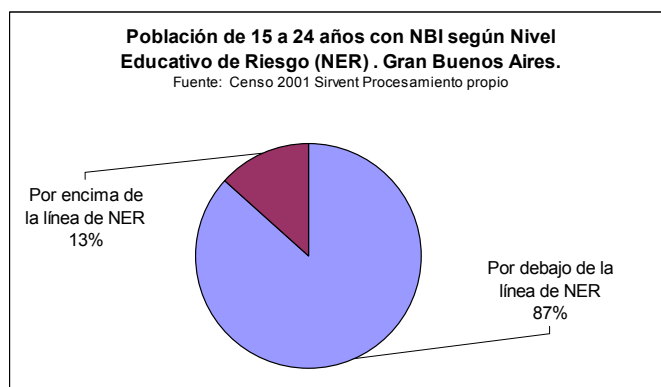
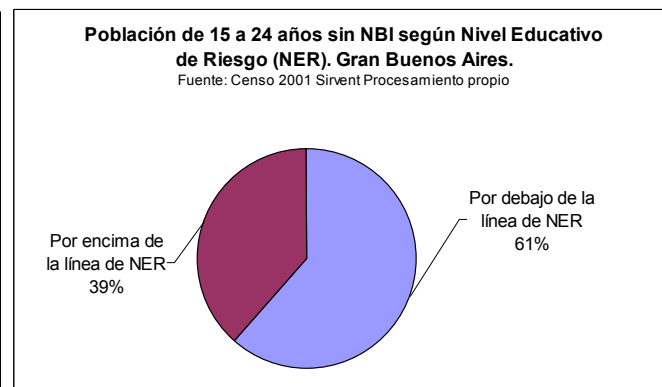
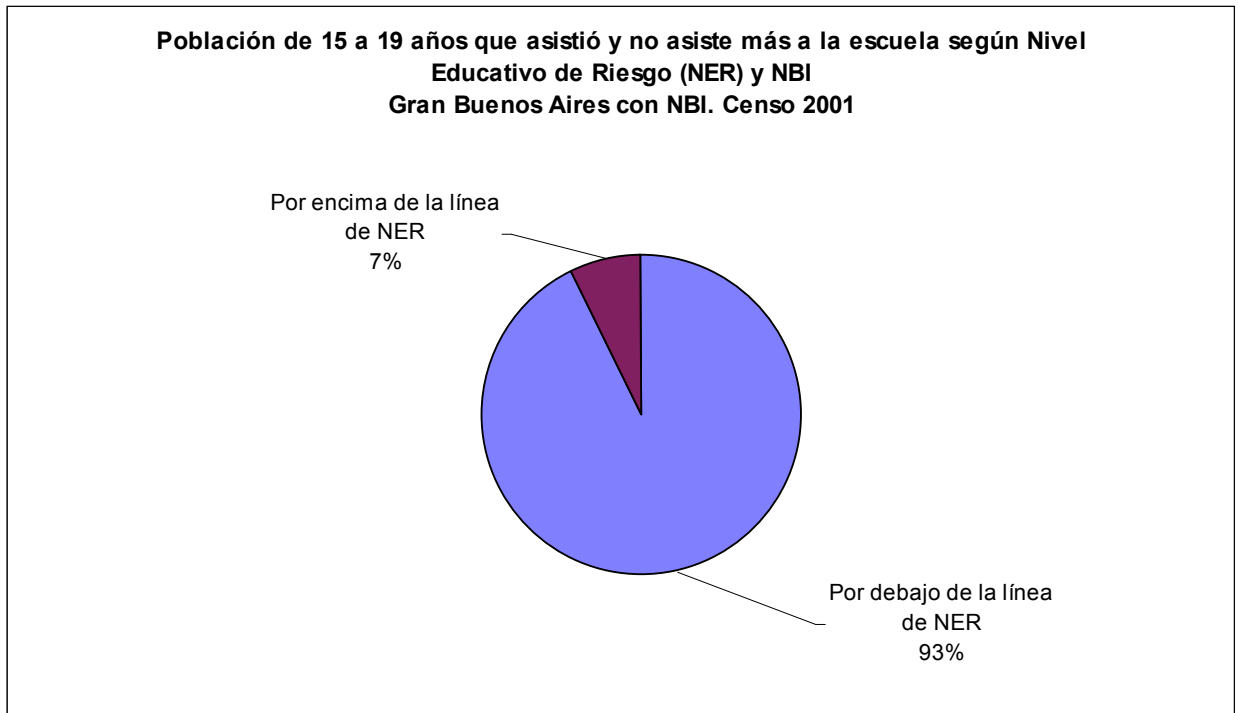


