

JOVENES Y ADULTOS EN SITUACION DE RIESGO EDUCATIVO:

Análisis de la demanda potencial y efectiva

MARIA TERESA SIRVENT
SANDRA LLOSA**



* Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Consultora de la OEA y la UNESCO. Beca John Simon Guggenheim Memorial Foundation 1997.

** Becaria UBACyT Categoría Perfeccionamiento con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Directora: M.T. Sirvent y docente en la Cátedra "Educación No Formal - Modelos y Teorías del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Introducción

En este artículo presentamos los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación sobre la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza¹ y nuestras reflexiones a partir de ellos.

El objeto de estudio de esta investigación se focaliza en el análisis de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos formal y no formal en regiones seleccionadas del país. Este objeto de estudio se fue delineando en investigaciones anteriores, en las cuales las preocupaciones se fueron centrando en el análisis de la demanda social y educativa en el área de la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares encuadrado en la problemática de la estructura de poder, la participación y la educación².

En el año 1991 se inicia la construcción de categorías teóricas preliminares para el análisis de la demanda educativa y un estudio cuantitativo de los datos del Censo de 1980 y de la Encuesta de Hogares Metropolitana de 1985.

Respecto a la construcción de categorías teóricas, se introducen los conceptos de demanda potencial, efectiva y social³. Se considera a la demanda educativa como un proceso dinámico que incluye su construcción desde el reconocimiento de la necesidad, su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas, tanto en las instituciones particulares como en la esfera de las políticas globales. Éste no es un desarrollo lineal, puesto que implica el enfrentamiento con diversos mecanismos sociales y el logro de ciertos aprendizajes sociales, que inciden tanto en el primero como en el último de los momentos del proceso, en un interjuego entre aspectos

estructurales (políticos, sociales, económicos) y aspectos psicosociales (tales como las representaciones sociales, el saber cotidiano o sentido común de un grupo social, los procesos de conformación de identidades colectivas, etc.) (Sirvent M.T. et. al., 1990)⁴.

Respecto al análisis cuantitativo, se encuentran evidencias que validan el principio del avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación: quién más educación tiene, más y mejor educación demanda y se apropia. Así, entre los datos más significativos se halló que para el área metropolitana en el año 1985, quienes más se inscribían en alguna oferta educativa del "más allá de la escuela" eran los adultos con educación superior completa: 43,6% de población con título superior aparecía matriculada en alguna instancia de actualización profesional o de cultura general; en tanto que en la población con primaria incompleta sólo un 3,6% se inscribía en alguna oferta de educación de adultos. Estos datos permitieron afirmar que el ámbito de la educación de adultos más allá de la escuela reproduce las diferencias sociales y educativas (Sirvent 1992, 1994a)⁵.

En el año 1995 se escoge como universo de estudio para la profundización de la problemática de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos al Partido de Quilmes⁶. Este estudio abarca el análisis cuantitativo de datos censales y un estudio cualitativo focalizado en la zona de La Ribera de Quilmes⁷.

En el año 1997, el estudio amplía su universo de análisis a regiones seleccionadas de la República Argentina: Capital Federal, Provincia de Buenos Aires (Gran Buenos Aires: Quilmes, Florencio Varela y Gral. Sarmiento), Entre Ríos, Córdoba y Río Negro⁸. Se busca diagnosticar las características y la dinámica de la demanda y la oferta educativa -formal y no formal- de educación de jóvenes y adultos de los sectores populares, a través de la articulación de tres grupos de investigación⁹. La intención es asegurar un análisis extensivo a varios universos que permita la generalización propia de un análisis cuantitativo y una profundización de la naturaleza cualitativa del objeto de estudio a través de un estudio comparativo de nuestras unidades de análisis pertenecientes a diferentes contextos socio-políticos, económicos y regionales. Este diagnóstico persigue asimismo el objetivo de elaborar lineamientos de políticas educativas a nivel global e institucional y recomendaciones pedagógicas y didácticas.

El estudio es guiado conceptualmente por cuestiones específicas referidas por un lado a la demanda potencial, efectiva y social y por el otro a las dimensiones socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje de la oferta educativa.¹⁰ Uno de los focos es el análisis cuantitativo del principio de avance acumulativo y su interpretación como resultante de una historia social e individual. Interesa profundizar en las variables que afectan o pueden dar cuenta de la dinámica oferta / demanda. La estructura productiva, la desocupación, las estructuras de poder y de participación, la cultura popular, son fenómenos (estudiados desde la década del 70 en investigaciones anteriores Sirvent 1995, 1994b, 1984, 1983¹¹) que pueden incidir cada uno directamente o a través de su

entramado conjunto tanto en la expresión individual o colectiva de una demanda educativa como en la generación de ofertas. Actualmente, estos fenómenos se encarnan en las formas características que asume el modelo neoconservador de las políticas de ajuste y la agudización de la pobreza en nuestras poblaciones. Sería esperable que en aquellos grupos con una historia de movilización previa se encontrarán evidencias de una demanda social y educativa más articulada. Sin embargo, nuestras investigaciones anteriores nos muestran que se han dado fenómenos y mecanismos sociales que han ido debilitando la trama organizativa de nuestra sociedad obstaculizando la posibilidad de una demanda social organizada frente a las situaciones de pobreza, marginación y desempleo. Hemos analizado estos fenómenos bajo el concepto de "múltiples pobrezas" (Sirvent 1996^a, 1998)¹². Desde la perspectiva de la oferta interesa analizar el impacto de la destrucción de nuestros sistemas formales de educación de adultos, el impacto de la Ley Federal y de la proliferación atomizadas de ofertas comerciales.

En el plano científico poco y nada se conoce sobre la dinámica demanda -oferta en el ámbito de la educación de adultos¹³. Esta carencia impide elaborar una propuesta alternativa de política educacional.

En relación con esta problemática, hemos delineado los siguientes interrogantes centrales para cada una de las regiones seleccionadas como universos de análisis:

- ¿Cuál es la situación de la demanda y la oferta referida a la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares?

- ¿Qué factores (estructurales, de la vida social y comunitaria, de la biografía educativa de los individuos) y procesos están dando cuenta del tipo de demanda potencial, efectiva y social y de su existencia o carencia? ¿Cuál es el impacto de la transformación educativa sobre esta demanda?

- ¿Cuál es la divergencia y convergencia entre la demanda potencial, efectiva y social?

- ¿Cómo opera el principio de avance acumulativo a nivel cuantitativo y cualitativo?

- ¿Qué variables, factores o procesos pueden explicar o interpretar las características de la oferta a nivel: sociopolítico, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuál es el impacto de la transformación educativa sobre esta oferta?

- ¿Qué posibilidades y alternativas pueden elaborarse para la situación deficitaria del sector desde una perspectiva de la educación permanente?

En síntesis, se parte de un eje central referido al principio de avance o ventaja acumulativa: quién más educación tiene, más y mejor educación demanda y se apropia. Se busca desentrañar la naturaleza cuantitativa de dicho principio y "abrir" la caja negra de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance o ventaja acumulativa.

En cuanto al proceso metodológico de esta investigación, se fundamenta en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia de lógicas y modos de investi-

gación. Se intenta una aproximación metodológica combinada que integre estrategias cualitativas y cuantitativas con instancias participativas. Se prevé aplicar procedimientos de triangulación.

Las lógicas cuantitativas y cualitativas suponen no solo procedimientos diferentes de resolución metodológica, sino fundamentalmente supuestos diferentes sobre la naturaleza del hecho social y la intencionalidad en la búsqueda del descubrimiento científico. Suponen una serie de decisiones sobre los pares lógicos que perfilan el "posicionamiento" del investigador (Sirvent, 1997)¹⁴. Un diseño cuantitativo supone asumir los supuestos de un modelo hipotético deductivo, de explicación causal, de verificación y de búsqueda de la verdad universal generalizable a grandes universos de población. Un diseño cualitativo está más cerca de un modelo de inducción analítica, de comprensión holística, de generación de teoría y de búsqueda de profundización en la dinámica social de los casos particulares. Ambas lógicas se apoyan en diferentes maneras de concebir el hecho social y la sociedad y se traducen en diferentes formas de resolver la investigación. Es así que la función de la teoría, la selección de casos, los procedimientos y características de trabajo en terreno y la naturaleza de la validación de los resultados sólo cobran sentido en su consistencia (vigilancia epistemológica) con los supuestos básicos de las lógicas respectivas.

Esta investigación se desarrolla sobre un diseño flexible de tres momentos cuantitativo -cualitativo-triangulación, que incluye instancias participativas. Se parte de un diagnóstico cuantitativo, basado en el análisis estadístico de variables, con el objeto de caracterizar el fenómeno en estudio; en este momento cuantitativo, se pone el énfasis en la derivación de hipótesis y de definiciones operacionales de marcos teóricos previos y en la verificación de hipótesis sobre la relación entre variables a través de muestras estadísticas y de análisis univariados, bivariados y multivariados. En el segundo momento, se adentra en un análisis cualitativo buscando profundizar e interpretar las características diagnosticadas y los procesos que pueden dar cuenta de las mismas; se busca la emergencia de conceptos, categorías de análisis y de relaciones teóricas a partir del trabajo en terreno y dialogando con la teoría existente en un continuo proceso en espiral de ida y vuelta de la empiria a la teoría y viceversa. En el tercer momento, se profundiza en la triangulación de fuentes de información, métodos y regiones. Durante toda la investigación se implementan sesiones colectivas de retroalimentación con la población implicada y procedimientos de validación.

Las instancias participativas buscan el protagonismo de la población implicada en el estudio, en la construcción colectiva de conocimiento. Las sesiones de retroalimentación cumplen varias funciones: triangulación in situ; generación de hipótesis y de nuevas categorías de análisis; validación de los resultados parciales y finales obtenidos; obtención de nueva información empírica; y apropiación por parte de la población de procesos y productos de la investigación.

Resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación

El nivel de riesgo educativo

Los datos analizados hasta el momento en esta investigación muestran la situación de profunda pobreza educativa en la que se halla el 75% de la población económicamente activa de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela. Son 14.215.591 ciudadanos argentinos (según Censo 1991), jóvenes y adultos que están condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica.

