

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/26421805>

La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina

Article in *Revista Brasileira de Educação* · January 2001

Source: DOAJ

CITATIONS

10

READS

307

4 authors, including:



Sandra Llosa

Universidad de Buenos Aires

4 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Título: Procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares. Estudio de casos sobre áreas problemáticas en Ciudad de Buenos Aires. Directora: Sandra Llosa. PROYECTO UBACYT 2018 Código: 20020170100641BA Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras UBA [View project](#)

La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*

Sandra Llosa

María Teresa Sirvent

Amanda Toubes

Hilda Santos

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Fundamentación y diseño

La investigación “Estudio de la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”¹ se orienta a diagnosticar las características y la dinámica de la demanda y la oferta educativa formal y no formal de Educación de Jóvenes y Adultos – EDJA – de los sectores populares en regiones seleccionadas de Argentina, a través de la articulación de tres grupos de investigación dirigidos por María Teresa Sirvent: Grupo 1: Regiones Capital Federal y Buenos Aires (Coordinación: S. Llosa, IIICE – Universidad de Buenos Aires); Grupo 2: Región Córdoba (Coordinación: M. Saleme de Burnichón, CIFYH –

Universidad Nacional de Córdoba) y Grupo 3: Región Entre Ríos (Coordinación: R. Badano, AGMER-CTERA/UNER/UBA).

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 encuadrado en la problemática de la estructura de poder, la participación y la educación. 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 social a partir de desarrollos teóricos sobre la dinámica de poder, participación y necesidades individuales y colectivas. 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

* Trabalho apresentado no GT Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, durante a 23ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu-MG, de 24 a 28 de setembro de 2000.

¹ Investigación reconocida y apoyada a través de subsidios UBACYT y de la Fundación Antorchas, así como una beca Guggenheim (1997) a su directora.

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.) Esta perspectiva intenta superar una visión individual del estudio de la demanda educativa desde un enfoque de la sociología política. En el análisis cuantitativo, se encontraron evidencias que validan el principio del avance acumulativo 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 del año 1985, quienes más se inscribían en alguna oferta de educativa 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.

En la investigación actual, el universo de análisis comprende las siguientes regiones de Argentina: Capital Federal y Gran Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba. Se busca diagnosticar las características y la dinámica de la demanda y la oferta educativa, a través de la articulación de tres grupos de investigación. 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. Uno de los focos es el análisis cuantitativo del principio de avance acumulativo y su interpretación como resultado 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 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 encontraran 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 pobreza”. 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 atomizada de ofertas comerciales.

En el plano científico poco y nada se conoce sobre la dinámica demanda/oferta en el ámbito de la educación de adultos. 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:

- a) Cuál es la situación de la demanda y la oferta referida a la EDJA de los sectores populares?
- b) 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?
- c) Cuál es la divergencia y convergencia entre la demanda potencial, efectiva y social?
- d) Cómo opera el principio de avance acumulativo a nivel cuantitativo y cualitativo?
- e) Qué variables, factores o procesos pueden explicar o interpretar las características de la oferta a nivel: socio-político, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuál es el impacto de la transformación educativa sobre esta oferta?
- f) Qué posibilidades y alternativas pueden elaborarse para la situación deficitaria del sector desde una perspectiva de la educación permanente?

En cuanto al proceso metodológico, esta investigación se fundamenta en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia de lógicas y modos de investigación. Se intenta una aproximación metodológica combinada que integre estrategias cualitativas y cuantitativas con instancias participativas y se aplican procedimientos de triangulación. Las lógicas cuantitativas y cualitativas, como se sabe, suponen no sólo procedimientos diferentes de resolución metodológica, sino fundamentalmente supuestos diferentes sobre la naturaleza del hecho social y la intencionalidad en la búsqueda del descubrimiento científico. Requieren una serie de decisiones sobre los pares lógicos que perfilan el “posicionamiento” del investigador. Un diseño cuantitativo trata de asumir los supuestos de un mo-

delo 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 global, 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 del trabajo en terreno y la naturaleza de la validación de los resultados sólo cobran sentido en su consistencia con los supuestos básicos de las lógicas respectivas.