Gráfico 6



En la franja **más joven** de la población, los datos son todavía más preocupantes:

Gráfico 7



Según el gráfico, para el Gran Buenos Aires los datos del Censo 2001 muestran que un 93% de los jóvenes pobres (con necesidades básicas insatisfechas) de 15 a 19 años que ya no asisten a la escuela, están en situación educativa de riesgo (52.001 jóvenes). Es decir, **93 jóvenes pobres de cada 100 no tienen las armas del conocimiento necesario para luchar por un futuro de bienestar mayor**, se quedan sin armas del conocimiento para enfrentar el mundo actual, **son analfabetos** (en el sentido amplio de alfabetismo señalado al comienzo de este texto). No encontramos aquí tampoco diferencias significativas con el censo de 1991, donde la población de población de 15 a 19 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela en situación educativa de riesgo alcanzaba al **96%**.

Con el agravante que el 50% (28.115) de estos jóvenes sólo tienen escuela primaria, de los cuales, más de la mitad sólo en forma incompleta. En los jóvenes del Gran Buenos Aires sin necesidades básicas insatisfechas, el nivel educativo de riesgo alcanza el 75% (107.481).

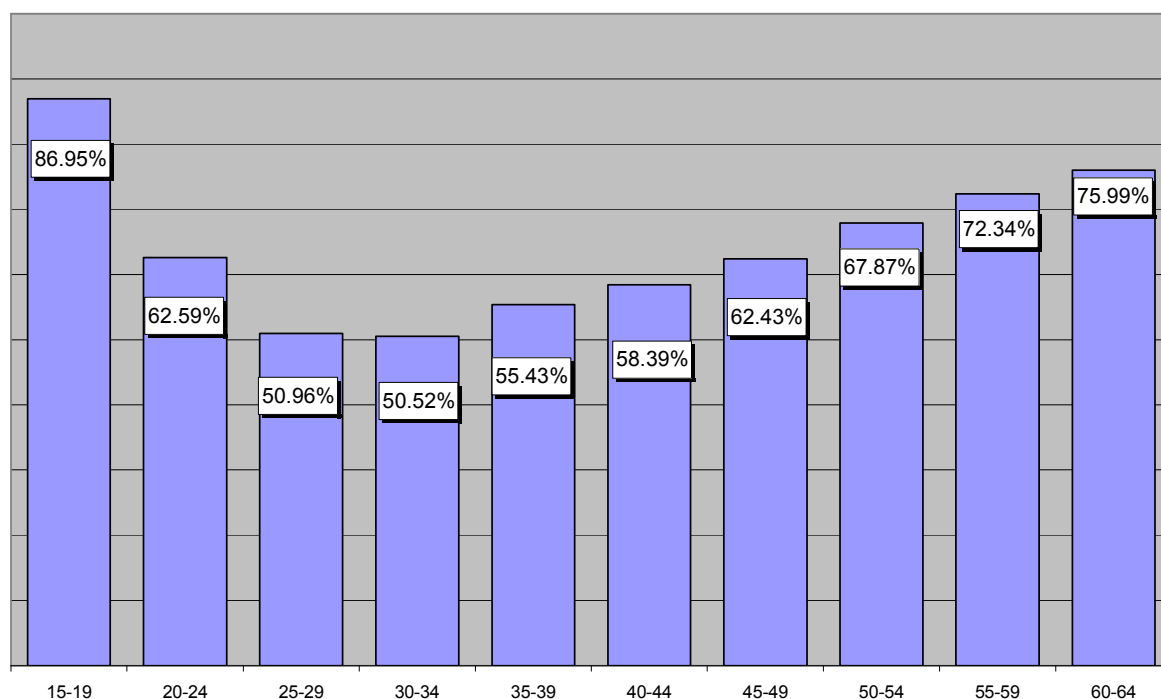
Todo se mantiene igual: más del 90% de los jóvenes se encuentra en situación educativa de riesgo. Esto también muestra las perversidades y las mentiras de la transformación educativa.

Comprobamos que la situación educativa de riesgo se profundiza en la totalidad de las jurisdicciones cuando focalizamos nuestra mirada en la población joven: entre las franjas más jóvenes (de 15 a 24 años) y medias (de 25 a 39 años) hay una diferencia de más del 10 %, lo que nos permite hablar en términos estadísticos de diferencias significativas.