Es la población que alguna vez se matriculó en la escuela pero no pudo completar los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica del mundo actual. Es la población que sólo alcanzó un nivel de primaria incompleta, primaria completa, o "con suerte" algunos peldaños de la educación media. El censo del 80 (cuyas cifras, en este sentido no difieren significativamente de las del censo de 1991), mostraba que cada 100 chicos de hogares de obreros calificados sólo 6 tenían la probabilidad de terminar el secundario; de hogares de obreros no calificados, sólo 2. Es decir que el pasaje de la escuela primaria a la secundaria siempre ha sido el umbral de llegada de los sectores populares. Lo que no sabe o no se dice es la enorme cantidad de población en nuestro país que se encuentra en lo que hemos dado en llamar: situación de riesgo educativo.

Hemos construido el concepto de Nivel de Riesgo Educativo para hacer referencia a la probabilidad que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Estar en situación de riesgo educativo significa no haber podido alcanzar el nivel de calificaciones educativas básicas necesarias para afrontar los desafíos del mundo del trabajo y de la vida política y ciudadana. Es la población que sólo ha logrado llegar a la escuela primaria, no todos en forma completa, y algunos pocos que habiendo superado la barrera del pasaje a la secundaria han abandonado en 1ro. o 2do. año. Estar en situación de riesgo educativo o por debajo de la línea de riesgo educativo, significa no haberse apropiado de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para participar en una forma plena, crítica, creativa y autónoma en la vida social, política y económica.

El concepto de Nivel de Riesgo Educativo presenta una doble dimensión: cuantitativa y cualitativa.

Desde la perspectiva cuantitativa, el Nivel de Riesgo educativo se mide según el nivel de educación formal alcanzado por la población de 15 años y más que asistió a la escuela pero ya no asiste más. Estar en situación de Riesgo Educativo o por debajo de la línea de riesgo educativo (cuantitativamente hablando) significa no tener mínimamente el secundario completo, nivel que se considera requisito indispensable para entrar y moverse no sólo en el mercado de trabajo sino también y fundamentalmente para ejercer una ciudadanía responsable, autónoma y

creativa en todas las esferas de vida cotidiana.

Desde una perspectiva cualitativa, el concepto de Nivel de Riesgo Educativo se asocia con la noción 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, municipal, nacional e internacional. Desde esta perspectiva, ser alfabeto en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y la escritura. Ser alfabeto implica haberse apropiado de los instrumentos intelectuales de un pensamiento abstracto; haber desarrollado estructuras de la inteligencia capaces de construir categorías del conocimiento que sistematicen y ordenen jerárquicamente el caudal de información que nos inunda en nuestra vida cotidiana; haber construido categorías de interpretación de la realidad que se contrapongan a las visiones deterministas, fatalistas y mágicas de que "esto es así y no puede ser de otra manera" (este "esto" puede incluir desde la pobreza hasta las privatizaciones de empresas públicas y la convertibilidad).

No se está hablando "de estar informado" o "de tener Cultura". Información no es sinónimo de conocimiento. Conocer implica la capacidad de elaborar esquemas clasificatorios de los hechos de nuestro entorno cotidiano contrarios a los significados de una visión conservadora de la realidad que sólo reproduce la injusticia social. Estamos haciendo referencia a un concepto de cultura como "cultura vivida"¹⁵, vista como un campo de lucha de aceptación o resistencia. Como expresaba Stuart Hall:¹⁶

"La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos: es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza".

En suma, este concepto de alfabetismo tiene que ver con un curriculum emergente de la vida cotidiana y con un perfil de ciudadano participante real de las decisiones que afectan su

vida cotidiana; tiene que ver con un concepto de cultura como "cultura vivida", como formas de conductas que posibilitan enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas de nuestro quehacer cotidiano.

La demanda potencial y la demanda efectiva

A continuación presentamos los resultados obtenidos acerca de la situación de riesgo educativo de la población de Argentina desde una perspectiva cuantitativa, a partir del análisis de los datos del censo de 1991 (procesamiento propio solicitado al INDEC¹⁷) (Sirvent 1997)¹⁸.

Para todo el país asciende a un 77% (2.387.626 personas en términos absolutos) la cantidad de jóvenes de 15 a 24 años que ya no asiste más a la escuela y que están en situación de riesgo educativo. Como se observa en el Mapa I, con excepción de Capital Federal, en todas las provincias

MAPA I
Porcentaje de población de 15 a 24 años que asistió pero no asiste a la escuela, en situación de riesgo educativo en provincias de la República Argentina

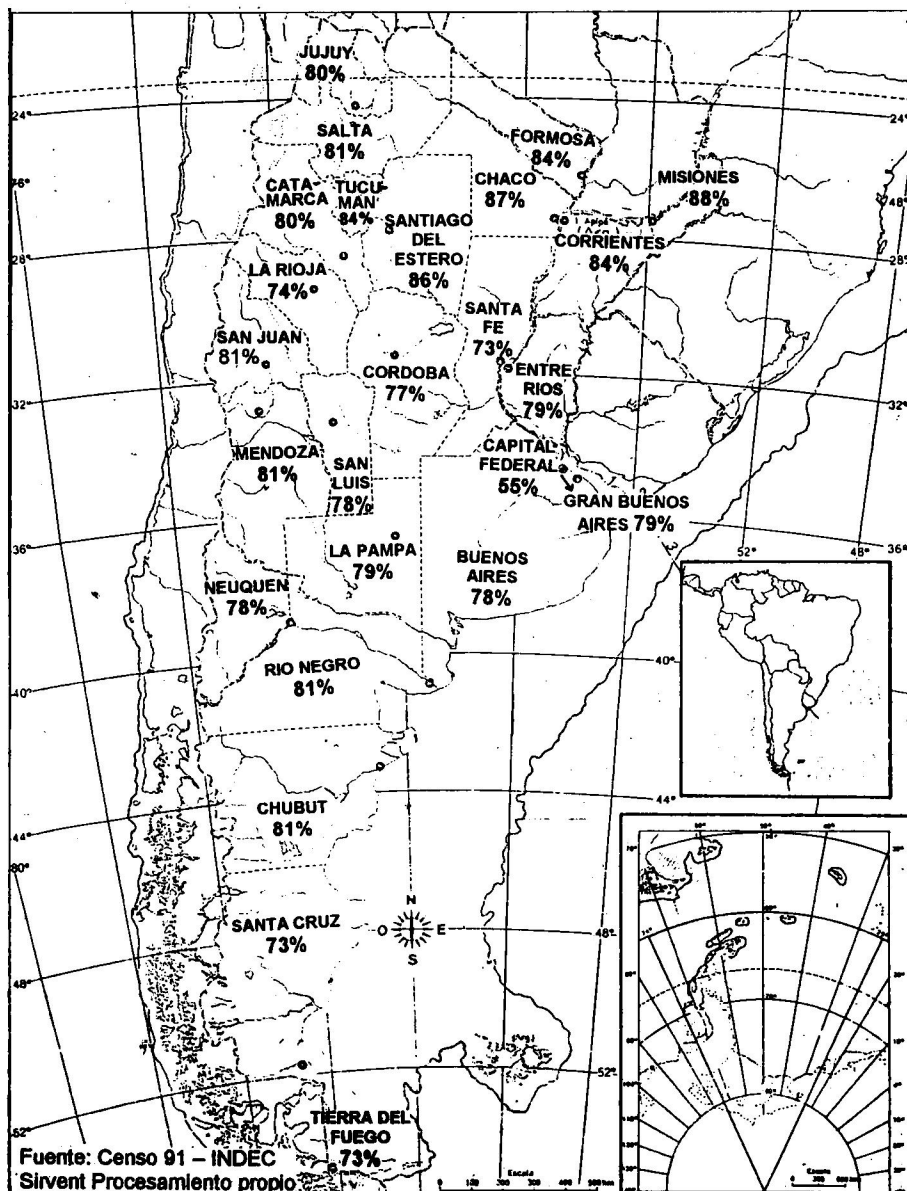


GRAFICO N° 1: Población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo Educativo (N.R.E.) - República Argentina

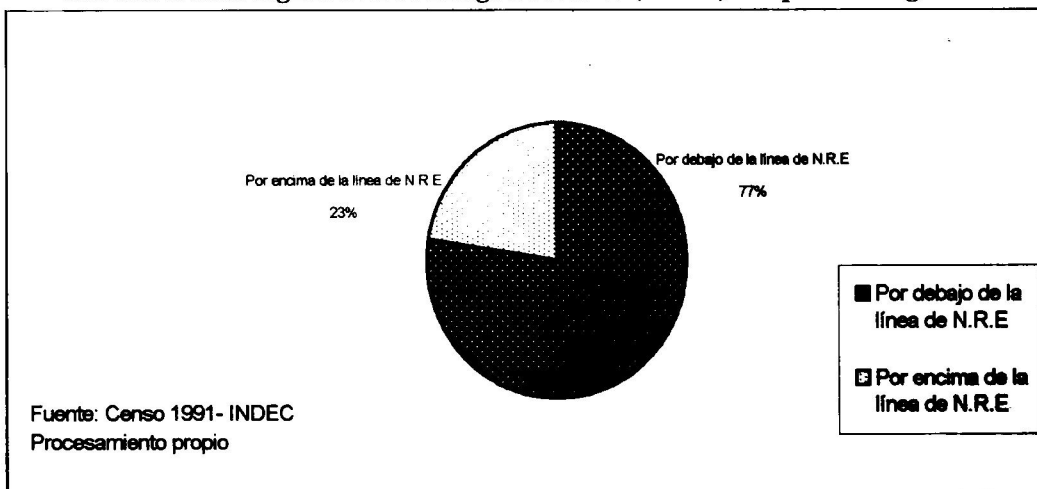
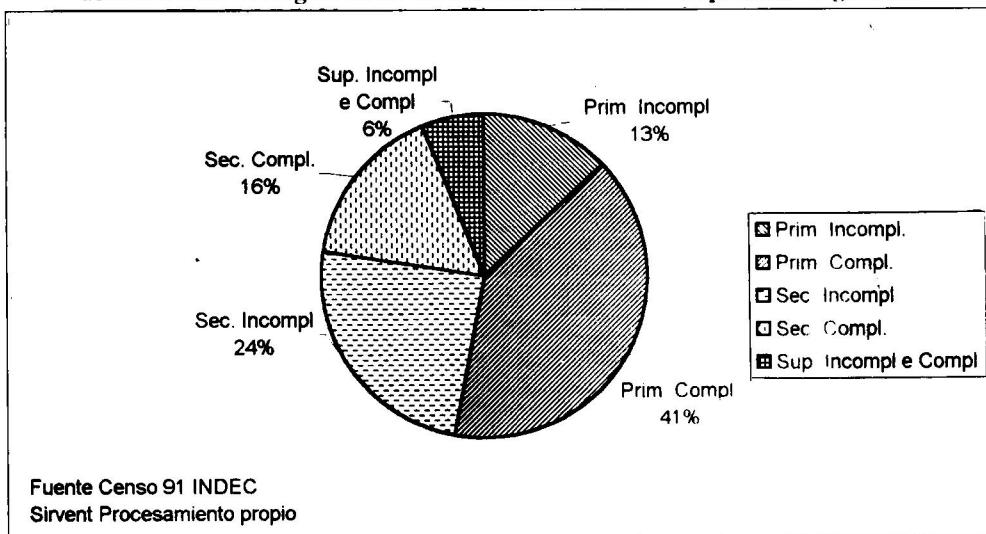


GRAFICO N° 2: Población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel Educativo Alcanzado - República Argentina



el nivel de riesgo educativo no desciende del 70%, superando en provincias como Misiones, Corrientes, Chaco y Catamarca el 85%. Para la Provincia de Buenos Aires, en su totalidad el porcentaje de jóvenes en situación de riesgo educativo es de 78% (977.574 jóvenes).