Esta investigación 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 entra en un análisis cualitativo que busca profundizar e interpretar las características diagnosticadas y los procesos que pueden dar cuenta de las mismas. A partir del trabajo se elaboran conceptos, categorías de análisis y relaciones teóricas 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. Se considera que las instancias participativas permiten la construcción colectiva de conocimiento de la población implicada en el estudio. Las sesiones de retroalimentación cumplen así 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

reflexión por parte de la población de los procesos y productos de la investigación.

La demanda potencial y efectiva

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. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991, son 14.215.591 ciudadanos argentinos, 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 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 de 1980, 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 se 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.

Este concepto hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas.

En otras palabras, consideramos que en la situación actual de nuestro país el nivel de educación formal alcanzado es un factor de riesgo: cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor el riesgo de marginación. Este factor de riesgo actúa entrecruzado con otros factores de riesgo emergentes de un contexto

de “múltiples pobreza”; las políticas neoconservadoras excluyen a grandes sectores de la población no sólo del acceso a bienes y servicios sociales tales como la salud, el trabajo, la vivienda, la educación, sino de las propias decisiones referidas a la distribución de dichos bienes y servicios.

El concepto de nivel de riesgo educativo presenta una doble dimensión: cualitativa y cuantitativa.

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. Ser alfabeto en la actualidad supera ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y la escritura; así se reconoce, por ejemplo, en la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo, 1997).

Desde nuestra perspectiva, ser alfabeto implica un proceso de elaboración que facilite el uso de categorías de conocimientos, la sistematización que ordene el caudal de información que circula en la vida cotidiana. Es también un proceso de construcción de categorías de interpretación de la realidad que puedan contraponerse a las visiones deterministas, fatalistas y mágicas de que “esto es así y no puede ser de otra manera”. No es sinónimo de “estar informado” o de “tener cultura”. Tener información no significa tener conocimiento. Conocer implica elaborar esquemas clasificatorios de los hechos de nuestro entorno cotidiano con capacidad reflexiva frente a los significados de una visión conservadora de la realidad que sólo reproduce la injusticia social.

Este concepto de alfabetismo tiene que ver con un *currículum* articulado con la vida cotidiana y con un estilo de participación real del ciudadano en las decisiones que afectan su vida; tiene que ver con un concepto de cultura como “cultura vivida”, vista como un campo de lucha de aceptación o resistencia, como formas de conductas que posibilitan enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.

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. La dimensión cuantitativa del concepto de nivel de riesgo educativo refiere en términos operacionales a la población joven y adulta que ya no asiste a la escuela, cuyo máximo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto.

Se trata de identificar grupos de población con mayores probabilidades de exclusión según el nivel de “educación inicial” alcanzado (en términos de probabilidad y no de determinismos absolutos, tal como se ampliará más adelante). Se asume la hipótesis de diferentes grados y tipos de riesgo educativo según el nivel educativo alcanzado sea primario incompleto, primario completo o secundario incompleto. Estudios provenientes de campos diversos (economía y educación, educación y trabajo, sociología y educación etc.) confluyen en establecer relaciones entre las distintas formas de exclusión (tales como la pobreza y el desempleo) y el no completamiento de la escolaridad secundaria.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de nivel de riesgo educativo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia social de nuestra sociedad actual. No se trata de una cuestión de déficit individual sino de exclusión social y represión. Con este concepto, aludimos al riesgo que significa para estos jóvenes y adultos (y no para otros) hallarse en situación de pobreza educativa; no son “riesgosos” para la sociedad sino que son jóvenes y adultos que están en “situación de riesgo”².

² El concepto de “riesgo” ha sido criticado por su aplicación ambigua a sectores de población en situación de pobreza; al quedar asociado a connotaciones médicas de contagio, peligro, muerte, no parece quedar claro respecto de qué o quiénes es el riesgo. Se lo critica por terminar delimitando y marginando aún más a las poblaciones así identificadas. Por el contrario, nuestra intención es obtener un diagnóstico de la demanda educativa prioritaria que fundamente la generación y aplicación de políticas educativas incluyentes de los jóvenes y adultos de los sectores populares.

El nivel de riesgo educativo no representa una relación mecánica entre el nivel educativo formal alcanzado y la probabilidad o no de un futuro de marginación.

En primer lugar, no se presupone un universo homogéneo. Por el contrario, datos de algunas investigaciones muestran que el haber completado la escolaridad secundaria no es una condición suficiente para entrar al mercado laboral formal.