Esta situación podemos ilustrarla con el siguiente gráfico, correspondiente a la provincia de Córdoba:

Gráfico 8

**Población de 15 a 64 años según edad (franjas censales), por debajo de la línea de NER.
Provincia de Córdoba. Año 2001**

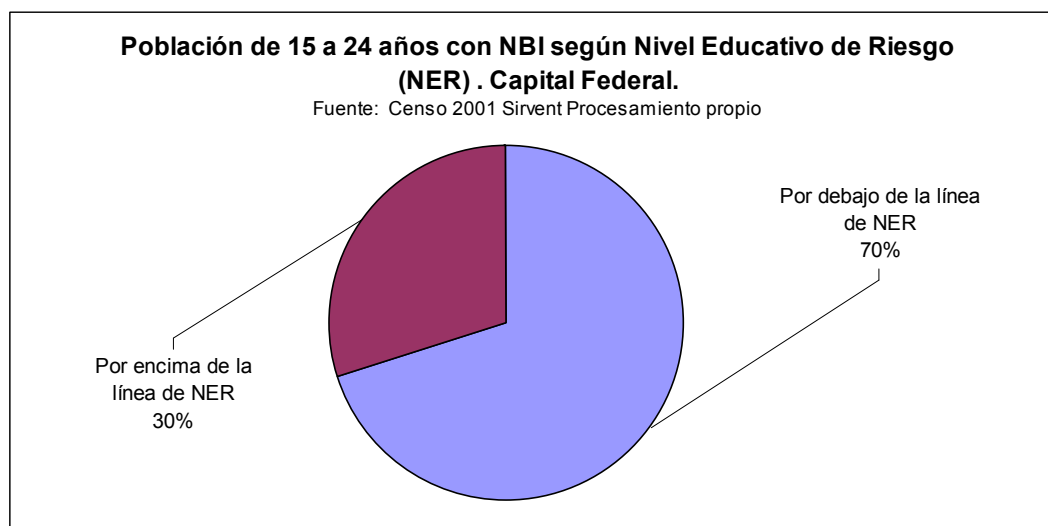


Como puede verse en el gráfico, las franjas de los extremos concentran la mayor proporción de población en situación de riesgo educativo, en particular la franja más joven de 15 a 19 años.

Esta desigualdad se amplía cuando incluimos en el análisis la variable pobreza.

En la Ciudad de Buenos Aires, donde el porcentaje global de Nivel Educativo de Riesgo es del 42% para la totalidad de población, encontramos que dentro de la población joven proveniente de hogares pobres, la situación del pobreza educativa abarca al 70 %, como se observa en el gráfico siguiente:

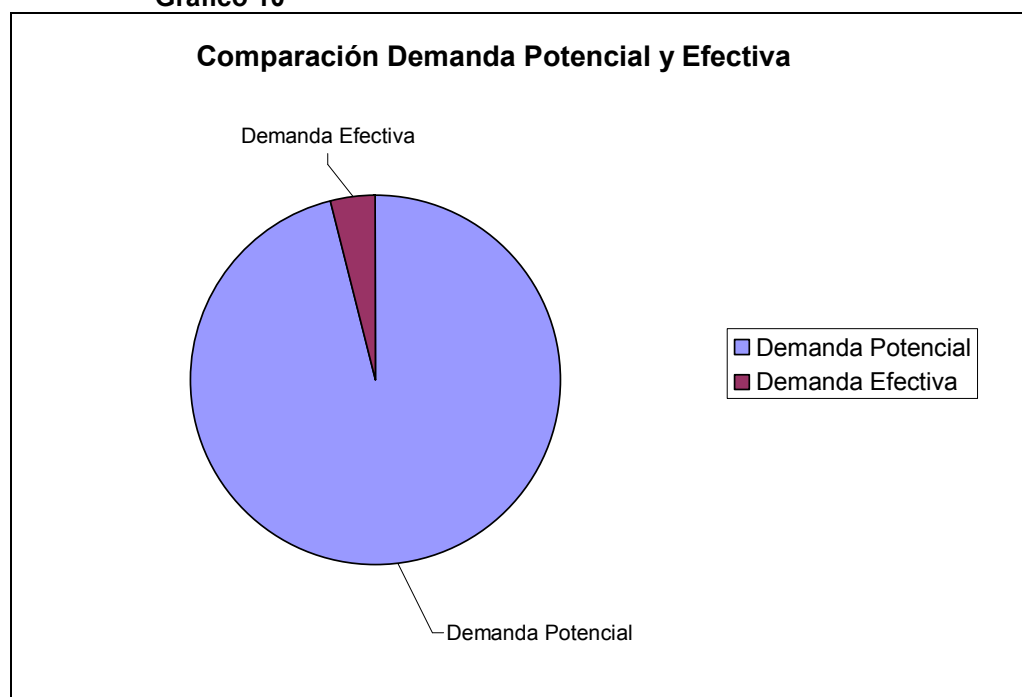
Gráfico 9



Uno de los aspectos que agudizan esta situación enmarcada en un contexto de múltiples pobreza es una importante deficiencia del sistema educativo: la desarticulación, fragmentación y desmantelamiento de la educación de adultos. Si bien todo el sistema educativo sufrió un impacto negativo, ésta ha sido una de las ramas del sistema que más sufrió la transformación educativa y que fue abatida por dichas políticas.