Si observamos el Gráfico N°1 vemos claramente la amplia franja que representa el 77% de jóvenes de 15 a 24 años que no están en la escuela y que se encuentran en situación de riesgo educativo. Son 2.387.626 jóvenes en todo el país con una alta probabilidad estadística de un futuro de marginación social, política y económica.

En el Gráfico N°2 se puede apreciar que de estos jóvenes, el 53% se encuentra en la situación más aguda (considerando la "estructura interna" del nivel de riesgo educativo) al no haber podido traspasar el umbral de la educación primaria (1.636.122); algunos incluso con sólo primaria incompleta (398.541).

Esta situación se hace más alarmante cuando se considera a los grupos de jóvenes provenientes de hogares pobres con necesidades básicas insatisfechas según los

datos que se tienen para Capital Federal, Gran Buenos Aires, Entre Ríos, Córdoba y Río Negro. En el Mapa II se observa que el porcentaje de la población joven en situación de riesgo educativo proveniente de hogares con necesidades básicas insatisfechas es de 92% (44.793), 93% (23.263), 92% (14.847) y 82% (22.569) para Córdoba, Entre Ríos, Río Negro y Capital Federal respectivamente.

En el Gran Buenos Aires los datos muestran que un 93% de los jóvenes pobres con necesidades básicas insatisfechas de 15 a 24 años que ya no asisten a la escuela, están en situación de riesgo educativo (187.802) (ver Gráfico N° 3). Es decir, 93 jóvenes pobres de cada 100 no tienen las armas del conocimiento necesario para luchar por un futuro de bienestar mayor. Con el agravante que el 74% (148.911) de estos jóvenes y adultos sólo tienen escuela primaria, de los cuales aproximadamente la cuarta parte sólo en forma incompleta (ver Gráfico N° 4). En los jóvenes del Gran Buenos Aires sin necesidades básicas insatisfechas, el nivel de riesgo educativo alcanza el 63% (455.829).

MAPA II

República Argentina: población de riesgo de 15 años a 24 que asistió y ya no asiste más a la escuela según nivel de riesgo educativo (NRE) y necesidades básicas insatisfechas (NBI) en el Gran Buenos Aires y las provincias de Entre Ríos, Córdoba y Río Negro (Porcentaje de población joven provenientes de hogares con y sin NBI por debajo de la línea del NRE)

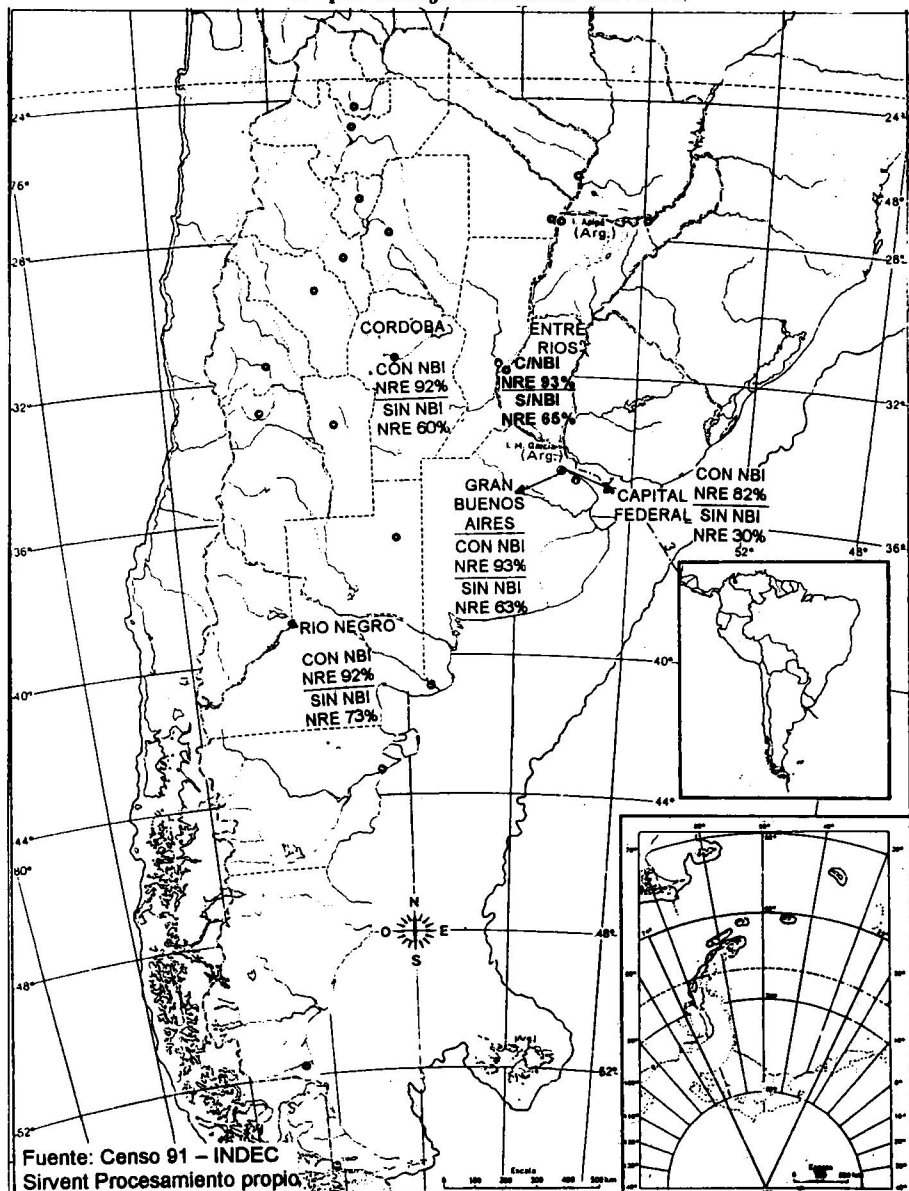


GRAFICO N° 3: Población de 15 a 24 años que asistió y no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo Educativo (N.R.E.) y Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I.) - Gran Buenos Aires con N.B.I.

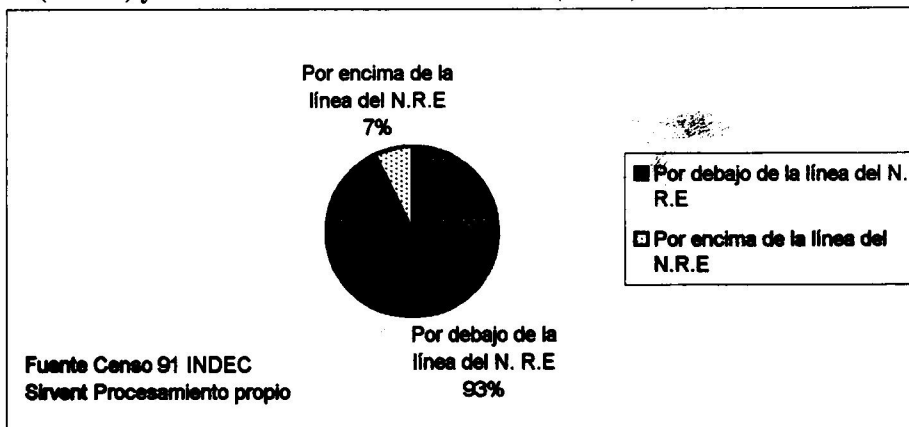
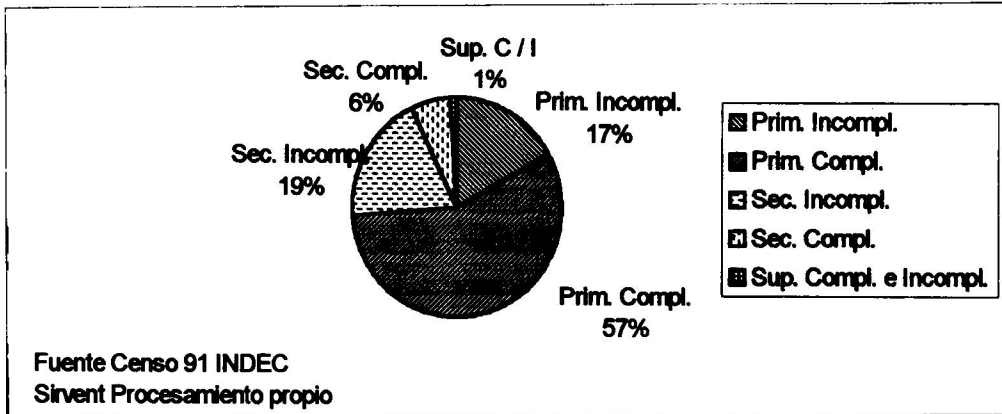


GRAFICO N° 4: Población de 15 a 24 años que asistió y ya no asiste más a la escuela según Nivel Educativo Alcanzado y Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I.) - Gran Buenos Aires con N.B.I.



Estas cifras se reproducen y se agudizan en los hogares pobres por necesidades básicas insatisfechas de los partidos del GBA pertenecientes al "segundo cordón". Vemos en el Mapa III en Florencio Varela por ejemplo, que 96 jóvenes pobres de cada 100 de 15 a 24 años (10.822 jóvenes) que ya no asisten a la escuela se encuentra en situación de riesgo educativo. Estas cifras son similares para todos los grupos de edad, con el agravante que en los grupos vulnerables integrados por trabajadores de más de 40 años más de la mitad no han completado la escuela primaria; en este partido, 73 jóvenes de cada 100 están en altísimo riesgo al no haber podido traspasar el umbral de la escolaridad primaria (8.243). En General Sarmiento, 95 de cada 100 jóvenes pobres de 15 a 24 años (20.565) están situados por debajo de la línea de riesgo educativo. Tampoco el "primer cordón" se libra de esta situación angustiante. En Quilmes, por ejemplo un 94% de los jóvenes de 15 a 24 años en condiciones de pobreza (13.668) se encuentra en situación de riesgo educativo. No es tanto más favorable la situación de los así llamados jóvenes no pobres por pertenecer a hogares con sus necesidades básicas satisfechas: para el "segundo cordón" del GBA un 85% de los jóvenes no pobres están también en situación de riesgo educativo.