En segundo lugar, se asume la existencia de procesos de reproducción y de ruptura del nivel de riesgo educativo. En estos procesos actúan y se entrecruzan varios factores además del nivel de riesgo educativo. Una cuestión importante es que la relación entre el nivel de educación formal y las posibilidades de entrar en el mercado de trabajo formal no es materia exclusiva de la educación individual: depende de las decisiones políticas referidas al mercado laboral y la estructura económica, así como las políticas referidas a la educación permanente para toda la población. Por otro lado, pueden tener su intervención las demandas educativas colectivas de los distintos grupos sociales.

En suma, el nivel de riesgo educativo no implica un supuesto “determinista”, por el contrario, es una cuestión de política y de estructuras de poder que podría ser modificada. Es un concepto para denunciar una situación de injusticia social y para utilizarlo como un instrumento para elaborar políticas transformadoras de la educación formal y no formal.

Como ya se mencionara, los resultados obtenidos acerca de la situación de riesgo educativo desde la perspectiva cuantitativa indican que éste representa al 75% de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela para todo el país (Gráfico 1); un 60% sólo ha logrado transitar por la escuela primaria (22% primaria incompleta y 38% primaria completa) y un 15% posee la secundaria incompleta (Gráfico 2).

Se identifican las desigualdades regionales y socio-económicas entre el norte y el sur de Argentina al considerar las jurisdicciones provinciales del país; en las provincias del norte los porcentajes referidos al nivel de riesgo educativo se acercan y superan el 80% (Chaco y Misiones 83%, Santiago del Estero y For-

Gráfico 1

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según nivel de riesgo educativo (NRE). República Argentina

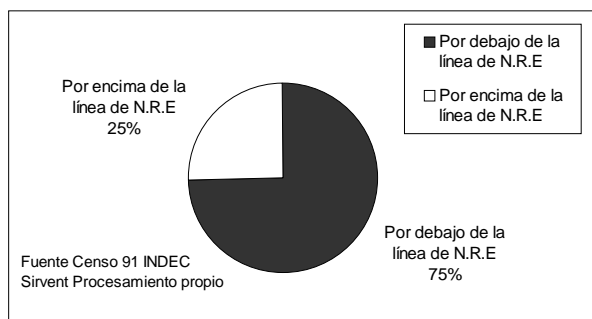
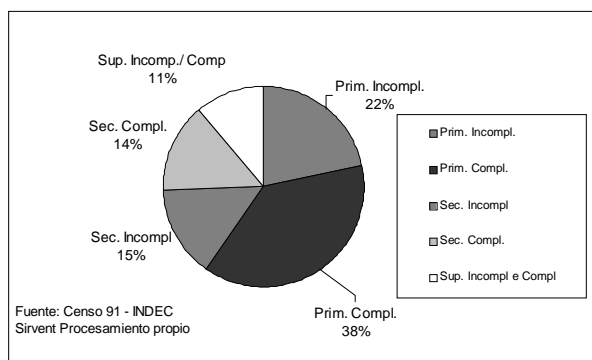


Gráfico 2

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste más a la escuela según nivel educativo alcanzado. República Argentina



mosa 82%, Jujuy 79%), a diferencia de Tierra del Fuego (67%) y Santa Cruz (74%). Se evidencia además la diferencia de la situación de la Capital Federal en la cual el porcentaje de nivel de riesgo educativo es a nivel global, del 52%; sin embargo, dentro de dicha jurisdicción, aparecen diferencias significativas entre los Distritos Escolares del norte y del sur.

Al considerar la situación de riesgo educativo según edades, se evidencia que ésta no mejora entre los más jóvenes. En la franja de edad correspondiente a la población de 15 a 24 años que ya no asiste más a la escuela hallamos un 77% que no ha completado su escolaridad secundaria. Esto representa a 2.387.626 jóvenes en todo el país. El 53% de los jóvenes se

encuentra en la situación más aguda al no haber podido traspasar el umbral de la educación primaria (1.636.122 en términos absolutos); algunos incluso con sólo primaria incompleta (398.541).