En una situación donde existiera un sistema educativo democrático, toda la población que se encuentra en situación educativa de riesgo, esos más de catorce millones de habitantes de nuestro país, deberían estar dentro de alguna instancia ofrecida por la sociedad para continuar sus estudios. Sin embargo, son muy pocos los que intentan volver a estudiar.

Gráfico 10



El gráfico muestra que sólo la población representada por la franja más angosta representa a la proporción de los jóvenes y adultos que, armándose de mucha valentía, desafían el contexto adverso en el que se encuentran y buscan una segunda chance educativa ya sea en escuelas primarias o medias de adultos. Es lo que denominamos **demanda efectiva**.

Sabemos que no es fácil volver a la escuela. La política educativa no ofrece apoyo para volver. La visión y el temor de no poder, la vergüenza y el miedo no son fáciles de superar. La sensación de no poder y, por tanto, el necesitar probarse en relación con el aprendizaje. No es fácil volver al lugar de donde se salió con la sensación de fracaso.

Algunos jóvenes y adultos tampoco son apoyados por la familia en su intento por volver a la escuela, especialmente las mujeres. Este es el caso de una mujer que en una reunión realizada en un CENS de la Ciudad de Buenos Aires, nos dijo: *“Mi familia me decía: ‘Pero vieja, ¿para qué querés estudiar si ya estás para la tumba?’”*. En esa misma reunión, nos contaron que entre los jóvenes existía el “modismo” de no ir a la escuela. Los amigos de los que deciden volver dicen: *“¿A dónde vas? ¿Al jardín de infantes?”*

Frente a estos datos es evidente que **el joven y el adulto que se encuentra con la escolaridad no completa no es una excepción, pero sí lo son todos los que se han animado, en un contexto hostil, a intentar esta segunda chance educativa.**

Sin embargo, la población que es así excluida del sistema educativo, en un contexto de múltiples pobreza, va conformando una visión negativa de sí mismo como aprendiz, se destruye su autoestima. Esta es otra de las necesidades no satisfechas: la necesidad de autoestima. Estos jóvenes y adultos creen que no pudieron terminar la escuela porque no les da la cabeza. Esto se asocia a la pobreza de comprensión. Para participar es necesario manejar cierta información. En este sentido, nosotros les decimos a los jóvenes y adultos cuando trabajamos esto en los CENS que “No puede ser que a más de catorce millones de argentinos no nos dé la cabeza”.

Las estadísticas sirven para desnaturalizar estas ideas, para destruir estas nociones y creencias que hacen a la pobreza de comprensión y de participación y que operan como perversos mecanismos de poder que logra que la población sometida internalice los valores, pensamientos e intereses de los grupos de poder legitimizando representaciones sociales que movilizan cualquier acción colectiva de transformación. En este sentido, el cientista político inglés Lukes dijo en 1981: *“¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer el poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas, ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden de cosas como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?”*

*Nosotros estamos ocupados por encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y, a veces, aún de pensar.”*⁷

El presente análisis estadístico comparativo entre los censos de los años 1991 y 2001, confirma a su vez el **principio de avance acumulativo, cualitativo y cuantitativo**, en educación: quién más educación inicial tiene, más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente (M.T Sirvent, S. Llosa, 2001).

Resulta necesario volver a afirmar que el círculo vicioso del avance acumulativo solo puede romperse si el Estado toma las riendas de un proyecto de Educación Permanente que se

⁷ Lukes, Steven. Power. A radical view. London, The MacMillanPress, 1981, PP 44-45. Traducción española, Madrid, Siglo XXI, 1985.

edifique sobre la construcción de una trama entre la educación formal y no-formal. (M.T, Sirvent, S. Llosa, 1998).

Notas para una política educacional que asegure una educación popular para toda la población a lo largo de toda la vida

El análisis de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001 y su comparación con la información estadística del año 1991, nos permite concluir que se han profundizado muchas de las situaciones aberrantes que venimos denunciando desde hace décadas en el contexto de una sociedad, también profundamente injusta y discriminatoria; una sociedad de clases sociales y de estructuras de poder que continúan beneficiando a unos pocos y perjudicando a la mayoría de la población. Los datos estadísticos siguen remarcando la necesidad de atención prioritaria de los jóvenes y adultos.