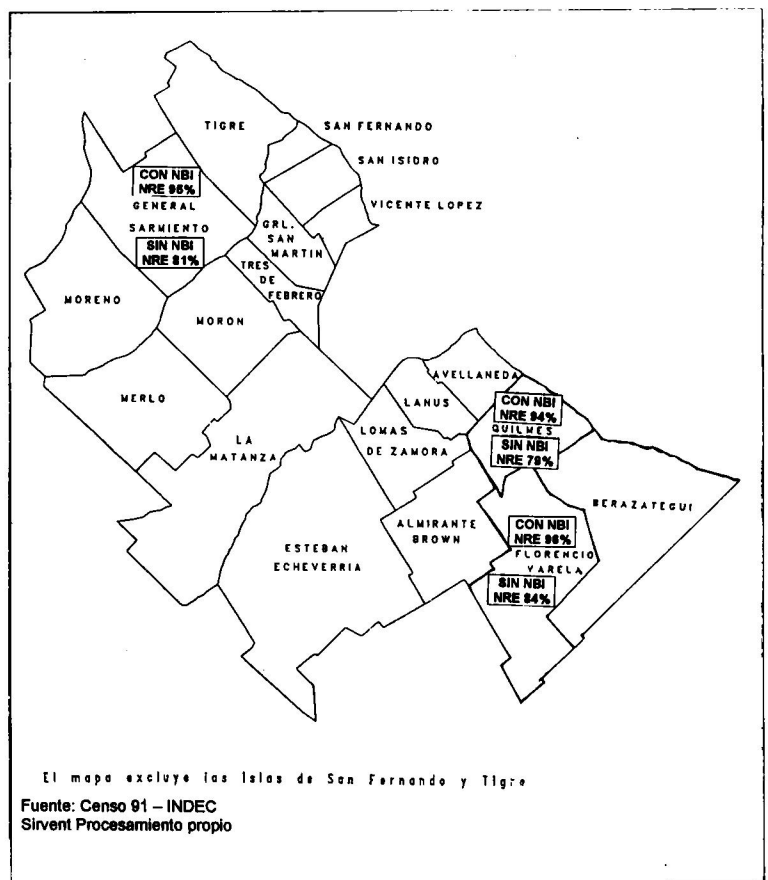
La situación de los grupos de jóvenes pobres provenientes de hogares con sus necesidades básicas insatisfechas en las provincias de Entre Ríos, Córdoba y Río Negro se torna particularmente preocupante en lo que hace a los altos porcentajes con primaria incompleta: 33% (8.352), 25% (12.329) y 30% (4.406) respectivamente.

Los jóvenes pobres de 15 a 24 años en situación de riesgo educativo sufren una profunda desventaja social. Son los grupos sociales más vulnerables, condenados irreversiblemente a un futuro de exclusión económica y social, si no se toman de inmediato medidas de

política educativa global a nivel nacional y provincial.

Análisis realizados en otros estudios señalan la asociación de factores que producen efectos "circulares" de carencias educativas, desempleo y pobreza. Entre los jóvenes que tienen carencias educativas, la búsqueda de trabajo o el trabajo conspira en contra de obtener más educación;

MAPA III
Gran Buenos Aires: Población de 15 a 24 años que asistió y ya no asiste más a la escuela según nivel de riesgo educativo (NRE) y necesidades básicas insatisfechas (NBI) en los partidos de Quilmes, Florencio Varela y Gral. Sarmiento. (Porcentaje de población joven proveniente de hogares con y sin NBI por debajo de la línea del NRE)



así se “cierra el círculo” de la pobreza. Los adolescentes pobres se insertan en ocupaciones de escasa calificación asociadas a condiciones de empleo desventajosas y desprotegidas y con escasas posibilidades para desarrollar una carrera laboral. En estas situaciones tampoco cabe esperar un proceso de aprendizaje en el trabajo o de formación acumulativa. Esto contribuye a la segmentación y a la exclusión (Feldman 1994)¹⁹.

La situación de estos jóvenes reproduce la del mundo adulto y de sus familias. En el Gráfico N°5 vemos que para todo el país y para toda la población económicamente activa de 15 años y más el nivel de riesgo educativo es del 75% (14.215.591), siendo que, según muestra el gráfico N°6 la población con sólo primaria incompleta y completa alcanza aproximadamente un 60% (11.387.208).

GRAFICO N° 5: Población de 15 y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo Educativo (N.R.E.) - República Argentina

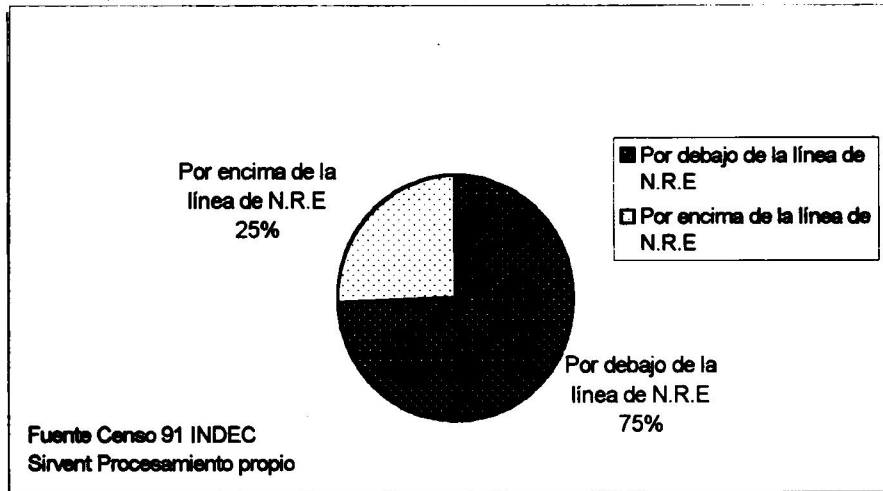
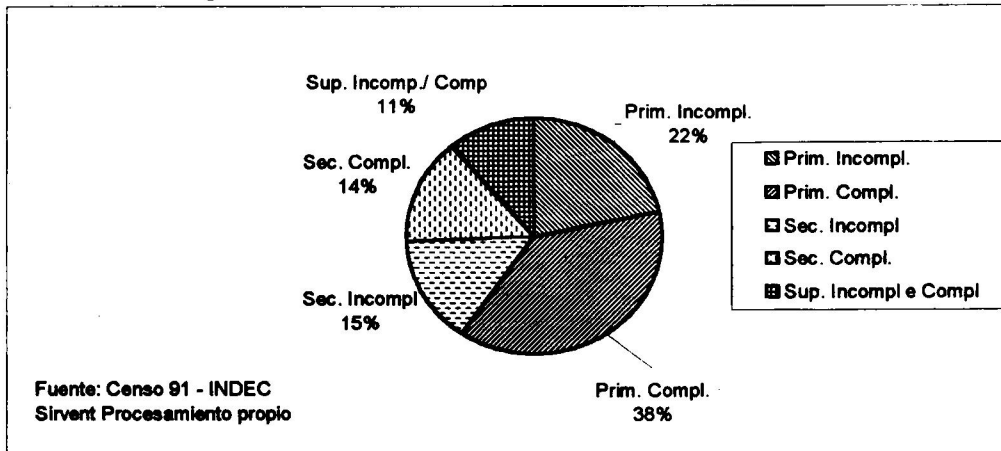


GRAFICO N° 6: Población de 15 y más que asistió pero no asiste más a la escuela según Nivel Educativo Alcanzado - República Argentina



En el Gráfico N° 7 se observa que para el Gran Buenos Aires, la población económicamente activa de jóvenes y adultos de 15 años y más provenientes de hogares pobres que ya no van a la escuela el nivel de riesgo educativo alcanza a un 93% (son 677.055 ciudadanos). Esta cifra adquiere nuevas dimensiones cuando observamos (ver Gráfico N°8) que de esa población, el 80% (580.283) con

sólo primaria incompleta o completa se encuentra en altísima probabilidad de no vislumbrar un futuro de participación económica, social y política.

Para la población del Gran Buenos Aires de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, proveniente de hogares sin necesidades básicas insatisfechas, el nivel de riesgo educativo alcanza al 75 % (3.883.459)²⁰.

GRAFICO N° 7: Población de 15 y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo Educativo (N.R.E.) y Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I.) - Gran Buenos Aires con N.B.I.

