

Publicado como:

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

“Revisión del concepto de Educación No Formal”

Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente

Dra. María Teresa Sirvent (Directora)

Lic. Amanda Toubes

Lic. Hilda Santos

Lic. Sandra Llosa

Lic. Claudia Lomagno

ÍNDICE

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

“Revisión del concepto de Educación No Formal”

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

1. El concepto de Educación No Formal en debate

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

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

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

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

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

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

En la utilización del concepto de educación no formal desde la década del 70³, hubo quienes destacaron su carácter “alternativo”, tanto respecto de los aspectos didácticos como de los aspectos socioeducativos promotores de la democratización de la educación⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. La propuesta de “grados de formalización”

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

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

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

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

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

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

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

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

FIGURA 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FIGURA 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La reunión se desarrolló en cuatro momentos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FIGURA 3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 1

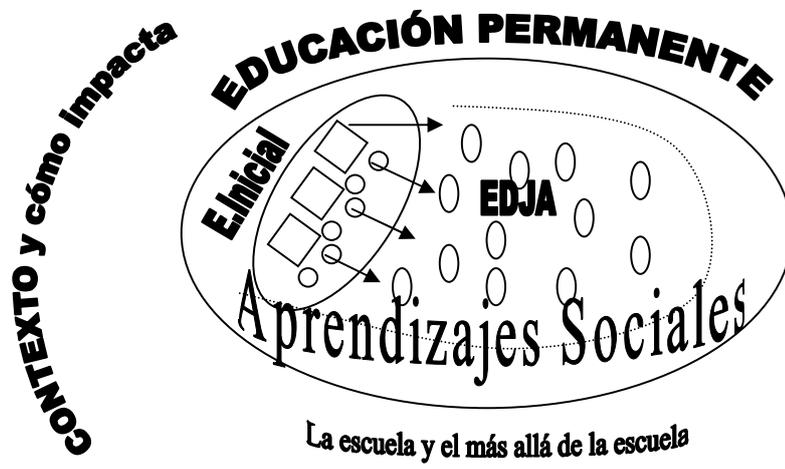


Figura 2

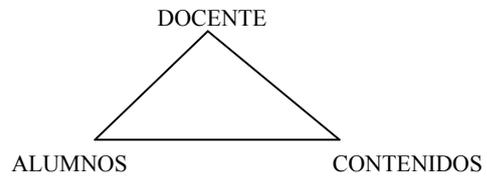


Figura 3