Frente a esta situación de pobreza educativa que afecta a más de catorce millones de argentinos **es fundamental encarar la educación de jóvenes y adultos a partir de una perspectiva renovada de Educación Permanente y a la luz de una educación popular y de una pedagogía de la participación. Este es un trípode clave.**

1. La primera pata del trípode hace referencia a una nueva ley de educación sustentada en la **perspectiva renovada de la Educación Permanente** que reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria. Esta concepción restringida es la que prima tanto en la Ley Federal de Educación (que se hace imprescindible derogar) como en el documento para el debate de una nueva ley distribuido por el Ministerio de Cultura y Educación⁸, a pesar de sus menciones a la educación permanente y a la educación de jóvenes y adultos. Estas menciones aparecen sólo como agregados complementarios (casi “frases obligadas”) y no como un **viraje de 180 grados necesario para un cambio integral de la política educacional.**

Se está hablando de una doble prioridad: la educación de las nuevas generaciones por un lado, y paralelamente el enriquecimiento del nivel educativo de las generaciones de adultos que constituyen su entorno educativo. Se está hablando, asimismo de una articulación de la escuela con los recursos educativos del entorno comunitario del más allá de la escuela.

⁸ Nos referimos al Documento: “Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: debate para una ley de educación nacional” del Ministerio de Cultura y Educación.

Ya no se trata de una posición ideológica o de una perspectiva teórica preocupada sólo en los adultos. A partir de los resultados de investigaciones recientes resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socioeducativo familiar y comunitario. En países desarrollados se ha acuñado la expresión “*bomba de tiempo pedagógica*” para referirse a los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad (Kozol, 1990).

Estudios realizados en otros países muestran que cuando en una sociedad aparecen agudos desfasajes entre las demandas de la estructura social, política y económica y los resultados de un sistema discriminatorio y muy selectivo es necesario que, además de una reforma que se dirija a las futuras generaciones, el gobierno preste atención prioritaria a las consecuencias de un temprano sistema selectivo, a través de la educación de jóvenes y adultos dentro de una perspectiva de educación permanente (Adamsky, 1994). Decía al respecto K. Rubenson:

El desplazamiento en las prioridades ilustra como la educación, y especialmente la educación de adultos y la educación permanente, actúa como una arena de la lucha ideológica. La carencia de compromiso hacia la educación de adultos y la educación permanente y la carencia de interés en la igualdad expresa la ideología de, en particular un partido, el conservador. (1994: 253 La traducción y el subrayado es nuestro)

Se hace imperioso entonces, un cambio radical de la política educativa, que debe ser pensada desde la perspectiva de una educación permanente, orientada según los principios y realizaciones de una educación popular.

Esto implica:

- a) La **distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana** crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una **visión integral de lo educativo que articule la educación inicial y la educación de jóvenes y adultos**⁹. Para ello debe constituirse una **red o trama** que contemple y potencie los múltiples recursos educativos de la sociedad. Esto implica superar la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando y fortaleciendo las experiencias “más allá de la escuela” de tal manera que no constituyan circuitos educativos de baja calidad para la población excluida. La educación de adultos debe recibir una atención preferencial para superar el diagnóstico de pobreza educativa descrito más arriba; para ello una nueva legislación debe asegurar su planificación, organización y financiamiento por parte del Estado y por otro lado, atendiendo a las características y necesidades de los jóvenes y adultos, debe permitir la recurrencia y la alternancia de los sujetos por los ámbitos de la escuela y del más allá de la escuela¹⁰. Esto

⁹ La visión global desde la perspectiva de la Educación Permanente abarca tres componentes: 1. la “**educación inicial**” que incluye a la escuela en todos sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario (inicial en el sentido en que debe proveer los conocimientos, actitudes y habilidades básicas y generales que permitan la continuación de los aprendizajes a lo largo de la vida); 2. la “**educación de jóvenes y adultos**” referida a las diversas experiencias intencionalmente educativas con población de 15 años y más que ya no está en la “escuela”; abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, grados de formalización, etc.) relacionadas con las necesidades educativas que surgen de las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto (incluye tanto a las actividades organizadas para completar niveles educativos formales como a aquellas orientadas al trabajo, la vida familiar, la salud, la participación social y política, el tiempo libre); y 3. los “**aprendizajes sociales**” o el contexto social que provoca múltiples aprendizajes no intencionales e inestructurados.

¹⁰ Estamos pensando en una estructura educativa abierta y flexible que permita al joven y al adulto retomar su trayectoria educativa en cualquier momento, a la vez que alternarla con otras actividades de su vida cotidiana.

requiere restituir la especificidad de la educación de jóvenes y adultos (desdibujada actualmente) y otorgarle la calificación que su importancia merece a nivel de las estructuras de conducción educativa.