Al considerar el nivel de riesgo educativo según la variable necesidades básicas insatisfechas (NBI) se observan diferencias significativas entre la población proveniente de hogares pobres o no pobres (según NBI), mientras disminuyen las diferencias entre las jurisdicciones (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Nivel de riesgo educativo por provincias y necesidades básicas insatisfechas (NBI)

PROVINCIAS	POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS	
	% Sin NBI	% Con NBI
Capital Federal	80	50
Buenos Aires	75	93
Catamarca	93	72
Cordoba	93	71
Corrientes	92	71
Chaco	93	73
Chubut	95	77
Entre Ríos	92	74
Formosa	94	74
Jujuy	94	77
La Pampa	90	73
La Rioja	94	78
Mendoza	92	62
Misiones	94	75
Neuquen	96	79
Rio Negro	90	71
Salta	94	72
San Juan	93	72
San Luis	94	76
Santa Cruz	92	72
Santa Fé	87	71
Santiago del Ester	93	72
Tierra del Fuego	78	64
Tucuman	94	72

En la gran mayoría de las jurisdicciones de nuestro país, entre un 90% y un 95% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, proveniente de hogares con necesidades básicas insatisfechas, posee sólo el nivel primario, en forma completa o incompleta o el secundario incompleto (incluyendo

al Gran Buenos Aires, con el 93%). Constituyen el extremo en peor situación relativa las provincias de Chaco, Misiones y Santiago del Estero (95%). La Capital Federal constituye una excepción (80%), junto con las provincias de Tierra del Fuego (78%) y Santa Cruz (87%).

En el Gran Buenos Aires (Gráfico 3) se observa que el 80% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, proveniente de hogares con necesidades básicas insatisfechas, poseen sólo la primaria incompleta o completa (30% y 50% respectivamente, en términos absolutos: 580.283 personas).

La provincia de Entre Ríos (Gráfico 4) ilustra otra grave situación que afecta a la población pobre (según

NBI): es mayor la proporción de quienes tienen sólo primaria incompleta que aquellos que la han completado (48% primaria incompleta y 37% primaria completa). Este diagnóstico es común a más de la mitad de las provincias de nuestro país: Corrientes, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Salta, Santiago del Estero, Córdoba y Río Negro.

Los 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.

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 EDJA y su relación con la demanda potencial. Denominamos demanda efectiva a las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA en un momento determinado. En términos operacionales, identificamos la demanda efectiva a través de la matrícula en establecimientos de EDJA.

En nuestra investigación hemos analizado la dinámica cuantitativa demanda/oferta, interrogándonos por la convergencia o divergencia entre la demanda potencial y la demanda efectiva. En todas las regiones analizadas hasta el momento hemos hallado una profunda brecha entre los elevados porcentajes de población en situación de riesgo educativo y la pequeña franja de población con demanda efectiva. Respecto al nivel primario de la educación de adultos, hallamos que en Capital Federal, la demanda efectiva representa al 4,9% de la demanda potencial; en el Gran Buenos Aires y en Córdoba, el 2,8% y en Entre Ríos, el 4,1%. Se ha evidenciado un preocupante y profundo desfase

Gráfico 3

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según nivel educativo alcanzado y NBI Gran Buenos Aires con NBI

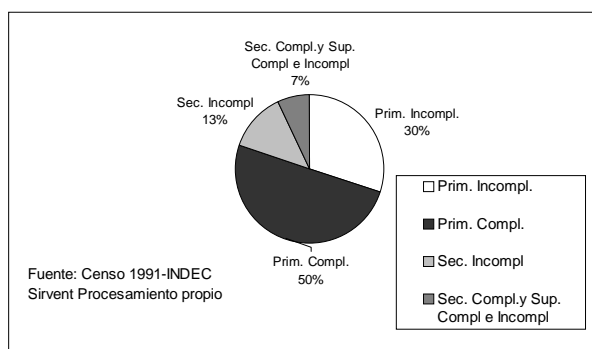
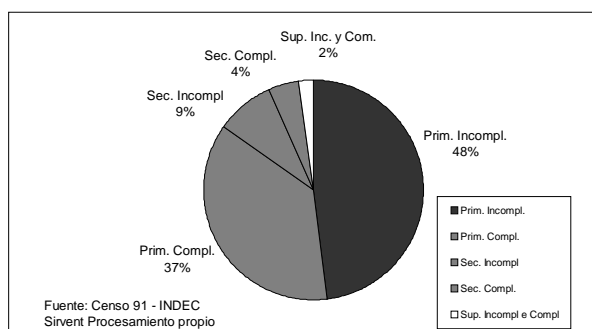


Gráfico 4

Población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela según nivel educativo alcanzado y NBI Entre Ríos con NBI



entre la demanda potencial prioritaria de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela y la demanda efectiva en la educación formal de jóvenes y adultos (Cuadro 2).

