

# EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN UN CONTEXTO DE AJUSTE.\*\*

MARIA TERESA  
S I R V E N T \*



\* Dra en Filosofía (Ph.D.) de Columbia University, New York, USA. Máster en Filosofía y Master of Arts de la misma universidad. Especialidad Sociología y Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora en el 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 obtenida en 1996.

De eso no se habla. Muchos son los ámbitos y los problemas que tendemos a cubrir con el manto del olvido. Las políticas educativas no son ajenas a este mecanismo. Un análisis significativo de las mismas debe abarcar no solo lo que se dice sino también los vacíos, los silencios... los aparentes olvidos. En Argentina, uno de ellos hace referencia al ámbito de la educación de adultos, que comprende el conjunto de actividades educacionales para 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 adultos) como la oferta educativa no-formal e informal<sup>1</sup> dirigida a una educación permanente en las diversas áreas de la vida cotidiana, como por ejemplo el trabajo, la salud, la familia, la participación social y política y el tiempo libre.

En nuestro país es más propio designar a este ámbito como educación de jóvenes y adultos en virtud del alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que cada año ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión del sistema educativo.

El silencio de las políticas en relación con este ámbito educativo que lo convierte en una de las «modalidades» renegadas o descalificadas del quehacer educacional esta dando cuenta por un lado, de un posicionamiento ideológico, pero por el otro, y paradójicamente está representando un grave riesgo para el crecimiento del país. Decía al respecto Kjell Rubenson<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Este artículo se basa en una primera versión presentada como ponencia en el II Foro Educativo Latinoamericano y Caribeño. La Pobreza y las Respuestas de la Educación hacia el año 2000 organizado por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC), Córdoba 21 y 22 de octubre de 1995. Una segunda versión ha sido publicada en la *Revista Novedades Educativas*, año 8, N°69, septiembre de 1996, p.42, parte I, y *Novedades Educativas*, año 8, N°70, octubre de 1996, parte II.



El desplazamiento en las prioridades ilustra cómo 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).

El riesgo está dado por el alto porcentaje de población económicamente activa de 15 años y más que ya no asiste a la escuela (84%)<sup>4</sup> y que no posee las calificaciones educativas requeridas para responder tanto a las exigencias de la nueva estructura productiva como a las necesidades de una participación ciudadana que consolide el sistema democrático<sup>5</sup>.

En el Censo del 80 (Sirvent 1992a, 1994a)<sup>6</sup>, **la terminación de la educación primaria marcaba una diferenciación significativa entre los estratos sociales.**

Un 61,6% de la población de 15 años y más que ya no asistía a la escuela sólo había alcanzado el nivel primario de educación, y no todos en forma completa. El 36,4% había quedado en el camino con primaria incompleta o sin instrucción alguna. Estas cifras se agravaban según diferencias sociales y regionales. Un 61,5% y un 75,3% de los obreros calificados y no calificados (respectivamente) en las zonas rurales no alcanzaban a terminar la escuela primaria; es decir que de 100 hijos de obreros calificados, 60 no tenían la probabilidad de llegar a cumplir los mínimos 7 años de educación obligatoria que reglamentaba nuestra ley 1420. La estadísticas auguraban un destino semejante para 75 hijos de cada centenar de obreros no calificados.

El acceso a la enseñanza secundaria era otro peldaño fundamental en la diferenciación social de la población.

Se había establecido, según el Censo del 80, que para la clase obrera calificada, sólo 6 jóvenes de cada 100 tenían la probabilidad de terminar la enseñanza media. La chance disminuía aún más para los obreros no calificados (sólo dos de cada cien).

**La probabilidad de llegar y finalizar el nivel secundario en la clase obrera era bajísimo.**

Los datos del Censo del 80 mostraban claramente el hecho que la clase obrera estaba prácticamente excluida del nivel medio y superior de educación formal. La población de la clase trabajadora estaba prácticamente eliminada del sistema de educación formal antes de finalizar el nivel medio de educación, pues su presencia era ínfima a partir de este umbral. Por otra parte la deserción mayor ocurría en los primeros años de la escuela media.

**La enseñanza superior marcaba diferencias entre los estratos de la clase media.**

Un hijo de padres profesionales, o de propietarios de pequeñas empresas, o de técnicos tenía más probabilidad de llegar a la universidad que un hijo de pequeños productores autónomos, de empleados administrativos o vendedores.

La población que alcanzaba un nivel secundario y más, constituía en el Censo del 80 sólo un 16,7% de la población

total, siendo que apenas un 7% lograba sortear el escalón de la enseñanza superior, terminando solo el 3,2%.

**La clase obrera parecía estar excluida del uso de la educación formal como canal de ascenso social.**

Según los datos del Censo del 91 la situación no ha variado sustancialmente (Sirvent 1995c, 1996). El análisis comparativo de los datos del censo de 1980 y de 1990 muestra que si bien las cifras globales referidas a los niveles de educación alcanzados por la población de 15 años y más que ya no asiste a la escuela señalan un leve acrecentamiento, durante el último período intercensal se ha producido un aumento de las desigualdades sociales y regionales<sup>7</sup>. Nos manejamos con la hipótesis que la leve alza identificada es producto de la tendencia histórica que cálculos estadísticos de ecuaciones de regresión permiten prever<sup>8</sup>.