- c) una **concepción del sistema educativo formal en tanto “educación inicial”** (y no como terminal), que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) una **visión de la educación de las nuevas generaciones que demanda una intervención en el contexto actual de los jóvenes y adultos; esto implica superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos compensatoria** (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a los múltiples estímulos educativos necesarios **para el desarrollo pleno en las distintas áreas de la vida cotidiana**¹¹.
- e) Una **visión de la educación orientada según los principios de una educación popular**. Con esto pasamos a la segunda pata del trípode:

2. La segunda pata del trípode se refiere a la **perspectiva de la Educación Popular**. Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos a una perspectiva o paradigma educacional que tiene una larga historia, a lo largo de la cual aparecen tres connotaciones que también se manifiestan hoy día: a. el componente de emancipación y liberación; b. una clase obrera y un movimiento sindical que a medida que se fue desarrollando busca tomar en sus manos sus propios intereses en materia de educación; c. la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores como demanda social, en tanto reconocimiento de la educación como necesidad colectiva y su expresión como reivindicación social. Es claramente un producto de un proceso histórico.

La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una **educación emancipadora**, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad (latinoamericana y argentina) injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones.

Desde esta visión de una sociedad injusta, discriminatoria y atravesada por profundas diferencias de clase social, el significado de la emancipación en el campo de la educación, la cultura y la ciencia se refiere fundamentalmente a la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento de los ciudadanos en sus capacidades de participación, de organización y de construcción de

Esto implica generar nuevas formas de articulación entre la educación formal y las instancias del “más allá de la escuela” así como innovar en materia de promoción y acreditación de los saberes obtenidos en espacios diversos que faciliten la concreción de un currículum propio y autónomo a lo largo de toda la vida.

¹¹ Para ello deben construirse espacios institucionales y educativos innovadores que aseguren tanto el logro de las acreditaciones de los niveles formales de educación como el enriquecimiento de los conocimientos y capacidades de los jóvenes y adultos para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo político, laboral, social y en todas las esferas de su vida cotidiana.

demandas sociales que pugnen por la ruptura de las estructuras de dominación y explotación.

Una educación popular implica desde esta perspectiva, introducir modelos institucionales, modelos pedagógicos y contenidos de enseñanza (en cualquiera de los múltiples espacios de enseñanza y de aprendizaje tanto en la escuela y más allá de la escuela) que provoquen la ruptura (y no la reproducción) de las condiciones sociales de la pobreza; nos referimos a las “múltiples pobreza” (tal como hemos presentado más arriba), que suponen también modelos del pensar y de representarse a la sociedad¹².

Esto implica fundamentalmente percibir el campo del pensamiento, el campo de la construcción de los significados, el campo popular, como espacio donde se juega la lucha de clases; aquí está el corazón de la emancipación, en tener la “llave del código”. El poder de las clases dominantes también es ejercido al inhibir nuestra capacidad de desnaturalizar críticamente la realidad; por ejemplo, el poder es ejercido si aceptamos atribuir a esta convocatoria al debate por una nueva ley de educación, la profundidad del concepto de participación, como planteamos más arriba. O cuando aceptamos o legitimamos como “naturales” los fenómenos de la fragmentación social, de los internismos, de los clientelismos, de la cooptación. Con esto entramos a la tercera pata del trípode:

3. La tercera pata del trípode se refiere a una **Pedagogía de la Participación**. Esto implica considerar al **papel del Estado y la participación social** en las decisiones de la política educacional.

Al considerar a **la educación a lo largo de toda la vida** como una necesidad y un derecho de todas las personas y grupos sociales, se torna un **derecho social del cual el Estado debe ser garante y responsable**. El papel del Estado como garante no puede ser reemplazado por las acciones educativas de la sociedad civil. Quebrar la situación de pobreza educativa, democratizar la educación, asegurar una educación de calidad para toda la población a lo largo de toda la vida sólo es posible a través de un fortalecido rol del Estado.

Este rol del Estado no implica la imposición verticalista de una transformación. **Una construcción colectiva y democrática de una política educativa supone tener como eje la participación del docente y de toda la comunidad educativa**. Se hace necesario enfrentar el desafío de fortalecer el rol del Estado en educación a la vez que facilitar por un lado, canales de participación de la sociedad civil y la comunidad educativa en las decisiones educacionales y por otro lado, facilitar canales de recepción y tratamiento de demandas sociales provenientes de distintos grupos sociales organizados (tales como sindicatos, asociaciones de base, movimientos sociales, etc.).