Cuadro 2
Relación demanda potencial y efectiva por
educación de adultos de nivel primario

Regiones	Demanda Potencial (1)	Demanda Efectiva (2)	Relación (2/1 x 100)	Desfasaje
Capital Federal	140.251	5.681	4.9	95.1
Gran Buenos Aires	859.578	24.899	2.8	97.2
Córdoba	398.426	11.106	2.8	97.2
Entre Ríos	174.401	7.162	4.1	95.9

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 EDJA.

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?

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 de captar el contexto histórico en relación con las decisiones educativas.

El marco teórico provee de una serie de conceptos e 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” 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.

La naturaleza teórica de este concepto nos enfrenta con desafíos metodológicos centrales para la identificación de los indicadores y de los observables empíricos consistentes. Se pretende dar respuesta a este desafío tanto en el momento cuantitativo como en el momento cualitativo de la investigación. Se busca identificar los hitos decisionales en la vida educativa de un individuo (en términos de acciones de demandar – efectiva y socialmente – o no por más educación), 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.

- a) Qué significado le atribuyen las personas a su vida educativa y a su “segunda chance educativa”?
- b) Cómo los procesos de la biografía dan cuenta de las decisiones sobre una “segunda chance educativa”?

Estas preguntas buscan captar el concepto a través de un abordaje cualitativo, en el cual no se pretende “medir” sino identificar procesos, encontrar el interjuego, la trama 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 para ello una aproximación antropológica cualitativa de indagación en la biografía educativa, a través de estudios de caso sobre historias de vida, entrevistas abiertas y observaciones.

Las categorías emergentes del análisis cualitativo mostraron a las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos entrelazadas con otras trayectorias de su historia de vida: la familiar, migratoria, laboral, participativa etc.. Estas trayectorias contienen tanto aspectos objetivos (tales como aquellos referidos a la ubicación cronológica de los hechos, la identificación de lugares, fechas, personas, instituciones) como aspectos subjetivos (tales como aquellos referidos a la atribución de sentidos, razones y significados relacionados con las distintas trayectorias de vida).

En los momentos de cambios y/o de decisiones referidas a demandar o no por más educación a lo largo de las historias analizadas, se manifestó el interjuego entre estos aspectos objetivos y subjetivos de cada trayectoria y entre las distintas trayectorias.

La reconstrucción de las biografías educativas permitió adentrarse en la comprensión del devenir de cada trayectoria educativa, revelando la especificidad de cada una de ellas en relación con cada historia de

vida particular. El momento actual en que cada joven o adulto demanda efectivamente o no por obtener más educación, deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido propios de cada uno a lo largo de su historia, en los que a su vez se han reflejado aspectos de su entorno familiar y social.

Así, en algunas historias aparece fuertemente la influencia de sus figuras paternas en la configuración de determinadas trayectorias educativas. En otras, la determinación personal pugna por diferenciarse de la historia familiar de origen y esto impacta en sus decisiones educativas. En algunos es marcada la relación entre el camino que han trazado en su educación y su trayectoria laboral y/o su situación socio-económica, mientras en otros pesa más la conformación de una familia propia (cuestiones de pareja, nacimiento y cuidado de los hijos etc.). La lucha por la sobrevivencia en contextos de pobreza (reflejada en los problemas de vivienda, los escasos ingresos, el desempleo etc.) impulsa u obtura la inserción en experiencias educativas. Aún en una misma biografía educativa, estos aspectos coexisten pero diferenciados en los distintos momentos del ciclo vital.

El análisis de las biografías educativas afirma su multiplicidad y pluralidad; sin embargo es posible identificar algunos elementos de comparación a los fines de sostener categorías y relaciones hipotéticas (y no de su generalización).

El análisis comparativo permitió identificar distintos momentos o períodos en las trayectorias educativas y los aspectos comunes y no comunes que permiten dar cuenta de los “hitos” o decisiones involucrados en cada uno de estos momentos o períodos de trayectoria educativa.

El primer momento significativo es el trayecto que abarca el paso por la educación inicial hasta su interrupción. Si bien aparecen signos que señalan la valoración de la educación formal en las familias de origen, son también las trayectorias familiares las que se relacionan con la no continuidad de la escolaridad; esto puede ser interpretado como una “estrategia familiar de supervivencia” en la cual la decisión de la interrupción se conjuga con distintas situaciones

conflictivas familiares (separaciones, fallecimiento de parientes significativos etc.) en un contexto de pobreza.

Se inicia a partir de ahí un período de duración variable sin inserción en instancias educativas. Desde la perspectiva de la educación permanente y considerando a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida, en este período se mantienen necesidades educativas objetivas referidas al cumplimiento de niveles educativos básicos y a la formación para distintos aspectos de la vida cotidiana. Es decir, se trata de un período de demanda potencial no efectiva; si bien en algunos casos se expresa la necesidad educativa subjetiva y se mantiene el interés por insertarse en alguna instancia educativa, también se identifican distintos factores (tales como la conformación de una familia propia, la temprana inserción laboral o las carencias económicas) que han impedido su realización.

El tornar esta demanda potencial en demanda efectiva implica un proceso complejo en el que intervienen el reconocimiento de la necesidad educativa objetiva, la manifestación del interés subjetivo y la identificación de un satisfactor que permita realizar dicha necesidad. En este proceso intervienen tanto factores estructurales (socio-económicos, políticos) como aspectos subjetivos psicosociales; entre ellos se ha manifestado con particular fuerza en las biografías educativas analizadas la implicancia de la imagen de sí mismos y la del medio social en el que se desarrolla su vida cotidiana.

En la actualidad, independientemente de que se hallen en situación de demanda potencial o efectiva, la mayoría de los jóvenes y adultos entrevistados mantienen intereses subjetivos por continuar su educación (ya sea para completar su trayectoria educativa; para mejorar su situación laboral; para aprender a leer, escribir, calcular; para apoyar y estimular la educación de los hijos; para obtener compañía y reconocimiento por parte de otros; para mejorar el desempeño en ámbitos de participación; para colaborar con la economía del hogar). Desde una concepción global de la trama de las necesidades humanas (que incluye tanto a las necesidades “obvias” o materiales

como a las “no tan obvias” o inmateriales), estos intereses no sólo se relacionan con necesidades educativas objetivas, sino también con otras tales como la necesidad de subsistencia y protección, la necesidad de afecto, la necesidad de participación.

Ciertos aspectos subjetivos contruidos a lo largo de la vida de los entrevistados permitieron dar cuenta de su interés o no por continuar su educación, así como de su demanda potencial o efectiva actual. Fundamentalmente, la imagen de sí mismos (en general y en particular respecto de sus posibilidades y capacidades para el aprendizaje) y su autovaloración.

Cuando se identifica a la EDJA como satisfactor, se menciona el interés por “terminar la primaria” y en algunos casos continuar en niveles superiores; generalmente esto se menciona como un fin en sí mismo, como algo que no necesita mayor fundamentación, más allá de la necesidad de completar una trayectoria educativa que se percibe como incompleta o “trunca”. En el mismo sentido, cuando los entrevistados han logrado este objetivo, destacan su satisfacción respecto de la EDJA por haberles permitido completarlas. Esto puede relacionarse por un lado con los mandatos familiares y sociales respecto de ciertos logros educativos. Por otro lado, se presenta como una línea posible de interpretación, la sensación de frustración asociada a la no-realización de las potencias que los individuos sienten en relación con sus posibilidades para su crecimiento o realización personal y social y que debido a ciertos “factores externos” no ha podido actualizar.

Se puede sostener como hipótesis que la necesidad educativa subjetiva en tanto percepción de una “trayectoria educativa trunca” está “latente” o es “incipiente” en la mayoría de los casos, pero se torna “acuciante” o “emergente” cuando se reconoce a las carencias educativas como factor de riesgo de exclusión en alguna área de la vida cotidiana que el individuo a partir de su historia y su contexto personal y social señalan como significativa (sea lo laboral, lo participativo etc.).

En los casos en situación de demanda efectiva, su inserción actual ha impactado en la red o trama de sus

necesidades: su paso por la escuela de adultos se aprecia y valora no sólo en relación a las necesidades educativas sino también en relación a la necesidad de identidad, de afecto, de participación, de protección y subsistencia. La EDJA ha actuado entonces como un satisfactor sinérgico, dado que ha contribuido a la realización de varias de las necesidades objetivas de los jóvenes y adultos.

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.

Estos aspectos se relacionan, desde la perspectiva de los entrevistados, con una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima. Los jóvenes y adultos también nos hablan de las dificultades, los miedos y la vergüenza que deben superar para efectivizar su demanda.

Se destaca la importancia que la relación con el docente tiene para estos adultos que acceden a la “segunda chance educativa”; relación que sobrepasa el vínculo del conocimiento. Se señala una imagen positiva del docente no sólo centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino en los aspectos afectivos. Los jóvenes y adultos hablan de un docente “escucha”, de un docente “continente” de sus problemáticas cotidianas y “consejero” para enfrentarlas. Aparece también el rol del docente a respecto de la demanda, como facilitador del ingreso y estimulador de la continuidad de los adultos en las instancias educativas.

La formación de educadores de jóvenes y adultos

Durante el período 1998-1999, se desarrollaron actividades con educadores de jóvenes y adultos, en talleres, para identificar los principales problemas para el ejercicio de su rol. Se consideró tanto a los docentes de escuelas de jóvenes y adultos – del sistema formal –, como a los animadores socio-culturales que se desempeñan en instituciones del sistema no formal. También se observaron instituciones y de actividades

de EDJA, formales y no formales (centros educativos, escuelas, bibliotecas populares). Además se entrevistaron a educadores en forma focalizada tomando como eje las dificultades en el ejercicio de su rol y las carencias y necesidades que detectaban en su formación. Con los datos obtenidos se construyeron, según criterios cualitativos de indagación, las siguientes categorías de análisis, siguiendo los procedimientos del método comparativo constante de Glaser y Strauss:

- a) formación del educador y el contexto sociocultural de su tarea;
- b) relación del educador con el contexto institucional;
- c) impacto de la llamada “transformación educativa” en los educadores de jóvenes y adultos;
- d) nuevas exigencias para los docentes de jóvenes y adultos;
- e) recursos pedagógicos aportados en la formación;
- f) formación cultural del educador de jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

Es necesario abordar los problemas diagnosticados de manera global y diseñar una política educativa que permita superar la situación de riesgo educativo en la que se halla gran parte de la población joven y adulta. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y a los niños como únicos destinatarios prioritarios. Se hace imperioso un cambio radical de la actual política educativa, que debe ser pensada desde la perspectiva de la educación permanente. La educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados o modificaciones parciales de la actual política educativa.

La educación de adultos debe recibir una atención preferencial para superar el diagnóstico de riesgo educativo puesto en evidencia en esta investigación. Pero, superando una perspectiva compensatoria, deben construirse espacios institucionales y educativos innovadores que aseguren tanto el logro de las

acreditaciones de los niveles formales de educación como el enriquecimiento de los conocimientos y capacidades de los jóvenes y adultos para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo laboral, político, familiar etc.. Es necesario repensar la educación de manera integral, de tal manera que abarque acciones articuladas entre la escuela, la familia, las organizaciones sociales y la comunidad dirigidas a la educación del ser humano en todas las etapas de su vida.

Esto sólo puede lograrse a través de una política educativa que con el protagonismo central del docente de adultos, restituya su especificidad (desdibujada actualmente) y le otorgue la calificación que su importancia requiere a nivel de las estructuras de conducción educativa. Por otro lado, debe revisarse el sistema de formación del docente y del animador socio-cultural y su continuación en una formación en servicio que sobre la base de las problemáticas cotidianas y los conocimientos construidos por el docente en su experiencia de trabajo permita un cambio real.

Al considerar a la educación a lo largo de toda la vida como una necesidad y un derecho de todas las personas y grupos sociales, se torna un deber social del cual el Estado debe ser responsable. Quebrar la situación de pobreza educativa, democratizar la educación, asegurar una educación de calidad para toda la población a lo largo de toda la vida sólo es posible a través de un fortalecido rol del Estado.

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

educación es a la vez proceso y producto de una democratización real de la educación, que implica una alfabetización (en el sentido amplio señalado anteriormente) para todos. Implica además el fortalecimiento de la organización popular y la generación de demandas sociales por más y mejor educación para todos a lo largo de toda la vida; es decir, una demanda social por educación permanente.