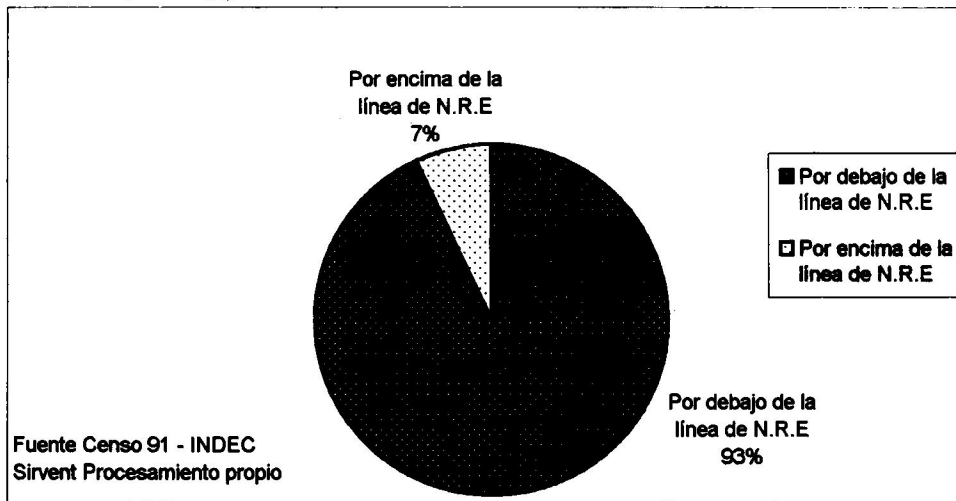
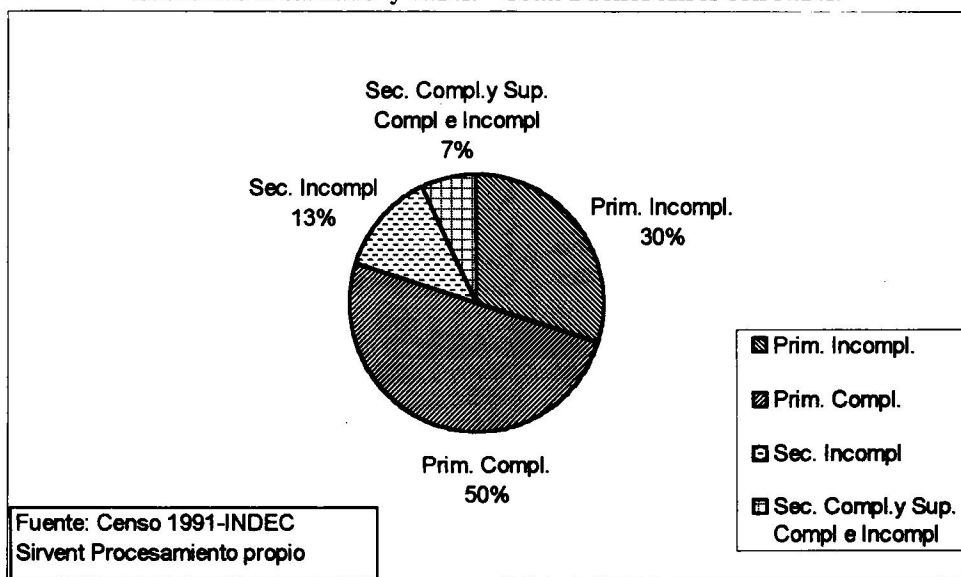


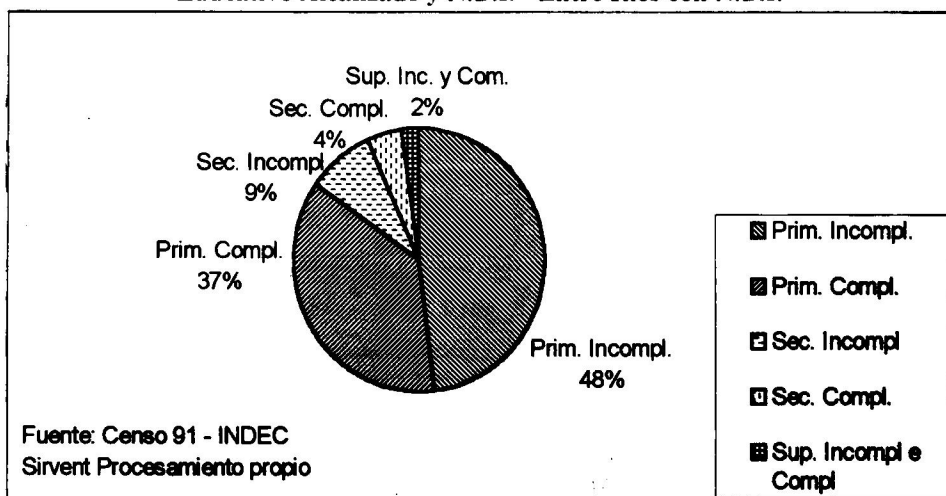
GRAFICO N° 8: Población de 15 y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel Educativo Alcanzado y N.B.I. - Gran Buenos Aires con N.B.I.



En Entre Ríos, la población de 15 años y más que ya no está en la escuela y que habitan en hogares con las necesidades básicas insatisfechas, el nivel de riesgo educativo es del 93% (86.328). El Gráfico N°9 ilustra una gravísima situación: en esta población de alto riesgo, la

proporción de jóvenes y adultos que sólo han logrado alcanzar algunos de grados de primaria (48%; 44.411:) es mayor que la proporción de población que ha terminado la primaria (37%; 33.934:).

GRAFICO N° 9: Población de 15 y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según Nivel Educativo Alcanzado y N.B.I. - Entre Ríos con N.B.I.



Esta situación la hemos encontrado también para Córdoba y Río Negro donde el porcentaje de población joven y adulta proveniente de hogares pobres y que sólo ha logrado una educación primaria incompleta alcanza la cifra de 41%. Esto implica para Córdoba un total de 81.128 personas de jóvenes y adultos de 15 años y más que ya no asisten a la escuela y para Río Negro un total de 20.868 pobladores en esa situación.

Estos jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo constituyen aquello que denominamos la demanda potencial prioritaria para una educación de jóvenes y adultos formal y no formal. Nos referimos al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas de urgencia en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Es decir, la población joven y adulta que debería demandar una educación "más allá de la escuela" y lo hace o no lo hace.

Nosotros, en nuestro recorrido por el país hemos conversado con grupos de jóvenes en situación de riesgo educativo, que han accedido a una educación de adultos ¿Cómo viven en su piel la situación de riesgo educativo? ¿Cómo se sienten? Veamos algunas de las frases recogidas²¹:

"Nos sentimos discriminados"

"Te obligan a trabajar por poco"

"Nos vemos obligados a trabajar en negro y a aceptar la precarización de las leyes laborales; desconocemos nuestros derechos como trabajadores"

"Una población sin educación es fácil de dominar"

"Es más fácil que nos manipulen, que nos vapuleen y que nos oculten información verdadera"

"Nos sentimos incapacitados para participar en política; nos manipulan por estar desinformados"

"Quedamos excluidos y somos excluidos y nos sentimos excluidos"

"Nos han metido la conciencia de la importancia de la educación a palos y por las puertas que nos van cerrando"

"Te sentís descartada, material de descarte"

Es posible pensar como hipótesis, que los jóvenes que han "roto la barrera del sonido" intentando una segunda chance educativa poseen entre sus características distintivas la conciencia clara de su discriminación y el sentimiento o la percepción de la educación como una alternativa. Pero estos jóvenes y adultos que "espontáneamente" van a golpear las puertas de una educación de adultos, representan una mínima proporción, no significativa por cierto de todos los jóvenes y adultos que deberían demandar individual y/o colectivamente por su derecho inalienable a una educación permanente durante toda su vida.

Frente a los altos porcentajes de demanda potencial respecto del logro de una educación básica presentados más arriba, nos preguntamos acerca de la "segunda chance educativa". Para responder a esto, hemos analizado aspectos de la oferta y de la demanda efectiva en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos y su relación con la demanda potencial. Los avances obtenidos hasta el momento en esta investigación muestran que la exclusión de

sectores sociales del sistema educativo antes de haber completado su escolaridad primaria y secundaria no parece superarse a través de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Hemos iniciado la caracterización de la dinámica oferta/demanda en el Gran Buenos Aires, focalizándonos en las instancias educativas correspondientes a la Dirección de Educación de Adultos dependiente de la Dirección de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Hemos realizado un análisis cuantitativo sobre datos secundarios referidos a establecimientos y matrícula en este ámbito (Llosa 1997)²².

De la Dirección de Educación de Adultos dependen establecimientos educativos de nivel primario formal (Escuelas de Adultos y Centros de Educación de Adultos) que otorgan a la población de 15 años y más la posibilidad de realizar su nivel primario de educación, y establecimientos de nivel post-primario (Centros de Formación Profesional) que ofrecen cursos cortos, de un año o dos de duración, orientados a la capacitación para el trabajo (que no otorgan la terminalidad del nivel secundario).

Los establecimientos del nivel primario formal en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos atienden, dentro del sector en situación de riesgo educativo, a la población con necesidades educativas más agudas: quienes tienen su escolaridad primaria incompleta. En el Gran Buenos Aires, en 1996 existían 436 de estos establecimientos: 135 Escuelas de Adultos y 301 Centros de Educación de Adultos (31 % y 69 % respectivamente).

En relación con esta oferta analizamos la demanda efectiva, definida como aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en las instancias destinadas a la educación de jóvenes y adultos en un momento determinado. A efectos de esta investigación, identificamos como demanda efectiva a la población que se encuentra matriculada en estos establecimientos. En el Gran Buenos Aires, la demanda efectiva en el nivel primario de adultos era de 24.899 alumnos para el año 1996: 14.178 en Escuelas de Adultos y 10.721 en Centros de Educación de Adultos (57 % y 43 % respectivamente)²³.

La demanda efectiva en las escuelas primarias de adultos refiere a los jóvenes y adultos que no han realizado la escuela primaria en su infancia o que la han iniciado pero no la han finalizado en la edad reglamentaria (14 años según la Ley 1420). En este último caso, encontramos en estos establecimientos a jóvenes que han sido "derivados" en una especie de "pase automático" de la escuela primaria común o especial a la escuela de adultos por su sobreedad respecto de la locomoción "normal" por el sistema graduado y otros jóvenes y adultos que no habiendo terminado la escuela primaria en su niñez por diversos motivos, retoman sus estudios luego de diversos períodos de tiempo.

Sin embargo, son relativamente pocos quienes logran insertarse en una "segunda chance educativa": el análisis de la dinámica demanda potencial/demanda efectiva (en términos de su convergencia o divergencia cuantitativa) ha confirmado también en nuestro país, el panorama latinoamericano, dado que se ha evidenciado la existencia de un profundo desfase entre los elevados porcentajes de de-

manda potencial en la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela y la pequeña franja de población con demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos en las regiones seleccionadas para nuestro estudio.

Este desfasaje en lo relativo al nivel primario nos enfrenta al escalón más crítico del nivel de riesgo educativo: la escolaridad primaria incompleta. Significa que existe una brecha cuantitativamente importante entre la población con necesidades educativas básicas (identificadas a partir de la estructura interna del nivel de riesgo educativo) y el sector de los que se hallan insertos en escuelas de adultos. Implica que muchos jóvenes y adultos, pertenecientes a la población económicamente activa, aún se hallan fuera del sistema educativo, sin conocimientos esenciales para su participación plena en la vida ciudadana, laboral, familiar, etc. en el marco de la complejidad de la sociedad actual; sin una certificación educativa mínima y con mayores probabilidades de continuar excluidos en términos de una Educación Permanente.

En el Gran Buenos Aires, la demanda efectiva correspondiente al año 1996 en Centros y Escuelas de Adultos (de nivel primario) representa el 2,8 % de las 887.909 personas con primario incompleto (según el Censo Nacional de Población y Vivienda 1991, el 18,4 % de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela no completó el nivel primario). Esto implica que hay un

desfasaje del 97,2 % entre la demanda potencial y la demanda efectiva para este nivel.

Este profundo desfasaje se reitera en la provincia de Entre Ríos, donde la relación entre la población de 15 años y más con primaria incompleta (134.197 personas en términos absolutos) y los inscriptos en primaria de adultos (8.122) es del 4,6 %; es decir, aparece un desfasaje del 95,4%.

Retomando el análisis del Gran Buenos Aires, el estudio del desfasaje por partidos nos provee de un mapeo de la situación educativa de los jóvenes y adultos: la demanda efectiva a nivel primario (registrada en 1996) representa en todos los partidos una fracción mínima respecto de la demanda potencial (con primaria incompleta según Censo 1991); el profundo desfasaje es una constante en todos los partidos del Gran Buenos Aires. En este marco de ligeras variaciones, encontramos en un extremo los partidos de Florencio Varela, San Fernando y Tigre, donde la demanda efectiva representa alrededor del 4 % de la demanda potencial; y en el otro, los partidos de General San Martín, San Isidro, Vicente López y Morón, donde la demanda efectiva representa a menos del 2 % de la población de 15 años y más que según el Censo 1991 ya no asistía a la escuela habiendo logrado solamente el primario incompleto.

En el partido de Quilmes hemos analizado la situación de la oferta y la demanda tanto a nivel primario como post-

CUADRO 1:

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela y matrícula en establecimientos de nivel primario en Educación de Adultos en Partidos del Gran Buenos Aires

PARTIDOS DEL GRAN BUENOS AIRES	Población con primaria incompleta	Matrícula a nivel primario de EDA	Relación Dem pot/ Dem efec	Desfasaje Dem pot/ Dem efec
Tigre	33278	1353	4,0	96,0
Gral. Sarmiento	84825	2227*	2,6	97,4
Moreno	28331	1108	3,9	96,1
Merlo	48721	1641	3,4	96,6
Morón	59565	815	1,4	98,6
Tres de Febrero	33790	692	2,0	98,0
Gral. San Martín	42961	807	1,9	98,1
San Fernando	17632	760	4,3	95,7
San Isidro	21700	408	1,9	98,1
Vicente López	16075	284	1,8	98,2
La Matanza	137467	3045	2,2	97,8
Esteban Echeverría	35126	879	2,5	97,5
Lomas de Zamora	66577	2085	3,1	96,9
Lanús	51833	1509	2,9	97,1
Avellaneda	35763	1213	3,4	96,6
Quilmes	59076	1897	3,2	96,8
Almirante Brown	50552	1859	3,7	96,3
Florencio Varela	35462	1547	4,4	95,6
Berazategui	29175	770	2,6	97,4
TOTAL	859578	24899	2,8	97,2

Fuente: Tabulado propio elaborado a partir de la base de datos de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

primario. Para el año 1995, la oferta dependiente de la Dirección General de Adultos consistía en 33 establecimientos entre Escuelas y Centros de Educación de Adultos de nivel primario y 5 Centros de Formación Profesional de nivel post-primario, con una matrícula total de 1935 alumnos y 2481 alumnos respectivamente. En este partido, la demanda efectiva a nivel primario de adultos representa al 3,2 % de la demanda potencial correspondiente al nivel (es decir, de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, con primario incompleto). En cuanto al nivel post-primario la matrícula de los Centros de Formación Profesional representa al 1,0 % de la demanda potencial correspondiente (es decir, de aquellos que como máximo nivel educativo alcanzado han logrado el nivel primario completo, más los que han ingresado pero no completado el nivel secundario). En total, la demanda efectiva de nivel primario y post-primario en Quilmes representa al 1,8 % de la población cuya demanda potencial los coloca en situación de riesgo educativo.

El profundo desfasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva que muestran los resultados presentados anteriormente es un dato más que comprueba el ya verificado principio del avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación.

La biografía educativa

La identificación de este agudo desfasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva nos abre una serie de interrogantes. Nos preguntamos el por qué del mismo: ¿Por qué algunos se insertan en experiencias de educación para jóvenes y adultos y otros no lo hacen? ¿Qué factores y procesos dan cuenta de la "segunda chance educativa"? ¿Qué factores y procesos están implicados en la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y social referida a la educación de jóvenes y adultos?

El proceso de investigación realizado hasta el presente va delineando a la biografía educativa como uno de los conceptos teóricos claves de la investigación. Se asume que la biografía educativa puede en parte dar luz a nuestras preguntas, en tanto refiere al procesamiento individual y/o colectivo de las condiciones de vida. Dicho concepto conlleva la posibilidad empírica de captar en la vida de los individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo de un contexto histórico en relación con sus decisiones educativas.

El marco teórico que se fue elaborando a lo largo de nuestras investigaciones provee de una serie de conceptos y de hipótesis sobre la oferta educativa, las variables estructurales (políticas, sociales, económicas) y las trayectorias de vida (educativas, familiares, migratorias, laborales y de participación social) que van marcando hitos o "nodus" de decisiones educacionales en la historia de vida de los individuos y grupos. Con esta perspectiva sobre la biografía educativa se retoma la conceptualización desarrollada en las investigaciones anteriores en torno al poder, la participación y la cultura popular.

Investigaciones actuales en el campo de la educación permanente se han abocado al análisis de la biografía

educativa de adultos de sectores populares (Dominice 1990, Altheit 1994, Pineau 1994)²⁴. Estos autores han puesto de relieve el uso de esta metodología, por un lado, para identificar los momentos significativos de la historia individual que nos informan sobre las decisiones educacionales; por otro, como un recurso pedagógico para organizar procesos de aprendizaje con adultos sobre un nuevo y vital conocimiento.

La naturaleza teórica de este concepto nos enfrenta con desafíos metodológicos centrales para la identificación de los indicadores y de los observables empíricos consistentes (desde una perspectiva epistemológica) con dicha naturaleza teórica. Se pretende dar respuesta a este desafío tanto en el momento cuantitativo como en el momento cualitativo de la investigación.

Se busca identificar los "nodus" o hitos decisionales en la vida educativa de un individuo (en términos de acciones de demandar -efectiva y socialmente- o no por más educación), resultantes del entrecruzamiento de las trayectorias referidas a los distintos aspectos de su vida cotidiana: sus trayectorias educativas, familiares, migratorias, laborales y de participación social. Los avances realizados en la investigación indican la posibilidad de discriminar en cada una de estas trayectorias su dimensión objetiva (referida a la descripción y ubicación temporal de su inicio, cambios e interrupciones) de su dimensión subjetiva (tales como las razones reconocidas que acompañan cada decisión, los significados, los valores puestos en juego, etc. así como los procesos de construcción de dichas subjetividades) y localizar los cruces e interjuegos entre trayectorias objetivas y entre éstas y las subjetivas, que permitan analizar los momentos y procesos de la reproducción o ruptura del "principio de avance acumulativo".

En la etapa actual de la investigación nos formulamos preguntas tales como:

- ¿Existe asociación o correlación entre las trayectorias de vida (educativas, familiares, migratorias, laborales y de participación social) y la búsqueda de una "segunda chance educativa"?

Preguntas como ésta desembocan en el tratamiento cuantitativo de la biografía de vida y orientan su resolución a través de una encuesta por muestreo conducente a un análisis univariado, bivariado y multivariado de trayectorias. La aplicación de la técnica de trayectorias (Path Analysis) hace posible la construcción de un modelo teórico de relaciones lineales entre variables (independientes, intervinientes y dependientes) de acuerdo a supuestos teóricos sobre la cadena causal entre las variables y su verificación según modelos de ecuaciones matemáticas de regresión múltiple (Sirvent 1973)²⁵.

Por otro lado, nos formulamos preguntas tales como:

- ¿Qué significado le atribuyen las personas a su vida educativa y a su "segunda chance" en la educación de jóvenes y adultos?

- ¿Cómo los procesos de la biografía de vida (educativa, familiar, migratoria, laboral y de participación social) dan cuenta de las decisiones sobre una "segunda chance"?

Estas preguntas buscan captar el concepto a través de

un abordaje cualitativo, en el cual no se pretende "medir" sino identificar, encontrar el interjuego, la trama, la dialéctica implicada en la vida de una persona, que da cuenta de su decisión educativa y nos permite comprenderla. Este momento cualitativo nos ayuda a penetrar en las misteriosas fuerzas de la vida humana que pueden dar cuenta de las decisiones educacionales de hombres y mujeres viviendo en un mundo de múltiples pobreza. ¿Qué fuerzas determinan la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo en educación?. Hemos planteado una aproximación antropológica cualitativa de indagación en la biografía educativa, a través de estudios de caso sobre historias de vida, entrevistas abiertas y observaciones, a fin de responder a estas preguntas.

Hasta el presente y a la luz de los interrogantes anteriores, hemos ido identificando en nuestras entrevistas abiertas algunas categorías de análisis tentativas²⁶:

Uno de los aspectos que resaltan es el significado que los entrevistados le atribuyen a la educación de adultos como un espacio de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de sus derechos aunque estos no se cumplan.

"Es como encontrarme yo, acá soy yo como yo quiero ser. Este es mi tiempo"

"Cuando vos podés preguntar y podés hablar, sos vos."

"Uno llega a conocer los derechos que uno tiene, aunque después no se cumplan"

Desde la perspectiva de los entrevistados, estos aspectos se relacionan con una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima.

"Me empecé a valorar como persona y ver que podía. Porque antes era como que siempre me habían disminuido"

"Pienso que el haber podido estudiar acá es un logro mío, algo mío. Fue como una victoria (...) Saber que puedo (como tantas veces me cortaron y me dijeron: no podés, no servís, me inhibieron mucho"

"Uno se va sintiendo con muy baja autoestima; no poder leer... La gente se lo hace sentir"

"Uno se va achatando; la achatan los otros (...) Ahora estoy muy feliz"

Esto se relaciona con expresiones de satisfacción por el hecho de haber retomado trayectorias educativas "truncas".

"Es poder concretar lo que no pude completar en otro momento"

"Desde siempre yo quería terminar la primaria"

Las entrevistas también nos hablan de las dificultades, los miedos y la vergüenza que deben superar los jóvenes y adultos para efectivizar su demanda:

"Antes no empecé porque me daba vergüenza, porque se reían de mí porque venía a un colegio; pero después pensé que más vergüenza es cuando uno no sabe leer y escribir"

"Hemos tenido la valentía de tomar esta decisión, de jugarnos"

Asimismo las entrevistas realizadas comienzan a ser testimonio de la importancia que la relación con el docente tiene para estos adultos que acceden a la "segunda chance educativa"; relación en la que el adulto espera un rol del docente que sobrepasa el vínculo del conocimiento. Los jóvenes y adultos nos hablan de un docente "escucha", de un docente "continente" de sus problemáticas cotidianas y "consejero" para enfrentarlas.

"Se puso como docente, como mujer y como amiga. Yo le pude contar mis cosas"

"El apoyo, el afecto que uno recibe de los profesores. Si uno tiene un problema puede llorar acá porque hay un hombre"

A lo largo de 1998 se realizarán las historias de vida en una muestra teórica seleccionada según criterios derivados de las variables estadísticamente significativas identificadas en el momento cuantitativo. La combinación de obtención y análisis de datos de las historias de vida nos orientará hacia la determinación del muestreo teórico y la saturación necesaria para validar las categorías teóricas emergentes; se utilizará el método de comparación constante (Glasser y Strauss 1967)²⁷.

Algunas reflexiones finales sobre política educativa

¿Quién se está haciendo cargo de toda esta población en situación de riesgo educativo?

Nuestra respuesta es drástica: no existe lugar para esta población en nuestras políticas educativas actuales. Los resultados presentados más arriba muestran a una amplia franja de población en situación de riesgo educativo que debería ser una de las prioridades de nuestra política educativa y de la cual, por el contrario, nadie habla ni se ocupa.

Ya señalamos en otro artículo el deterioro que sufre la educación formal de jóvenes y adultos y la fragmentación de una oferta no formal en manos del ámbito privado; aspecto sociopolítico de una oferta que reproduce la discriminación cuantitativa y cualitativa en educación (Sirvent 1996)²⁸. Pero esto no es todo.

La situación de pobreza educativa se inscribe en un contexto de múltiples pobreza y de manejo no democrático del Poder. El concepto de múltiples pobreza, como se dijo en otros artículos, es una reinterpretación de la noción misma de pobreza. 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, que ya no son tan 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 como la necesidad de seguridad, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales y puede provocar situaciones de "patologías colectivas". En la actualidad

observamos que el ejercicio del poder produce y reproduce las "múltiples pobreza", discriminaciones e injusticias que caracterizan a nuestra vida cotidiana. La política educativa implica un ejercicio del poder que no es ajeno a este fenómeno de producción y reproducción. El ejercicio del poder no sólo actúa para impedir que la población, especialmente la mayoría excluida y discriminada, actúe de una manera contraria a los intereses de los grupos dominantes, sino también que ejerce presión para prever que la gente "vea las injusticias" y piense y participe en consecuencia. Estos mecanismos de ejercicio del poder facilitan la conversión de las víctimas en victimarios; los excluidos se perciben culpables de su exclusión (Sirvent 1995, 1998; Llosa 1995)²⁹.

Las múltiples pobreza y el ejercicio no democrático del poder inhiben la posibilidad de crecimiento del ciudadano en sus capacidades de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana. 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. En cambio, la participación simbólica 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 y además genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, un "como si".

¿Cómo intentar la ruptura del círculo vicioso del avance acumulativo en educación? ¿Cómo superar la situación de riesgo educativo de los jóvenes y adultos de nuestro país? ¿Cómo prevenirlo para las generaciones futuras, teniendo en cuenta el contexto de múltiples pobreza, de ejercicio no democrático del poder, de abandono del rol del Estado en su función de regulador de la justicia social?

En primer lugar es necesario tener presente que el debate sobre la política educativa implica el debate sobre el tipo de sociedad y de ciudadano que deseamos. Existe un modelo de ciudadano consistente con este ejercicio del poder: el ciudadano eficientista, competitivo, individualista y despolitizado. A este modelo se le contraponen otros: el del ciudadano que emerge como hombres y mujeres capaces de reconocer sus derechos, y con capacidad de organizarse y de demandar colectivamente ante un Estado y sus instancias públicas tal como corresponde a una sociedad democrática real que busca la igualdad y la justicia social. La educación actúa como una arena de lucha ideológica entre dos modelos de ciudadanos y de ciudadanía contrapuestos y hasta contradictorios: la búsqueda del hombre de la respuesta, del hombre que quiere las certezas y los conocimientos que "cierran" "versus" la búsqueda del hombre de la pregunta, del hombre que quiere el conocimiento para identificar el problema, para la problematización constante de la realidad, para un acercamiento científico y poético a la realidad. Esta pugna marca uno de los tremendos dilemas de la escuela pública de hoy: no sólo la educación para todos no es exigencia del mercado laboral, sino que mucho menos lo es una educación que busque formar a la mayoría como masa crítica, ciudadanos participantes y sujetos políticos hacedores de su historia,

su vida y su destino.

Pensar en recomendaciones para una política educativa que enfrente a la situación de riesgo educativo en nuestro país, implica la necesidad de un viraje de 180 grados superador de la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador, implícita tanto en la Ley Federal como en la así llamada "transformación educativa". Se hace necesario "pensar la educación" desde la perspectiva de la Educación Permanente, tanto para legislar en educación como para la gestión educativa. Esta perspectiva supone retomar y recrear la visión holística o totalizadora del fenómeno educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de: la escuela y el más allá de la escuela. Para que una educación pueda superar sus limitaciones actuales, todo proceso educativo -en escala macro o micro- debe ser percibido en términos de una Educación Permanente (Sirvent 1998)³⁰. Esto implica asumir una serie de principios teóricos y metodológicos entre ellos los siguientes:

- la percepción de la educación como una necesidad objetiva permanente y un derecho para toda la vida de los individuos y grupos sociales;
- la percepción de una comunidad y de sus miembros con capacidad de aprendizaje y transformación a lo largo de toda su existencia; esto supone considerar la posibilidad de aprendizaje del adulto a lo largo de toda su vida, noción que destierra la idea generalizada que sólo se aprende en la niñez, o que lo que no se aprende de chico no se aprende de grande;
- el partir de la experiencia vital del adulto como base de su proceso de aprendizaje continuo; esto implica percibir la posibilidad que toda área de la vida cotidiana se torne en un espacio educativo tales como la salud, la familia, el trabajo, la participación social y política, el tiempo liberado;
- el reconocimiento de la existencia de otras formas y recursos educativos emergentes de una comunidad que operan "más allá de la escuela";
- la posibilidad que tanto la escuela como estos recursos educativos "más allá de la escuela" sean potenciados a través de la constitución de una red o trama educativa que articule la escuela con otras instancias sociales y educativas.

La educación permanente supone una política global y no meros agregados o modificaciones parciales de la actual política educativa. Una política global necesaria, si se aspira, como sociedad, a lograr la apropiación por parte de la mayoría de la población de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas intelectuales requeridas para afrontar los desafíos de la actualidad. Esto no implica pensar en acciones educativas de la sociedad civil que reemplacen la responsabilidad del Estado; por el contrario, implica pensar en un Estado y en una política educativa que priorice, legisle y gestione los espacios educativos de la "escuela" y del "más allá de la escuela". Es imposible pensar en un proceso de real democratización y de apropiación de los conocimientos necesarios para una participación real si no se concibe:

- a. una política educativa en el marco de una educación permanente, que revea la estructura del sistema en vistas a construir un sistema articulado de la escuela y el "más allá de la escuela" teniendo en cuenta los profundos niveles de

riesgo educativo de nuestra población; esto implica que priorice tanto la formación de las nuevas generaciones, partiendo de la atención a su desarrollo integral en la primera infancia, como una educación de jóvenes y adultos que modifique la situación de riesgo educativo de la mayoría de la población económicamente activa de 15 años y más que ya no asiste a la escuela;

b. la constitución de una trama de recursos institucionales y de aprendizaje en la escuela y fuera de la misma donde se potencien y retroalimenten las funciones educativas de la escuela, la familia, los gremios, el trabajo, los partidos políticos, los equipos de salud, las organizaciones comunitarias, etc.

c. la incidencia en el nivel de la demanda social en materia de educación para lograr el crecimiento de los ciudadanos (individuos y grupos sociales) en su capacidad de participar en las decisiones que afectan su entorno educativo.

Para esto último se requiere facilitar, a través de instancias colectivas de aprendizaje ciudadano, el crecimiento de la capacidad colectiva para identificar necesidades educativas y articularlas en una demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida de los individuos y grupos. Una demanda social es 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. El reconocimiento por parte de los ciudadanos de la educación como un derecho durante toda la vida es una condición y resultante de la lucha contra el círculo vicioso de la pobreza educativa y el principio de avance acumulativo en educación. Es necesario luchar contra las "múltiples pobrezas" que pueblan nuestra vida cotidiana. Superar la pobreza de protección, de entendimiento y de participación, demanda un crecimiento colectivo en el reconocimiento de las múltiples formas de ejercicio del poder que sólo buscan el sometimiento, la resignación y por tanto la construcción de un sentido común que defienda los intereses del poder dominante. El crecimiento colectivo demanda la conjunción de dos fuerzas: organización social y conocimiento.

La democratización real de la educación no puede ya confinarse solamente al ámbito de la educación escolar. El círculo vicioso del avance acumulativo sólo puede romperse si el Estado toma las riendas de un proyecto de Educación Permanente que se edifique sobre la construcción de una trama entre la educación formal y no formal; entre la escuela y las funciones educativas de otras instituciones sociales donde los ni(os en su primera infancia y los jóvenes y adultos están insertos a lo largo de toda su vida social y educativa.

Notas

¹ La investigación: "Estudio de la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza" es dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.) (Beca Guggenheim). Esta investigación forma parte del Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos "más allá de la escuela" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

² La investigación se inscribe en el plan a largo plazo dirigida por M. T. Sirvent sobre "Estructura de poder, participación y educación. A este plan pertenecen las investigaciones siguientes: "Diagnóstico Sociocultural del Barrio de Mataderos" (1985-1989); "La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis" (1990-1992) y "La demanda educativa de jóvenes y adultos de sectores populares" (1993-1997).

³ Ver la definición de estos conceptos en nota al pie N°10 del presente artículo.

⁴ El análisis de la demanda educativa como proceso complejo es propuesto en Sirvent M.T., S. Clavero y M.A. Feldman: "La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis", en: *Revista Argentina de Educación*, Año VIII N°13: 79-92 A.G.C.E. (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación) Buenos Aires 1990.

⁵ M.T. Sirvent "Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila Editores, Año I, N° 1: 2-19. Buenos Aires, noviembre, 1992. Versión Inglesa actualizada "The Politics of adjustment and Lifelong Education: The Case of Argentina", en: *International Review of Education*, Volume 40, N° 3-5: 195-207, Hamburgo, 1994.

⁶ En el año 1995 comienza la investigación: "Estructura de Poder, Participación y Educación: la demanda educativa de los jóvenes y adultos de los sectores populares", dirigida por la Dra. M.T. Sirvent (Ph.D.) con el apoyo de un subsidio UBACYT (Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Programación 1995-1997).

⁷ Llosa Sandra "El saber cotidiano de docentes y padres; su incidencia en la formulación de demandas educativas", Beca de Iniciación UBACYT 1992-1996, y "La Demanda y la oferta por Educación de Jóvenes y Adultos de los Sectores Populares en la Ribera de Quilmes". Beca de Perfeccionamiento UBACYT 1996-1998. Ambos proyectos dirigidos por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.).

⁸ Sirvent María Teresa, "Estudio de la Situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza", Beca Guggenheim.

⁹ Bajo la dirección de la Dra. Sirvent, se articulan los siguientes grupos de investigación: Grupo 1 Regiones Capital Federal y Buenos Aires (Responsable: S. Llosa, IICE, Universidad de Buenos Aires); Grupo 2 Región Córdoba (Responsable: M. Saleme CIFHY - Universidad Nacional de Córdoba) y Grupo 3 Región Entre Ríos (Responsable: R. Badano AGMER-CTERA / UNER / UBA). Se prevé para 1998 la constitución del grupo responsable de la Región Río Negro.

¹⁰ Para este estudio hemos elaborado las siguientes definiciones centrales:

Demanda potencial: se refiere al conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Es decir, la población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad y lo hace o no lo hace. En este estudio "medimos" la demanda potencial en términos del nivel educativo alcanzado por la población de 15 años y más que no asiste pero asistió a la escuela.

Demanda efectiva: aquellas aspiraciones que se traducen en forma concreta en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos en una sociedad en un momento determinado. En este estudio "medimos" la demanda efectiva con indicadores cuantitativos, tales como la información disponible de estadísticas educativas o censos sobre la matrícula en cursos y en actividades de educación de adultos de diferente grado de formalización. Cuántos demandan efectivamente, quiénes demandan y qué se demandan.

Demanda social: es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales.

Para más detalles ver: a) Sirvent M.T. 1992 (op. cit.); b) Sirvent M.T. "La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila Editores, Año V, N° 9, octubre, 1996.

Oferta: las actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo. Incluye actividades organizadas tanto para completar los niveles primario y secundario de educación (educación formal de jóvenes y adultos) como la oferta

educativa no-formal e informal (alfabetización, capacitación laboral, educación para la salud, etc.).

En relación con la oferta hacemos referencia a tres aspectos o dimensiones de la oferta formal y no formal (y de los aprendizajes sociales) de educación de adultos:

La dimensión Socio-Política: referida a las relaciones con el Estado en términos políticos, jurídicos y administrativos tanto de la oferta formal como no-formal de educación de adultos.

La dimensión Institucional: referida a características seleccionadas del universo institucional donde se insertan las acciones de educación de adultos formal y no formal.

La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje: referida a aspectos seleccionados de las prácticas educativas en los ámbitos formal y no-formal de la educación de adultos.

¹¹ Ver: a) Sirvent M.T.: M.T. Sirvent, *Participatory Research on Established Order, Popular Culture, and Engagement of the Working Classes in Buenos Aires*, Tesis Doctoral (Ph.D.) Columbia University. A Bell and Howell Company. Michigan UMI Dissertation Services 1995 301 paginas (Versión en castellano en Ediciones CBC EUDEBA en prensa). b) Sirvent M.T.: *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*, Editorial Coquena Colección: Educación Hoy y Mañana; Buenos Aires, 1994, 207 paginas. c) Sirvent M.T. *Educacao Comunitaria: A experiencia do Spiritu Santo Editorial Brasiliense*, Sao Paulo 1984, 261 páginas. d) Sirvent M.T. y S. Brusilowsky, *Diagnóstico Sociocultural de la Población Bernal*, Don Bosco, Editorial Río Negro; Río Negro, 1983, 371 páginas.

¹² Ver en: a) Sirvent M.T. 1996 (op. Cit.); b) Sirvent, M.T. "Las múltiples pobreza y la educación en Argentina", en: *Congreso Internacional de Educación*, Ediciones CBC, EUDEBA (en prensa).

El concepto de múltiples pobreza se retoma en el último ítem del presente artículo: "Algunas reflexiones finales sobre política educativa".

¹³ No se registran otros estudios antecedentes centrados en nuestro objeto de análisis. Sin embargo existen otros investigadores que han trabajado temáticas próximas a nuestro problema de investigación, entre ellos: M.A. Gallart; F. Forni; S. Hintze; M.C. Feijoo; S. Feldman; C. Jacinto; H. Villar; J.C. Llorente que fueron considerados en esta investigación. Asimismo hallamos otros grupos de investigación analizando estos temas, tales como N. Michi y M.E. Cabrera bajo la dirección de S. Brusilowsky en la Universidad Nacional de Luján y G. Riquelme, en el IICE, UBA.

¹⁴ Ver en: Sirvent M.T. "El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico", en: *Documento de la Maestría en Didáctica*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1995.

¹⁵ El concepto de "cultura vivida" se contraponen al concepto restringido de "Cultura" con C mayúscula asociado con los objetos y estándares de la así llamada "cultura cultivada" o académica. Esta visión restringida remite a "paquetes" ya sea de información o de reglas de conductas acumuladas y transmisibles que los sujetos deben "absorber" o "asimilar" para llegar a ser "personas cultas". Ver en: Sirvent, M. T. y S. Brusilowsky (op. Cit.1983).

¹⁶ Stuart Hall, *Notes on Deconstructing "the popular"*. In *Peoples's History and Socialist Theory*. Raphael Samuel, de pp. 227-241 London: Routledge y Kegan Paul 1981 citado en Sirvent M.T. (op. cit. 1995).

¹⁷ Procesamiento propio sobre cruces requeridos al INDEC del Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 para los distintos universos de análisis:

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según edad, nivel educativo alcanzado y necesidades básicas insatisfechas. (Sin NBI).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según edad, nivel educativo alcanzado y necesidades básicas insatisfechas. (Con NBI).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según sexo, condiciones laborales y necesidades básicas insatisfechas (Sin NBI).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según sexo, condiciones laborales y necesidades básicas insatisfechas (Con NBI).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según edad, nivel educativo y categoría ocupacional.

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la

escuela según edad, sexo, nivel educativo alcanzado y categoría ocupacional. (Varones).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según edad, sexo, nivel educativo alcanzado, categoría ocupacional y necesidades básicas insatisfechas. (Mujeres).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según edad, sexo, nivel educativo alcanzado, categoría ocupacional y necesidades básicas insatisfechas. (Sin NBI).

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según edad, sexo, nivel educativo alcanzado, categoría ocupacional y necesidades básicas insatisfechas. (Con NBI).

¹⁸ Estos resultados fueron presentados como parte de ponencias en Congresos y otros eventos similares; entre ellos: Sirvent, M.T. "La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste y pobreza. El caso de Argentina". 2do Congreso Nacional de Educación y Modelos de Desarrollo, Villa María Córdoba 1997 (a ser publicado en Actas del Congreso por Ed. Miño y Dávila).

¹⁹ Feldman S. "El trabajo de los adolescentes. ¿Construyendo futuro o consolidando la postergación social?" (mimeo 1994).

²⁰ La prueba del "X cuadrado" (X²) utilizada como prueba de independencia entre las variables NBI (necesidades básicas insatisfechas) y NRE (nivel de riesgo educativo) arrojó resultados significativos mayores al 0,01 tanto para la población de 15 a 24 años como para la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela.

²¹ Sirvent y Llosa 1997 (De entrevistas alumnos de una escuela media nocturna de Santa Rosa La Pampa)

²² Se aplicaron técnicas de análisis cuantitativo sobre variables seleccionadas, a partir de información censal proveniente de la Dirección de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (relevamiento de datos secundarios: M.T. Sirvent, C. Lomagno y S. Llosa): tabulación de la información; cálculos de porcentajes; elaboración de cuadros de frecuencia y porcentaje; elaboración de cuadros de cruce de variables. Ver en: Llosa S.: *La demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares en La Ribera de Quilmes*, Informe de Avance III, Beca de Perfeccionamiento UBACyT, 1997. Directora: M.T. Sirvent.

²³ El análisis de la dinámica oferta / demanda efectiva en el Gran Buenos Aires (ordenando los partidos según la consideración conjunta de las dos variables) evidencia que el Distrito Escolar de La Matanza posee el mayor porcentaje tanto de la oferta como de la demanda efectiva respecto del total del GBA; seguido por Lomas de Zamora, Almirante Brown y Quilmes. En el otro extremo, con menor oferta y demanda efectiva se hallan los Distritos Escolares de San Fernando, San Isidro y en último lugar, José C. Paz. Ver en Llosa S. (op. cit. 1997)

²⁴ Ver en: a) Dominice P. *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Edition L'Harmattan, París, 1990; b) Altheit P. "The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education", en: *International Review of Education*, Volume 40, Nº 3-5, Hamburgo, 1994, pp. 283-298; c) Pineau G. "Histories of vie et formation de nouveaux savoirs vitaux", en: *International Review of Education*, Volume 40, Nº 3-5, Hamburgo, 1994, pp.283-298.

²⁵ Sirvent M.T. *La aplicación del análisis de trayectorias (Path Analysis) a un estudio de Salud Maternal*, Departamento de Investigación, Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, Caracas, Venezuela, 1973.

²⁶ Se transcriben algunos fragmentos ilustrativos de las categorías teóricas, que provienen de entrevistas realizadas a jóvenes y adultos que concurren a Escuelas y Centros de Educación de Adultos, así como a Centros de Formación Profesional en el Gran Buenos Aires (M.T. Sirvent, S. Llosa, C. Lomagno 1997).

²⁷ Glaser B. y A. Strauss *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative research*, Ed. Aldine, New York, 1967.

²⁸ Sirvent (op. Cit. 1996)

²⁹ Ver en: a) Sirvent M.T. (op. cit. 1995); b) Sirvent M.T. "Educación, poder y participación: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza", (mimeo 1998); c) Llosa S. *La demanda y la oferta referida a la educación de jóvenes y adultos de sectores populares en La Ribera de Quilmes*, Informe de Avance II, Beca de Perfeccionamiento UBACyT, 1996. Directora: M.T. Sirvent.

³⁰ Sirvent M.T. "Notas para la discusión de líneas programáticas en la esfera educativa".