Participar no significa ausencia de normas, ni indiferenciación de tareas. Tampoco implica el abandono del Estado de su rol regulador en educación. No se asegura una educación pública de alta calidad para toda la población a través de solamente recursos participativos. En la situación de desigualdad e injusticia social de nuestras sociedades la idea de una participación que reemplace al Estado en sus funciones de garante de los derechos fundamentales de la población sólo puede conducir a la agudización de la discriminación y la injusticia. Se convierte en una suerte de “autogestión de la pobreza”.

¹² Respecto del deterioro de la escuela pública durante la década del 90', Brenner observa que los “pedagogos, aún teñidos de progresismo, reclaman por el vaciamiento de contenidos y sostienen que la escuela debe atender su mandato inicial: enseñar. La pregunta a formular es: ¿hay *vaciamiento* de contenidos? ¿Existieron, alguna vez, para los pobres? Actualmente, los alumnos aprenden *muchos* contenidos, el problema radica en cuáles. Aprenden múltiples contenidos que reproducen las condiciones sociales de la pobreza, las *múltiples pobreza*, obviamente, sin los marcos teóricos críticos, no sea que *despierten* y se constituyan en incógnita a fin del buen gobierno o la gobernabilidad”. Brenner, M.A., op. cit., 2006.; Pp. 6.

La participación social en educación es a la vez proceso y producto de una democratización real de la educación. Participar significa la intervención de todos los actores en la toma de decisiones sobre el proceso educativo, sobre lo que va a acontecer en la escuela, sobre los objetivos y medios de las prácticas educativas. Esto implica un proceso de producción colectiva en las diferentes fases: planeamiento, implementación y evaluación de la práctica educativa, que demanda complejos procesos de aprendizaje para todos los involucrados.

Se deben entonces generar mecanismos de participación real de los actores de la comunidad educativa opuestos a la política autoritaria de “bajada de línea” que anula y descalifica a la comunidad educativa y opuesto también a los “engaños” de participación que generan la ilusión de ejercer un poder inexistente sobre las decisiones de la política educacional.

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en *quiénes deciden*, sino en *qué se decide y a quiénes se beneficia*, es decir una modificación en la estructura del poder.

En cambio, la participación simbólica o engañosa: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos *la ilusión de ejercer un poder inexistente*, son un “como si”.

La participación real supone:

- un proceso de aprendizaje;
- la diferenciación precisa de roles y funciones entre el Estado, la institución educadora, los docentes, la población y los alumnos;
- el tiempo necesario para acceder a la información sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo, sus problemas más acuciantes, así como el tiempo necesario para procesar y producir individual y colectivamente dicha información. Como planteábamos más arriba, se hace evidente que estos tiempos de una participación real no han sido previstos para este debate sobre la nueva ley y se corre el peligro de ir generando en la población la ilusión de un poder inexistente.

Es necesario construir una Pedagogía de la Participación que genere instancias de construcción colectiva y de aprendizaje de la participación real en la educación para toda la comunidad educativa.

Nuestra historia ha dejado profundas marcas en el pensar y en el accionar ciudadano, contrarias a una práctica participativa: no sólo se ha generado un ámbito de “apatía” sino también, una suerte de “desvalorización” de la participación real como mecanismo de transformación. Mecanismos tales como el matonismo, el clientelismo, la cooptación, el individualismo, se han introducido en nuestra vida cotidiana y en nuestras instituciones (incluyendo a las educativas) inhibiendo la participación real. **Todo proceso participativo de construcción colectiva supone aprendizajes que tiendan a la modificación de representaciones sociales y mecanismos de “no decisión” inhibitorios de la participación y a la apropiación de los conocimientos necesarios para una participación real.**

Toda demanda social es producto de un proceso histórico de construcción colectiva, en tanto refiere 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, 1996).