Los últimos datos censales nos muestran entonces que en la población de 15 años y más, que ya hoy no asiste a la escuela, un 59,6% sólo alcanzó el nivel primario de educación; de ellos, sólo la mitad aproximadamente en forma completa. Un 29% llega al secundario, pero más de la mitad se queda a mitad de camino abandonando el nivel medio entre primero y segundo año (Sirvent 1996). Es decir que aproximadamente un 75% de la PEA no posee las calificaciones educativas requeridas por el nuevo patrón tecnológico ni por el proceso de fortalecimiento de nuestra aún naciente Democracia<sup>9</sup>. Las cifras se agudizan según clase social y regiones del país. Estos datos siguen mostrando una marginación objetiva y discriminación en relación con el acceso a la educación.

¿Qué pasa con la segunda chance educativa?

Los datos empíricos con los que se cuenta evidencian que a pesar de los esfuerzos realizados para perfilar a través de la educación de adultos, la educación no-formal o la educación popular alternativas a un sistema educativo desigual y discriminatorio, la demanda y la oferta por más educación a lo largo de la vida adulta agudiza las diferencias sociales identificadas en los niveles de educación formal de la población total (Sirvent 1992a, 1994a). El 75% de población que ha alcanzado sólo un nivel mínimo de educación inicial representa una amplia demanda potencial por más educación. Sin embargo esta demanda potencial, no tiene su correlato en una demanda efectiva o social<sup>10</sup>.

La matrícula de la educación no-formal en materia de cursos profesionalizantes, agudiza la diferencia y segmentación del sistema educativo.

**Las evidencias señalan la validación del principio del avance acumulativo: quien más educación tiene, más educación demanda y se apropia.** A medida que se avanza en el nivel educativo de la población, aumenta la probabilidad de acceso a las actividades educativas y culturales «más allá de la escuela». Hasta 1992, la población con primaria incompleta, que constituía más de una tercera parte de la población adulta, era la que presentaba mínimas posibilidades de acceder a oportunidades de una educación continua. Sólo 3,6% de esta población se incorporaba a dicha educación, en tanto que la minoría de población adulta que ha completado la educación superior accede en



un 43% a la educación no-formal de adultos. Es decir que los graduados de la educación superior o universitaria tienen una probabilidad 10 veces mayor de acceso que el grupo con sólo primaria incompleta a cursos, seminarios, actividades de reciclaje, actualización o ampliación de su educación general.

Es en el ámbito de la educación de adultos, de la educación fuera de los «carriles normales» del sistema escolar donde, por otra parte siempre primó en forma contundente la actividad privada y las leyes del mercado de la oferta y la demanda. No hubo prácticamente, una instancia reguladora estatal que legislara para la globalidad de esta educación.

La identificación de este agudo desfasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva nos abre una serie de interrogantes.

Desde una perspectiva socio-política de la educación de jóvenes y adultos nos preguntamos acerca del papel del Estado en la generación de ofertas educativas y de la Sociedad civil en la articulación de una demanda social que presione por una educación «más allá de la escuela» en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza.

Estudios realizados en otros países<sup>11</sup> muestran que: **cuando en una sociedad aparecen agudos desfasajes entre las demandas de la estructura de producción 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.**

La política educativa de nuestro país desconoce e ignora la importancia de la educación de jóvenes y adultos en un país que según los datos mencionados más arriba se nos presenta como un claro ejemplo de este desfasaje.

En el presente la oferta formal de educación de jóvenes y adultos en los niveles primario y medio no constituye la prioridad ni una de las prioridades de la reforma educativa. La nueva Ley Federal de Educación del año 1993 prácticamente la ignora, colocando un breve párrafo intrascendente bajo el rubro de «Educación especial»<sup>12</sup>. **El Ministerio de Educación, y las jurisdicciones provinciales desconocen su existencia y destruyen sus estructuras básicas.** Se están desmantelando los organismos oficiales encargados de esta educación a nivel nacional, provincial y municipal<sup>13</sup>. Consideramos que la historia de desprotección de esta educación la ha convertido en la estructura más débil y por tanto más expuesta a las políticas de ajuste de las nuevas reformas del Estado. La situación de una oferta formal de adultos cuya población está compuesta en su mayoría (más del 60%) por adolescentes y jóvenes expulsados del Sistema Educativo se agrava con la implementación de la Ley Federal en los niveles primario y medio. Van apareciendo evidencias<sup>14</sup> de un empeoramiento de esta situación de «distorción» de la demanda educativa que se efectiviza a través de la matrícula en las escuelas «para adultos» como consecuencia de la

implementación de la Ley Federal. Ha aumentado la población infantil y adolescente que abandona la escuela primaria temerosa de no terminar el aumento de años de escolaridad obligatoria:

«... pero señora, si a gatas logramos que nuestros gurises terminen el 7mo. grado, ¿cómo vamos a pensar que van a durar hasta los 10 grados para obtener un certificado...?» (De entrevistas a población en situación de pobreza del Gran Buenos Aires).

En tanto que las direcciones de adultos se desmantelan y los docentes no están formados para enfrentar la heterogeneidad de sus alumnos, máxime en un marco de incertidumbre y miedo a la pérdida del cargo o el cierre de las aulas por la implementación de la Ley Federal de Educación.

Paralelamente se genera una oferta fragmentada, atomizada, sin planificación central ni pedagógica, de cursos de capacitación laboral originados en las propias empresas, en organizaciones no gubernamentales, en proyectos del Ministerio de Trabajo. Hoy, más que nunca se percibe la existencia de lógicas y modelos diferentes y hasta antagónicos subyacentes a las variadas prácticas de educación permanente de jóvenes y adultos. Prima la lógica empresarial. Cada vez son menos los espacios para experiencias de capacitación de los sindicatos o de los movimientos de educación popular donde se planteaba la recalificación desde un abordaje propio y crítico; desde una lógica de la democratización real del conocimiento universal y la dignificación de la persona y no exclusivamente desde una lógica de la producción. Algunas investigaciones dan cuenta de la vigencia de la teoría del mercado dual de la economía aplicada a la educación<sup>15</sup> que en la década del 70 analizó la existencia de un mercado laboral segmentando por jerarquías educacionales que se reforzaban a través de la educación formal y de las instancias de capacitación laboral en servicio.

El peso y dependencia creciente en una educación patrocinada por el empleador crea el mayor dilema para un sistema que ha comenzado a basarse en las fuerzas del mercado. Aparecen mayores desigualdades en el acceso a esta clase de educación que está ligada a la jerarquía ocupacional y laboral. [...] No sólo el porcentaje de participación entre los grupos académicos y los trabajadores no calificados de «cuello azul» difieren grandemente por nivel de ocupación, a favor de las más altas jerarquías, sino que también difieren en la naturaleza del entrenamiento educacional. *Aquellos que ocupan las más altas posiciones acceden más comúnmente a cursos de educación de adultos académicamente orientados, generalmente organizados fuera de la empresa, en tanto que los trabajadores no calificados reciben alguna modalidad corta de entrenamiento en el trabajo* (Rubenson, 1994. La traducción y el subrayado es nuestro).

Investigaciones en nuestro país muestran evidencias de esta discriminación en la medida que señalan profundas diferencias cualitativas en la oferta de actividades educativas



organizadas por el mundo empresarial. Estas diferencias se relacionan con la jerarquía ocupacional del personal dentro de la empresa. Para el sector de los gerentes y profesionales la oferta es diversificada incluyendo, no sólo actividades de su «metier» gerencial sino también actividades académicas vinculadas a la rama de actividad<sup>16</sup>.

El proceso acumulativo es un círculo vicioso que opera en dos sentidos. Aquellos que han alcanzado mayores niveles en la educación inicial (primaria, media o superior) tienen mayor probabilidad de seguir acumulando un capital educativo mayor y mejor.

¿Cómo intentar la ruptura de este círculo vicioso en un país donde se ha optado por un modelo de abandono del rol del Estado en su función de regulador de la justicia social y un desplazamiento de las obligaciones de una política pública referidas a la educación en una débil y desorganizada sociedad civil?

Estudios realizados en otros países señalan que en la presente dirección de las políticas educativas, el destino de la educación de adultos y de la educación permanente dependerá crecientemente de lo que ocurra en la vida laboral y en las posibilidades de los sindicatos para «empujar» el tratamiento de la educación y de la formación laboral en la mesa de las negociaciones.

En nuestro país la situación de debilidad de la sociedad civil dificulta el pensar en una sociedad organizada que asuma a la educación de jóvenes y adultos como una bandera de reivindicaciones y de lucha.

Desde 1988 nuestras investigaciones vienen señalando serias evidencias sobre la destrucción de las redes organizacionales que anudaban la trama participativa de la sociedad civil. Varios han sido los ejemplos que hemos estudiado de debilitamiento y destrucción de las organizaciones sociales a lo largo de la década del 80 y hasta nuestros días<sup>17</sup>. Con el retorno a la Democracia el país experimentó un resurgimiento significativo de las organizaciones y movimiento sociales. Es el caso por ejemplo de varias asociaciones villeras que reaparecen a partir de la vuelta a la Democracia en varias zonas de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, o del mismo Movimiento de Villas y Barrios Carenciados que intentó agrupar a varias asociaciones en un movimiento mayor. Estas y otras organizaciones sindicales y sociales comienzan a movilizarse en un intento de creciente participación, de articulación de demandas sociales en materia de vivienda, trabajo, salud y educación y de reconstrucción de las redes sociales destruidas por la dictadura militar. Sin embargo, a partir del año 1989 sufren un nuevo proceso de destrucción y de desmovilización, en respuesta a embates de afuera y de adentro. Desde la perspectiva de nuestro análisis, se asume que este debilitamiento se ha debido por un lado a mecanismos de «no-decisión» generados por el poder establecido<sup>18</sup> tendientes a abortar una demanda considerada riesgosa para el status quo<sup>19</sup>, y por el otro a las estructuras autoritarias, las rencillas internas, el matonismo, el clientelismo y la coaptación que invadió el movimiento popular. Estos mecanismos fueron y van socavando las organizaciones sindicales y populares en una suerte de

«tener el enemigo adentro». Con un agravante anclado en nuestra historia de represión, sangre, muertes y desapariciones: la evocación constante en la población de los fantasmas de la represión y el miedo. Nuestras investigaciones muestran procesos históricos que dan cuenta de la construcción de una compleja trama de representaciones sociales inhibitoria de la participación real en nuestras instituciones<sup>20</sup>. Hemos ido construyendo una manera de pensar y teorizar sobre nuestra realidad política e institucional que finalmente inhibe nuestras posibilidades no sólo de participar, sino fundamentalmente de reconocer la importancia y la necesidad de participar en los hechos que afectan la vida cotidiana. Nuestro estudio identifica, en última instancia una construcción de la realidad que legitima y reproduce las condiciones sociales de desigualdad que la ha producido. Nos encontramos con una historia de fractura de los movimientos sociales y del movimiento obrero que repercute en la fragmentación de la trama social; en la debilidad de una sociedad civil que le sirve de apoyo a la implementación de las políticas de ajuste en el marco del modelo neoconservador.

La educación de jóvenes y adultos enfrenta entonces un doble desafío: el de luchar por un lado con el silencio del Estado y por el otro el de enfrentar una situación de «múltiples pobreza». Cuando se habla de situación de pobreza, se está haciendo a la luz de una reinterpretación del concepto mismo. No se limita a un concepto de pobreza que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado umbral de ingreso y de insatisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia; se sugiere hablar no de pobreza, sino de *pobrezas*, haciendo referencia a un sistema de necesidades fundamentales entre las que se incluye las de participación, de pensamiento reflexivo o entendimiento, de creación o re-creación, de autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, de protección. Desde esta perspectiva cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y puede generar patologías colectivas toda vez que rebalsa límites críticos de intensidad y duración. Se asume una concepción integral o sistémica de las necesidades humanas donde se reconoce como tales no solo aquellas que comúnmente se caracterizan como necesidades básicas u obvias: salud, trabajo, vivienda, educación, alimentación, etc., sino también un complejo de necesidades «no tan obvias» tales como aquellas asociadas al ser protagonista de nuestra propia historia; necesidades que interactúan entre sí. Nuestra vida cotidiana está sumergida en esta «multiplicidad de pobreza».

«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 del 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 falacias que se van constituyendo en nuestro sentido común, como la así llamada «falacia



neoconservadora» que hace aparecer a la política económica vigente como la única posible convirtiendo en dato técnico lo que es un problema político y como fatalidad lo que es una opción<sup>21</sup>; o bien la existencia de factores que traban la construcción de la memoria colectiva de los sectores populares y la modificación de visiones descalificadoras y discriminatorias respecto del propio grupo social, -«los de la villa», «los del interior», «los cabecitas»- estereotipos que enmascaran y esconden los intereses comunes del grupo social mayor. La carencia de instancias que faciliten la apropiación de diversas alternativas y puntos de vistas diferentes sobre la interpretación del momento actual facilita la construcción de un conocimiento cotidiano legitimizador de las políticas actuales.

El poder dominante ha conseguido transformar sus intereses en sentido común<sup>22</sup>.

«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.

En el presente, la agudización de las «múltiples pobreza» no es casual. La noción de participación real (Sirvent 1994b), entendida como la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan la vida cotidiana de una población a nivel institucional o de la sociedad global, presupone la existencia (constitución o fortalecimiento) de grupos organizados en función de sus interés objetivos y con capacidad política de incidencia real en las decisiones societales e institucionales.

Este aspecto entraría en contradicción con una de las características básicas del modelo de sociedad esperado por las políticas neo-conservadoras: el desaliento a la organización y su correlato en la fragmentación y ruptura de las redes sociales. Como señala Norbert Lechner en su trabajo «El proyecto neo-Conservador y la democracia»<sup>23</sup>:

«Friedrich von Hayek, el *spiritus rector* del pensamiento neo-conservador (al menos en su fundamentación filosófica) plantea una lucha entre dos principios irreconciliables: el mercado y la organización. Hayek visualiza, al igual que su colega Ritter una «enemistad mortal que no conoce camino intermedio».

Asimismo, Lechner señala que para el proyecto neo-conservador:

«Reestablecer el orden ya no significa organizar la sociedad sino, al contrario, desorganizarla. Vale decir: desarticular los intereses organizados que distorsionan la auto-regulación espontánea del mercado (nacional y mundial).

Por otra parte, la característica de un proceso de participación social real antes enunciada, también entraría en coalición, con otros de los rasgos de los modelos de sociedad neo-conservadores: la negación de la política como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres; es decir la negación de la población como sujeto

político hacedor de su historia, su vida y su destino.

La noción de participación real presupone, por el contrario la constitución y construcción de este sujeto histórico. Esto implica en consecuencia un proceso de crecimiento de los grupos sociales en su capacidad de recuperar una memoria colectiva fragmentada, de identificar sus intereses y necesidades, y de demandar socialmente frente a los poderes públicos. Demandar socialmente no es simplemente emitir una opinión; o realizar un pedido individual. Una 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 y/o públicas. Pero ¿ante quién demandar frente a un Estado que ya no es más responsable de ninguna de las cuestiones de derecho que históricamente ha garantizado? Y aquí aparece una de las contradicciones centrales de nuestra Democracia entre procesos que deberían ser políticamente incluyentes y planes económicos de un modelo de sociedad que sólo funciona a través de mecanismos socialmente excluyentes de importantes sectores de la sociedad.

Debemos tener presente que el poder se ejerce de diversas maneras, no sólo en el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) sino también en los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido y fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social.

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder (de cualquier grado) prevenir 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 como natural e incambiable, o porque ellos lo evalúan como orden divina y beneficiosa? [...] Lo que se tiene aquí es un conflicto latente entre los intereses de aquellos que ejercen el poder y los intereses de los excluidos. *Nosotros estamos ocupados de encontrar como es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aun de pensar* (La traducción y el subrayado es nuestro)<sup>24</sup>.

¿Cómo pensar y repensar el quehacer educativo en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos teniendo en cuenta el contexto de riesgo descrito e interpretado mas arriba? ¿Cómo pensar las instancias de educativas de jóvenes y adultos en una realidad de exclusión, de desmantelamiento y atomización de sus estructuras educativas, de fragmentacion social e informativa, de múltiples pobreza?

¿Cuáles son los criterios de deseabilidad que pueden orientar nuestras propuestas de acción?

Desde la perspectiva de una educación de adultos y jóvenes estamos viviendo una etapa de enfrentamiento o lucha entre tendencias contrarias y antagonicas. Tendencias



que se reflejan en los espacios de enseñanza y aprendizaje del mundo del joven y del adulto a través de soluciones didácticas diferentes a las cuestiones de, por ejemplo, la reconversión y la capacitación laboral. Soluciones didácticas que corresponden a paradigmas diferenciados de modelos de ciudadano y de hombre; modelos diferenciados de sociedad.

Es esta etapa de enfrentamiento o lucha la que debe ser analizada en términos de la cuestión de la adecuación de jóvenes y adultos de los sectores populares en el contexto actual de políticas de ajuste, marginación y pobreza. Se están jugando imágenes confrontadas de sociedad y de ciudadano deseables.

Una de ellas, consistente con los modelos neo-conservadores tiende a la formación de ciudadanos trabajadores, competentes, competitivos, despolitizados y eficientes; la otra busca la emergencia de ciudadanos perfilados como hombres y mujeres capaces de reconocer sus derechos, y de demandar colectivamente para su cumplimiento ante un Estado y sus instancias públicas tal como corresponde a una sociedad democrática real y a un modelo de desarrollo humano y social<sup>25</sup>.

Paul Legrand, en un lúcido trabajo de 1994 nos hablaba de dos paradigmas enfrentados en la educación permanente actual: la búsqueda del hombre de la respuesta «versus» la búsqueda del hombre de la pregunta<sup>26</sup>. El hombre de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos «cierren». Para él, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanto más respuesta tiene a su disposición se siente más rico y equipado. El hombre de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. El hombre de la pregunta es el hombre de la dialéctica. Es decir el del acercamiento científico y poético a la realidad. Pensar y vivir dialécticamente no es seguir automáticamente la sucesión de hechos y de transformaciones, sino más bien es esforzarse en captar o penetrar los resortes más o menos concretos de esas transformaciones; descubrir la esencia del cambio mas allá de sus apariencias.

Desde la perspectiva de un desarrollo social y humano y por tanto de un proceso real de democratización de nuestra sociedad es nuestro desafío el de organizar acciones de educación de jóvenes y adultos orientadas hacia el hombre de la pregunta y no hacia el hombre de la respuesta dentro y a pesar del contexto de riesgo actual.

Esto implica:

1.A. nivel socio-político, el pensar y repensar la posible incidencia de los educadores y de las organizaciones sindicales en la implementación de la Ley Federal señalando los silencios de la ley en relación con una educación permanente de jóvenes y adultos y denunciando los riesgos del desmantelamiento continuo de las estructuras educativas de adultos. Aquí se requiere un trabajo con todos los docentes, mas allá del nivel de enseñanza en las que estén insertos. Es necesario superar la tradicional descalificación

que la educación de adultos ha sufrido entre los propios educadores y en el ámbito de los organismos decisorios de la políticas públicas en materia de educación. Asimismo se hace imperante un trabajo con los sindicatos obreros, de empleados y organizaciones sociales tendiente al reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos como una necesidad y un derecho continuo a lo largo de toda la vida laboral y no sólo en términos de una oferta cortoplacista que pretende generar otra ilusión engañosa: la ilusión de una capacitación que solucione el desempleo.

2.A. nivel institucional, las evidencias nos dicen que una educación de jóvenes y adultos que desea minimizar o provocar rupturas en el círculo vicioso del avance acumulativo no puede descansar en decisiones ligadas al mundo empresarial. La carencia de planificación estatal y el predominio de ofertas organizadas por las empresas sólo reproducen y refuerzan en el espacio educativo «más allá de la escuela» la discriminación cuantitativa y cualitativa de nuestros selectivos sistemas educativos.

3.A. nivel de los espacios de enseñanza y aprendizaje -el «aula» de la educación de adultos formal y no formal, nuestra prioridad está puesta en la formación de educador o del animador socio-cultural. Pensamos en una formación contraria a la del «hombre de la respuesta» de Lengrand; contraria a sistemas de capacitación basados en recetas teóricas y metodológicas enlatadas que muy pocas veces se traducen en un cambio real en el aula. Pensamos en un trabajo basado en las problemáticas reales que el educador enfrenta en su día a día laboral -la heterogeneidad, el rechazo a la participación comunitaria, las presiones de la política partidaria en un barrio, las expectativas cortoplacistas de los alumnos, la confrontación de un saber cotidiano y un saber científico, sus propias incertidumbres y carencia de información sobre el futuro, entre otras- y en los conocimientos que ha ido procesando a lo largo de trayectoria profesional. Es decir, pensamos en una formación docente en servicio donde el educador experimente una metodología de trabajo con adultos que posibilite la construcción real de un conocimiento colectivo sobre la base de la confrontación/articulación del saber cotidiano y el saber científico. Se trata de trabajar con un modelo didáctico que posibilite la socialización y apropiación de conceptos científicos a partir del conocimiento cotidiano y profesional «acumulado» por los educadores y animadores socio-culturales a lo largo de sus respectivas trayectorias y experiencias, y en conexión con el mismo<sup>27</sup>. Modelo didáctico que sea transferido a la práctica cotidiana con jóvenes y adultos.

De lo que se trata es de agudizar las capacidades de diagnóstico científico de la realidad que posibilite al educador tomar decisiones sobre las estrategias de trabajo institucional y pedagógico más adecuadas y con criterio de realidad. No hay recetas al respecto. Trabajamos con la hipótesis que en la medida que el educador de jóvenes y adultos o el animador socio-cultural posea las herramientas teórico-metodológicas para realizar serios y rigurosos análisis del contexto social, institucional y grupal por un lado y por el otro serios y rigurosos instrumentos metodo-



lógicos de intervención a nivel social (como por ejemplo el diagnóstico de la estructura social barrial, sus organizaciones, la trama conflictual, la problemática de acceso a nivel comunitario, del diagnóstico participativo, etc.) a nivel institucional (como por ejemplo el análisis y la intervención a nivel del modelo institucional de toma de decisiones; las decisiones sobre el anclaje institucional) y a nivel del espacio de enseñanza y aprendizaje especialmente referido a la metodología de la educación de adultos con su énfasis en la confrontación del conocimiento cotidiano y el conocimiento científico es factible delinear estrategias de acción aún en un contexto de riesgo como asumimos que es el presente.

Uno de los aspectos necesarios a trabajar en toda formación del educador de adultos y del animador socio-cultural es la problemática de la conformación del sentido común y del conocimiento cotidiano. Aparece un juego dialéctico que el educador debe trabajar pedagógicamente: la valorización de la experiencia y de las teorías sobre el objeto de análisis que el adulto ha ido construyendo a lo largo de toda su vida, como así mismo el análisis crítico de aquellas representaciones sociales que operan como obturadores de una acción de transformación sobre su vida cotidiana.

[...] lo que se arriesga en la lucha sobre el significado del mundo, es el poder sobre los esquemas clasificatorios que están en las bases de las representaciones de los grupos, y por tanto de su movilización o desmovilización<sup>28</sup>.

Otro de los aspectos claves es analizar la dialéctica necesaria entre distintos tipos de saberes. El diagnóstico del mínimo nivel educativo alcanzado por la mayoría de la población de jóvenes y adultos demanda una resolución metodológica específica del viejo dilema de la articulación entre la educación general y la educación técnico-instrumental. Es esta resolución metodológica la que puede posibilitar responder a las expectativas corto-placistas de los jóvenes y adultos ampliando a su vez su universo de conocimientos universales que apoyen su desarrollo autónomo y su capacidad de identificar nuevos problemas y nuevas demandas educativas.

Finalmente, asumimos como objetivos prioritarios para la ruptura determinista del principio de avance acumulativo en la educación de jóvenes y adultos el incidir no sólo en una formación laboral de excelencia para los sectores populares sino también y fundamentalmente en un «rearmado» de la trama fragmentada de la sociedad civil y en su configuración como espacio de crecimiento de la capacidad de participación real de los sectores populares. Esto demanda procesos educativos que faciliten la objetivación y el análisis crítico de la práctica colectiva asociacional y de la realidad cotidiana<sup>29</sup>, la construcción de demandas colectivas, el contrarrestar los mecanismos de no-decisión y de socavamiento interno de las asociaciones populares y la creación de formas alternativas de gestión y de relaciones sociales democráticas en las asociaciones populares, sindicatos y partidos políticos. Implica una

visión totalizadora de la formación del ciudadano en una democracia real en la medida que fortalecer la democracia es fortalecer la capacidad de los sectores populares de articular sus demandas e intereses para incidir en las políticas públicas.

**La democratización real de la educación no puede ya confinarse solamente al ámbito escolar.**

## Notas

<sup>1</sup> Se analiza la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de la educación permanente. Se introduce la visión holística del fenómeno educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de: *La escuela* y «*El más allá de la escuela*». Desde esta perspectiva la educación permanente en cada sociedad hace referencia a la totalidad de las actividades de las actividades de aprendizaje, la cual por propósitos analíticos puede diferenciarse en tres componentes constituyentes: primero, la educación inicial (EI) que abarca la educación formal desde el nivel pre-escolar hasta el universitario; segundo, la educación de adultos (EA)(formal y no-formal); y tercero, el difuso contexto social de aprendizaje (AS).

La educación no-formal e informal refiere a una perspectiva de análisis que ubica las actividades educacionales en un continuum de diferente grados de formalización.

Ver:

a) Belanger, P., «The Dialectics of Lifelong Education», en: *International Review of Education*, volumen 40, N° 3-5, 1994, p.353-382.

b) Sirvent, M. T., «Precisando términos. ¿Pero es sólo cuestión de términos?», ficha de la Cátedra Educación No-Formal: Modelos y Teorías, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993.

c) Sirvent, M. T., «Clases teóricas de la Cátedra Educación No-Formal: Modelos y Teorías», Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Documento de la Cátedra, 1995a.

d) Sirvent, M. T., «Animación Socio-Cultural y Educación Permanente. ¿Fin o Iniciación de una Epoca?», Documentos de la Carrera de Especialización de Formación de Formadores, 1995b.

<sup>2</sup> Rubenson, K., «Recurrente Education Policy in Sweden», en: *International Review of Education*, volumen 40, N°3-5, 1994; Belanger, P., *Lifelong Learning: «The Dialectics of Lifelong Educations»* en *International Review of Education*, volumen 40, N°3-5, 1994.

<sup>3</sup> «Censo 91 Censo Nacional de Población y Vivienda 1991», resultados Definitivos-Características Seleccionadas Total del País, INDEC, Buenos Aires, 1993.

<sup>4</sup> Ver Sirvent, M. T., «La educación de Jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, marginación y pobreza», ponencia presentada al II Foro Educativo Latinoamericano y Caribeño. A ser publicada en la *Revista de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe*, 1995c.

Sirvent, M. T., Informe de avance de la Investigación *Estructura de Poder. Participación y Educación. La demanda y la oferta educativa de los Jóvenes y Adultos de los Sectores Populares*, IICE/UBA (Subsidio UBACYT) Mayo 1996.

<sup>5</sup> Sirvent, M. T., a) «Políticas de ajuste y Educación Permanente. ¿Quiénes demandan más Educación? El caso de Argentina», *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año I, N°1, noviembre, 1992a. b) «The Politics of adjustment and Lifelong Education: The Case of Argentina», en: *International Review of Education*, volumen 40, N°3-5, 1994a :195-207.

<sup>6</sup> Vior, S. y Fernández, M. A., «A mitad de Camino», en: *Revista Encrucijadas*, UBA, año I, N°2, agosto, 1995. Las autoras señalan por ejemplo para la zona de Capital Federal que en los Distritos con condiciones más favorables de vida, la franja norte-oeste, alrededor del 20% de la población adulta completó el nivel superior; mientras que entre el 40% y el 50% de la población de los Distritos Escolares de la franja sur tiene como «techo educativo» el nivel primario, p.73

<sup>7</sup> Existen modelos estadísticos de diseños de series cronológicas que permiten trabajar con hipótesis rivales referidas, en nuestro caso a una incidencia significativa de la política educativa o no. Nos pregun-



tamos si el incremento cuantitativo representa un cambio significativo o una continuación de una tenencia ascendente que comenzó antes. Ver, entre otros: a) Campbell, D., *Reforma como Experimentos*, North western University. b) Sirvent, M. T., *La Revolución Boliviana en Sorata. Un estudio histórico cuantitativo de serie cronológicas de la matrícula de educación primaria*, mimeo, Columbia University, 1970.

<sup>8</sup> Si sumamos el 59,6% que solo alcanzó la educación primaria, más el 14,8 que abandona la secundaria se alcanza la cifra del 74,4% sin contar el porcentaje de analfabetismo que aun persiste en el país en un alrededor del 2,5%.

<sup>9</sup> **Demanda potencial:** se refiere al conjunto de 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 educativa y lo hace o no lo hace.

**Demanda efectiva:** (de educación «mas allá de la escuela») aquellas aspiraciones educativas que se traducen en forma concreta en el ámbito educativo en una sociedad en un momento determinado. Se trabaja en este estudio con indicadores cuantitativo, tales como la información disponible de estadísticas educativas o de censos sobre la matrícula en cursos y en otras actividades «medibles» de educación de adultos formal, no-formal e informal.

**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 y/o publicas (Sirvent 1992a, 1994a).

<sup>10</sup> Adamsky, W., «Educational Challenges to Poland at the Time of Transitions», en: *International Review of Education*, volumen 40, N°3-5, 1994. Rubenson, 1994.

<sup>11</sup> Ley Federal de Educación Capítulo VII Regímenes especiales B: Educación de adultos (Art. 30) 1993.

<sup>12</sup> «La Ley Federal y la Educación de Adultos», Jornadas organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, noviembre, 1995. «La educación de Adultos en el marco de las políticas actuales», Jornadas organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba y la AELAC, mayo, 1996.

<sup>13</sup> Trabajo en terreno que se esta realizando en el Partido de Quilmes como parte de la investigación sobre la «Demanda y la oferta educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares», bajo la coordinacion de la autora de este artículo, IICE/UBA (Subsidio UBACYT).

<sup>14</sup> Ver por ejemplo a) Carnoy, M., «Education and Employment Programme Income Distribution and Employment Programme», *Working Paper International Labour Office*, Geneva, 1975. b) «»Eng Fong Pang and Liu Pak Wai, Education and Employment Research Project. Education, socioeconomic status and labour success: a case study of manufacturing workers in Singapore Working», *Papers International Labour Office*, Geneva, 1975.

<sup>15</sup> Gentili, P., Facultad Latinoamericana de Ciencia sociales (FLACSO).

<sup>16</sup> Ver: a) Sirvent, M. T., *Participatory Research on Established Order. Popular Culture, and Engagement of the Working Classes in Buenos Aires*, 1995d, Michigan, UMI, Dissertation Services A Bell and Howell Company, 301 páginas. b) Llosa, S., «El saber cotidiano de docentes y padres: su incidencia en la formulación de demandas educativas», Informe Final de la beca de iniciación de Sandra Llosa bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent incluida en el Proyecto UBACYT, FII191 1996.

<sup>17</sup> Una no-decisión, es una decisión que resulta en la supresión de una demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. La teoría de las «no-decisiones» plantea la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales que operan sistemática y consistentemente a través de mecanismos de «no-decisión» para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. Es decir, no se convierten en cuestión de tratamiento institucional o público.

Ver: Sirvent, M. T., *Educación de Adultos: Investigación y*

*Participación. Desafíos y Contradicciones*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1994b, p.25-26, y Sirvent (1995d).

<sup>18</sup> Varias son las evidencias de mecanismos de no-decisión desplegados en estos últimos años contra grupos que comienzan a movilizarse en reclamos de reivindicaciones sociales y económicas. En 1992 hubo una serie de movilizaciones importantes del gremio de maestros conjuntamente con agrupaciones de estudiantes y padres en defensa de la escuela pública. La respuesta del gobierno no se hizo esperar: primero comenzó a acusar a dichas movilizaciones de estar orquestadas por elementos subversivos; después en el discurso presidencial del 10 de julio de 1992 se expreso que se suspendieran las movilizaciones si no se quería tener «...nuevas madres de mayo». Obviamente a la siguiente concentración varias madres habían prohibido la asistencia a sus hijos y la cantidad de participantes había mermado considerablemente. En un artículo escribía:

«Somos pobres de protección, de participación, pero ricos en miedo almacenado. Se necesita poco para abrir las computras y que este miedo vuelva a aparecer» (Sirvent, M. T., «¿Qué esta pasando con la educación?», *Revista Nueva Tierra*, año 6, N°18, agosto, 1992b, p.5-10.

<sup>19</sup> Se han encontrado evidencias de la influencia de patrones de conducta derivados de la cultura de los partidos políticos y de la historia sindical en la cultura popular barrial. La historia social y barrial es constituyente de la cultura popular y de la vida asociacional de nuestra población. Esto aparece en el funcionamiento e las organizaciones barriales donde el internismo, el matonismo, el clientelismo y la cooptacion han sido y son patrones legitimizados para el funcionamiento institucional obstaculizando el crecimiento en las capacidades para una genuina participación popular (Sirvent 1995d).

<sup>20</sup> Calcagno, A. E. y Calcagno, A. F., «Falacias neo-liberales. La política económica neo-liberal es la única posible», en: *Revista Realidad Económica*, IADE, N°131, 1995, p.37-51.

Por eso estamos hablando de conocimiento y no de información.

«El monopolio del conocimiento no se refiere tanto a las informaciones específicas, mas o menos fragmentarias, cuanto al aparato teórico-conceptual subyacente y a sus inevitables criterios selectivos» (Ferrarotti, F., *La historia y lo cotidiano*, CEAL, Buenos Aires, 1990. Citado en Sirvent, 1994b).

Ya Abraham Moles hablaba en la década de 1960 de «cultura mosaico» para referirse a un modelo de sociedad donde se tiene mucha información -raudales de información en una sumatoria interminable, sin prioridad- pero se conoce poco.

<sup>21</sup> García, D., *Página 12*, 9 de abril de 1995.

<sup>22</sup> En Sirvent, M. T., «Políticas de Ajuste y Rol del Estado: el dilema de la participación social en educación», Ponencia presentada a las Jornadas de AELAC en Buenos Aires el 6 y 7 de agosto de 1995e.

<sup>23</sup> Lukes, S., *Power. A Radical View*, London: The MacMillan Press 1981. Citado en Sirvent 1995d, p.44-45. Hay versión castellana de la editorial Siglo XXI Madrid 1985.

<sup>24</sup> Ver por ejemplo Sirvent, M. T., a) «Participación, Educación y Cultura Popular», en: *Educación y Participación*, Jorge, W. y Argumedo, M., eds., p.133-174. Traducción del portugués, 1986. Brasilia: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y Ministerio de Educación y Cultura (MEC). b) «Desarrollo Humano y Cultura Popular en América Latina- Estudio de casos», en: *Desarrollo Humano: una exploración colectiva*, Carlos, M. y Nudler, O., eds., p.137-159, 1985, Río Negro. Editorial de la Patagonia/Fundación Bariloche Centro.

<sup>25</sup> Lengrand, P., «L'homme de la reponse et l'homme de la question», en: *International Review of Education*, volumen 40, N°3-5, 1994, p.339-342.

<sup>26</sup> Sirvent, M. T., «Investigación y Formación Docente», Mimeo, de circulación interna, 1996.

<sup>27</sup> Bourdieu, P., *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Massachusetts, Harvard University Press, 1984. Citado en Sirvent, 1995d. Hay versión castellana de la editorial Taurus, Madrid, 1988.

<sup>28</sup> Entendemos por «objetivacion de la realidad cotidiana» al proceso a través del cual convertimos el entorno cotidiano en «objeto» de nuestro análisis critico y de nuestro pensar reflexivo (Sirvent, 1994b, 1995d).