Es importante tener en cuenta que todo proceso participativo de construcción colectiva supone un proceso de aprendizaje. Es necesario construir una pedagogía de la participación que genere instancias de construcción colectiva y de aprendizaje de la participación en la educación para toda la comunidad educativa.

MARÍA TERESA SIRVENT, doutora en Filosofía (Ph.D.) por Columbia University de Nova York, es profesora titular de la Cátedra de Educación No Formal – Modelos y Teorías del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Es también consultora de la OEA y de la UNESCO (Beca John Simon Guggenheim Memorial Foundation, 1997) y directora del programa “Desarrollo Socio-cultural y Educación Permanente: la escuela y el más allá de la escuela”, del IICE/UBA; directora del plan de investigación a largo plazo: “Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular”. Publicaciones: *El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en la Argentina actual. Reflexiones para el debate, Pedagogía 2001*: Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos (Habana, Cuba); *Cultura popular y participación social*; una investigación en el barrio de Mataderos (Versión en español de la tesis de doctorado Columbia University. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila); *The potential, actual and social demand for adult learning in Argentina*: the situation of educational risk and cumulative advantage (UNESCO Institut For Education; Hamburgo, Alemania); *Educación de adultos: investigación y participación*; desafíos y contradicciones (Editorial Coquena, Colección Educación Hoy y Mañana; Buenos Aires, Argentina). Proyecto de investigación actual: “Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares en la ciudad de Buenos Aires. Estudio de caso en el barrio de Mataderos”. E-mail: ltere@eutci.com.ar

SANDRA MABEL LLOSA, licenciada en Ciencias de la Educación y doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Es jefe de trabajos prácticos de la Cátedra de Educación No Formal – Modelos y Teorías 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 – Universidad de Buenos Aires.

Publicaciones en colaboración con M.T. Sirvent: Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Facultad de Filosofía y Letras UBA – Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila; año X, n° 18); Las biografías educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares; un estudio de caso en el Gran Buenos Aires – Argentina, *Pedagogía 2001*: Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos (Habana, Cuba); La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes, AAVV: *Análisis político y propuestas pedagógicas*, (Tomo I. UBA - Buenos Aires: Aique Ed.); Educación de adultos y tiempo libre. Reflexiones sobre la formación de líderes a partir de una investigación en La Ribera de Quilmes, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (año V, n° 8, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila). Proyecto de investigación actual: “Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares en la ciudad de Buenos Aires. Estudio de caso en el barrio de Mataderos” (investigadora asistente – jefe de trabajo en terreno). E-mail: sandramarcelo@datamarkets.com.br

Referências bibliográficas

BADANO, M. R., HOMAR, A., (1999). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo en la provincia de Entre Ríos. Documento de Trabajo n° 25.

CRAGNOLINO E., LORENZATTI, M. C., (1999). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo en regiones escolares de la provincia de Entre Ríos. Documento de Trabajo n° 21.

GLASER, Barney G., STRAUSS, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

LLOSA, S., (1999). Categorías emergentes del análisis de los registros cualitativos de las encuestas. Estudio de caso: La Ribera de Quilmes. Documento de Trabajo n° 31.

SIRVENT, M. T., (1999a). *The potencial, actual and social demand for adult learning in Argentina* : the situation of educational risk and cumulative advantage. Hamburgo, UNESCO (en publicación).

_____, (1999b). The potencial, actual and social demand for adult learning in Argentina: the situation of educational risk and cumulative advantage. Documento presentado al Seminario The future of work and adult learning. UNESCO, Hamburgo, 19-21 de febrero.

_____, (1992). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. año V, n° 9, nov.

_____, (1992). Políticas de ajuste y educación permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. año I n° 1, nov. (Versión Inglesa actualizada “The politics of adjustment and lifelong education: The case of Argentina”. *International Review of Education*. Hamburgo, v. 40, n° 3-5, p. 195-207, 1994).

SIRVENT, M. T., LLOSA, S., (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed., año VII n° 12, ago.

_____, (1999). Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires. In: *El Relámpago*. Publicación de Política Educativa del Foro por una Pedagogía Latinoamericana (en prensa).

TOUBES, A., SANTOS, H., (1999). Categorías emergentes del análisis cualitativo de las instancias colectivas de trabajo con docentes de educación de adultos. Documento de Trabajo n° 26.