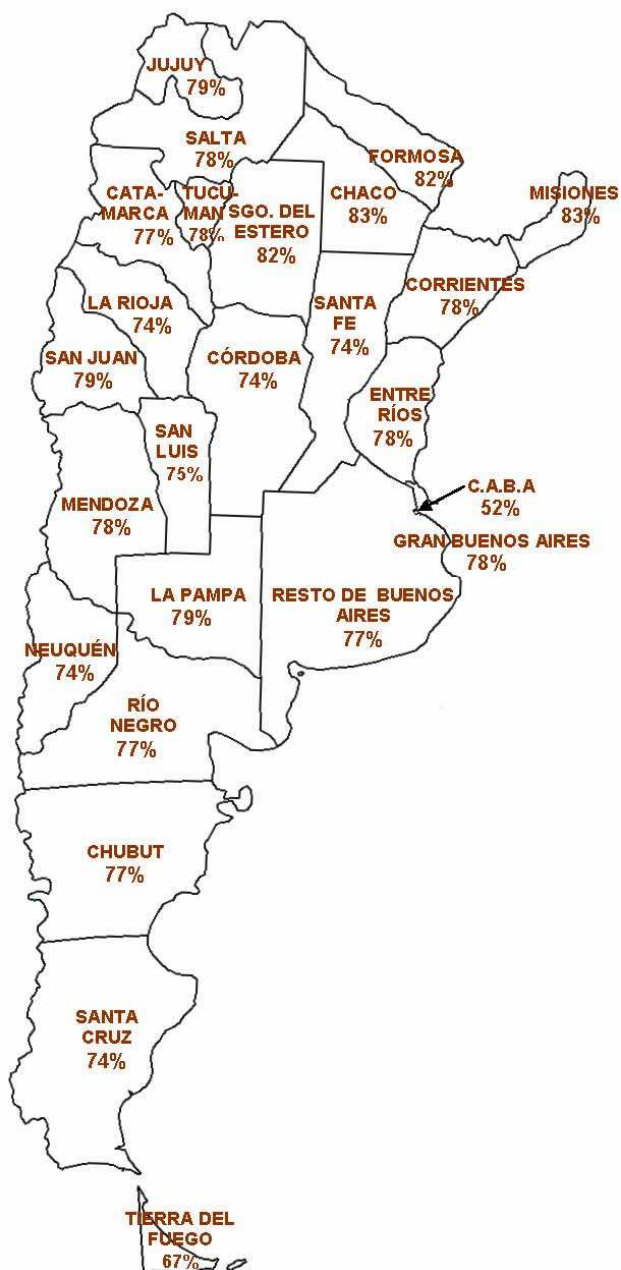
En este momento histórico, es imprescindible que potenciemos la generación, articulación y expresión de una demanda social por la satisfacción de las necesidades obvias y no tan obvias. Entre ellas, una demanda social que enfrente la realidad de una profunda situación educativa de riesgo para la mayoría de la población y que reivindique la necesidad y el derecho a participar en la construcción de la política educativa integral. Esto requiere el fortalecimiento de la organización popular y la generación de demandas sociales por más y mejor educación para todos a lo largo de toda la vida; es decir, una demanda social por educación permanente.

Remarcamos entonces, frente a la situación de pobreza educativa de nuestro país, la relevancia del trípode propuesto como base para **una política educativa en la que se conjuguen las perspectivas de la Educación Permanente, la Educación Popular y la pedagogía de la participación.**

Anexo

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo, según provincia.
República Argentina.

Fuente: Censo 1991 – Sirvent Procesamiento propio



Bibliografía

- Adamsky W. (1994) **Educational Challenges to Poland at the Time of Transitions** en International Review of Education Volume 40 Nos. 3-5
- Brenner M.A. “**Venturas y desventuras de la pedagogía. A modo de ensayo**” (mimeo; junio 2006).
- Kozol J. (1990) “**Analfabetos USA**”. Barcelona, España, El Roure. Citado por J. Rivero en: “Educación y pobreza: Política, estrategias y desafíos”; Seminario Regional “Políticas compensatorias en educación” UNESCO; Buenos Aires, octubre 1998.
- Lukes, Steven. Power. A radical view. London, The MacMillanPress, 1981, PP 44-45. Traducción española, Madrid, Siglo XXI, 1985
- Max Neff y otros (1986) **Desarrollo a escala humana. Una Opción para el futuro**.CEPAUR. Fundación Dag Hammarskjold; Santiago de Chile.
- Rubenson K. (1994) **Recurrente Education Policy in Sweden** en International Review of Education Volume 40 Nos. 3-5
- Sirvent M.T. (1992) **Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires, noviembre 1992.
- Sirvent M.T. (2001) **El valor de educar en la sociedad actual y el “Talón de Aquiles” del pensamiento único** En Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, N°10, noviembre del 2001.
- Sirvent M.T.(1998) **Multipobrezas, violencia y educación** en Izaguirre I. Violencia social y Derechos Humanos. Ed. EUDEBA, 1998.
- Sirvent, M. T. (1998) **Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza** (Mimeo)
- Sirvent, M.T. (1986) **Educación, Trabajo y Formación del Ciudadano**. Mimeo, Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (1999) “Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires).” Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. y Llosa S. (2001) **Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA Miño y Dávila editores Año X Nro. 18 Agosto de 2001
- Sirvent, M.T. y S. Llosa (1998) **Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva** en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año VII N°12, agosto 1998. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed..
- Sirvent, M.T., Toubes, A. Llosa, S, Topasso, P (2006) **Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular**. Aportes del Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo