

LOS JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE NEOCONSERVADURISMO

Argentine's youth and adults in the context of neoconservative policies

MARÍA TERESA SIRVENT*

Resumen

En este artículo, se describe y analiza, en primer lugar, la situación educativa de los jóvenes y adultos inscripta en la realidad de exclusión, discriminación e injusticia social de la Argentina sobre la base del Censo de Población del año 2001. Se amplía el diagnóstico cuantitativo con algunos aspectos de las historias de vida de los jóvenes y adultos en situación educativa de riesgo y con datos emergentes de las instancias participativas de nuestras investigaciones. En segundo lugar se desarrollan aspectos sociopolíticos e históricos, institucionales y del espacio de enseñanza y aprendizaje en relación con la situación educativa de los jóvenes y adultos. Se enfatiza el impacto de la Ley Federal de Educación y la “transformación educativa” sobre las instituciones de educación de jóvenes y adultos y algunos de los desafíos y contradicciones que el momento histórico actual plantea a la educación popular de jóvenes y adultos en su relación con los movimientos sociales emergentes. Finalmente, y a partir de este diagnóstico, se desarrollan propuestas para una política educativa futura que permita superar la situación de riesgo educativo en la que se halla gran parte de la población joven y adulta de Argentina.

Palabras clave: Poder, participación, educación de adultos, situación educativa de riesgo, sectores populares, biografía educativa, movimientos sociales, múltiples pobreza, neoconservadurismo.

Abstract

This article describes and analyzes the educational situation of youth and adults living in the context of exclusion, discrimination and social injustice in the Argentine based on the 2001 Population Census. The quantitative diagnosis is extended with some of the aspects of the life story of the young and adults falling within the educational risk category, and with data emerging from the participative instances of our research. Secondly, the socio-political and historical, institutional and teaching and learning space aspects are developed in relation to the educational situation of youth and adults. The impact of the Education Federal Act is emphasized, as well as the “education transformation” of the popular youth and adult education, as are some of the challenges and contradictions that the current historical moment presents to the education of popular youth and adults with respect to their relationship with the emerging social movements. Lastly, and on the basis of this diagnosis, some proposals are formulated for a future educational policy that will allow overcoming the educational risk situation which great part of the young and adult population in Argentine are currently going through.

Key words: Power, participation, adult education, educational risk situation, popular sectors, educational biography, social movements, multiple poverty, neoconservative policies.

* Dra. en Filosofía (Ph.D.) de Columbia University, New York, USA. Máster en Filosofía y Master of Arts de la misma universidad. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Consultora de la OEA y la UNESCO.

Contexto Educativo

Una primera versión de este trabajo fue presentado como ponencia en uno de los paneles sobre el área temática de *Desarrollo Social* en las Jornadas sobre *El Plan Fénix en vísperas del Segundo Centenario. Convocatoria de la universidad pública a la sociedad argentina, jornadas organizadas por la U.B.A. en su Facultad de Ciencias Económicas* (2 al 5 de agosto de 2005).

Este artículo se basa en las investigaciones y publicaciones del trabajo en equipo y la producción colectiva del Programa de Investigación sobre Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: La Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la Escuela con la dirección de María Teresa Sirvent. Ver entre otros los artículos de María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Hilda Santos, Sandra Llosa, Claudia Lomagno y Rosario Badano en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - UBA. (Desde el año 1992 hasta el año 2004). Asimismo, incluye aportes del trabajo de campo realizado por los alumnos de la cátedra Educación No Formal: Modelos y Teoría de la carrera de Ciencias de la Educación de la F.F. y Letras de la UBA.

La exclusión capitalista redimensionada por la implementación del modelo neoconservador, tiene también su expresión en la Argentina, en la educación de jóvenes y adultos.

Actualmente hallamos a muchos jóvenes y adultos inmersos en una situación de pobreza educativa. En dicha situación se hallan involucradas no sólo cuestiones socioeconómicas y políticas generales sino también aquellas propias de un sistema educativo que en sus tramos iniciales reproduce desigualdades (expresadas en el “fracaso escolar” y la exclusión de determinados sectores de población) y que en la educación de jóvenes y adultos no parece superar. El argumento central de este trabajo se dirige a mostrar la relevancia y la prioridad con que debe ser incluida la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de la educación permanente en una nueva Ley de Educación y, por ende, en la política educativa de nuestro país.

El proceso llevado a cabo bajo la denominación de “transformación educativa” y la Ley Federal de Educación en 1993, produjo un impacto negativo en todo el sistema. En jurisdicciones nacionales, provinciales y municipales se desmantelaron los servicios educativos para jóvenes y adultos. La educación de adultos es prácticamente ignorada por la Ley Federal de Educación de 1993 y simplemente la menciona en el capítulo IV como parte de los “Regímenes especiales”, explicitando objetivos de educación compensatoria y de formación laboral. Además, el desmantelamiento de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), la eliminación de Direcciones Provinciales de Educación del Adulto, el cierre de cursos, el cambio en los contenidos, la supresión de cargos docentes, el desmantelamiento de servicios y transferencia de otros a dependencias no educativas

expresan la intencionalidad de la política educativa implementada. Al mismo tiempo se observó un proceso de fragmentación, desarticulación y eliminación de programas y acciones de desarrollo social y educación permanente y se reemplazaron con ofertas de cursos desde los Ministerios de Economía y Trabajo, empresas y organizaciones no gubernamentales generando la ilusión de preparar y capacitar para el empleo.

En nuestras investigaciones hemos develado la pobreza educativa que afecta a una gran franja de jóvenes y adultos de nuestro país, fundamentalmente de los sectores populares, a través del análisis del nivel educativo de riesgo y del desfase entre la *demanda potencial y la demanda efectiva*¹ de educación de jóvenes y adultos, agudizada a la luz de las características del contexto neoconservador de *múltiples pobreza*s².

El diagnóstico cuantitativo evidencia, respecto de la situación educativa de los jóvenes y adultos, la existencia de “pocos beneficiados y muchos excluidos”. La pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetos, sino que abarca el 67% de población económicamente activa de 15 años y más que ya no está en la escuela y que se encuentra en *situación educativa de riesgo*. Son 14.015.871 (Censo 2001)³ jóvenes y adultos

¹ **Demanda potencial:** se refiere al conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Es decir, la población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad y lo hace o no lo hace. En este estudio “medimos” la demanda potencial en términos del nivel educativo alcanzado por la población de 15 años y más que no asiste pero asistió a la escuela.

Demanda efectiva: aquellas aspiraciones que se traducen en forma concreta en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos en una sociedad en un momento determinado. En este estudio “medimos” la demanda efectiva con indicadores cuantitativos, tales como la información disponible de estadísticas educativas o censos sobre la matrícula en cursos y en actividades de educación de adultos de diferente grado de formalización. Cuántos demandan efectivamente, quiénes demandan y qué se demandan. Para más detalles ver : Sirvent, M. T. y S. Llosa, *Jóvenes y Adultos en Situación de Riesgo Educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA N° 13 1998, p. 77-92.

² Las **múltiples pobreza**s no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de *pobrezas* (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como *la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación social y política*. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales, y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites de intensidad y duración. Este enfoque se centra en el análisis de las condiciones objetivas de una sociedad que facilitan o inhiben la satisfacción de estas necesidades para la mayoría de la población. Es una perspectiva social y psicosocial de análisis, y no individual.

³ Procesamiento propio del Censo 2001 realizado con la colaboración de Paula Topaso y de alumnos de los talleres de investigación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza. Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino *sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual*. Sólo alcanzaron un nivel de primaria incompleta o primaria completa o, “con suerte”, los menos, algunos peldaños de la educación media. Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en *situación educativa de riesgo*. Son 2.234.644 jóvenes en estas condiciones de pobreza educativa (Censo 2001). Esta situación se agrava para aquéllos provenientes de hogares pobres. El censo de 1991 mostraba que en dichos grupos más del 90% de los jóvenes y adultos mayores de 15 años estaban en *situación educativa de riesgo*. Este dato se incrementa si se tiene en cuenta el aumento de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema de la última década. El censo del 2001 mostraba en el Gran Buenos Aires un 93% de jóvenes de 15 a 19 años provenientes de hogares pobres en situación educativa de riesgo. Asimismo, el censo del 2001 muestra que la brecha del crecimiento del nivel educativo entre pobres y no pobres ha aumentado. En provincias como Santiago del Estero y el Chaco más del 50% de la población de 15 años proveniente de hogares pobres sólo ha logrado alcanzar el nivel de educación de Primaria Incompleta. (Santiago del Estero: 50%; Chaco: 54,02%). Esta exclusión, en el marco del contexto de “múltiples pobreza”, permitió construir el concepto de “nivel educativo de riesgo”, que se refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado –de distintas maneras y diferentes grados– de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas. El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. 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.

El Nivel Educativo de Riesgo *no se trata de una cuestión de déficit individual, sino de exclusión social y represión que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de esta población (entre el 2% y el 5% según regiones del país) que ha podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos que les permitan superar estas carencias educativas*. Estas diferencias entre la población que debería tener amplias posibilidades de acceder a una “segunda chance educativa” y la que realmente accede marcan el agudo desfase entre la demanda potencial y la demanda efectiva de educación de jóvenes y adultos al que hicimos referencia más arriba.

Esto implica que muchos jóvenes y adultos pertenecientes a la población económicamente activa aún se hallan fuera del sistema educativo, sin conocimientos esenciales para su participación plena en la vida ciudadana, laboral, familiar, etc. en el marco de la complejidad de la sociedad actual; sin una certificación educativa mínima y con mayores probabilidades de continuar excluidos en términos de una Educación Permanente.

El análisis de la dinámica demanda potencial/demanda efectiva revela que la exclusión de amplios sectores sociales del sistema educativo antes de haber completado su escolaridad primaria y secundaria no parece superarse en nuestro país a través de la Educación de Jóvenes y Adultos y/o de ofertas de aprendizaje en el ámbito de la así llamada “educación no formal”⁴. El ámbito de la educación de adultos más allá de la escuela reproduce las diferencias sociales y educativas, al operar el *principio de avance cuantitativo y cualitativo* en educación, de tal manera que quienes tienen más y mejor educación inicial, demandan y se apropian de más y mejor educación a lo largo de toda la vida, en términos de una educación permanente. Eran pocas o inexistentes las evidencias de una *demanda social colectiva*⁵ por este tipo de educación.

Impacto de la Ley Federal en la educación de jóvenes y adultos

Nuestras investigaciones revelan el impacto de la Ley Federal de Educación y la “transformación educativa” sobre las instituciones de educación de jóvenes y adultos y, en particular, sobre la situación de sus docentes. Se observaron algunos indicadores de problemas que gradualmente se fueron agudizando: la descalificación de la tarea docente

⁴ En varios artículos hemos cuestionados esta expresión, “educación no formal, por su debilidad teórica para descubrir e interpretar el rico espacio de las experiencias educativas del “más allá de la escuela”. Es por eso que hemos consolidado el concepto de “**grados de formalización**” para hacer referencia al “cruce” de diferentes grados y tipos de estructuración según las dimensiones sociopolíticas, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje que se entranan en cada experiencia. Para más detalles ver: Sirvent, M. T. *Precisando términos... pero es sólo cuestión de términos?* Propuestas Revista de Educación No Formal N° 1; Bs. As. 1999.

⁵ **Demanda social** es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. En nuestros trabajos hemos desarrollado la perspectiva de construcción social, histórica y colectiva de una demanda social como producto de la acción colectiva de un grupo. El concepto de demanda social debe ser entendido como las necesidades definidas por clase social, fracciones de clase, organizaciones, grupos e inclusive individuos estratégicamente situados frente al Estado. Esta perspectiva de la demanda social nos introduce al ámbito de las relaciones Estado y Sociedad Civil en una perspectiva de una sociología política de la educación permanente. Para más detalle, ver Sirvent y Llosa (1998) y Sirvent M.T. y S. Llosa, *Jóvenes y Adultos y Educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una Pedagogía de la Participación*. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, N° 18, agosto 2001, pp. 37-49.

y de la escuela pública; la subestimación del rol docente por parte de los mismos docentes; la adjudicación al docente de la responsabilidad de llevar a cabo la “transformación educativa” y del éxito o fracaso de la misma; la capacitación y actualización docente desgajada de la práctica.

Los programas educativos no formales que se organizaron, según la inserción (dependencia, origen, ligazón con líneas políticas partidarias, etc.) podían ser alterados en su funcionamiento por los vaivenes de los tiempos políticos, interfiriendo en las actividades, generando temores a que se suprimiera, limitando los recursos y el apoyo. Los períodos pre y postelectorales fueron los más desestabilizadores para las actividades pedagógicas. El cambio de partido político en el gobierno dio como resultado que muchos de los programas desaparecieran o se redujeran por el sólo hecho de que fueron organizados por los antecesores, confundiendo las tareas y obligaciones de los funcionarios públicos con la del partido o línea política gobernante.

Hacia 1995 los grupos y cuadros técnicos que trabajaban en educación permanente entraron en un proceso de desgaste y desintegración en muchas de las experiencias municipales, provinciales y nacionales. Disminuyó notablemente la participación popular en las organizaciones comunitarias.

Los mecanismos de exclusión social atraviesan a las instituciones educativas y, en algunas de ellas, se reproducen mediante visiones y representaciones de los docentes y supervisores acerca de los sectores populares. Conforman así, gradualmente, una representación que culpabiliza a las familias pobres de su situación de pobreza y de los problemas de sus hijos para el aprendizaje. Esta generalización domina sobre cada caso particular y se transforma así en el comportamiento que el docente espera en ese sector social. La violencia socioeconómica se manifiesta, como mecanismo, en las denominadas “violencias sociales” (los adolescentes agresivos, la delincuencia infantojuvenil, las adicciones, el maltrato) y se internaliza como propia y natural. Es la violencia en estado puro, que se expresa sin posibilidades de mediatizarla.

La pobreza tiene, también, una dimensión espacio temporal muy importante para entender sus efectos: son los barrios periféricos, los del margen de las ciudades, las villas, los asentamientos, las casas tomadas, las pensiones de algunos barrios. La concentración o instalación de los pobres en esos lugares señalados, aumenta la visión de la exclusión, puesto que geográficamente aparecen recortados de la trama urbana. Cada vez que una jurisdicción educativa organiza un “programa especial para zonas de riesgo” o “para poblaciones urbano-marginales” o “para áreas prioritarias”, categoriza a las escuelas –y a su zona de influencia–, aumenta la fragmentación y el circuito de la pobreza y de los prejuicios. El resultado para los educadores es una fuerte sensación de responsabilidad social y de soledad por la impotencia frente a los problemas y, asimismo, un proceso de pérdida de la autoestima y de la valorización de su rol. Un circuito de pobreza se retroalimenta: zonas pobres, poblaciones pobres, escuelas y docentes pobres.

Los cursos de actualización docente presentan con alta frecuencia contenidos teóricos disociados de la práctica pedagógica del aula, de modo tal que los educadores terminan repitiendo nociones cristalizadas sin posibilidad de interrelacionar la práctica con la teoría. Esto se agrava porque muchos de los llamados “especialistas y técnicos” universitarios a cargo de los cursos no tienen experiencia docente en el aula con jóvenes y adultos. Sus discursos vacíos de experiencia disocian aún más la teoría de la práctica. Son paquetes teorizantes que se confunden con teorías y que obturan el análisis y la reflexión de la práctica pedagógica.

El análisis de las biografías educativas, uno de los conceptos teóricos claves de la investigación, permitió captar en individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo del contexto histórico en relación con las decisiones educativas. Se identificaron categorías de análisis que ayudan a comprender el significado que los jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo atribuyen tanto a su vida cotidiana como a la posibilidad de una segunda chance educativa. En relación con lo primero se han recortado sentimientos de profunda discriminación, exclusión y vivencias de ser “material de descarte social”. Se aportan evidencias del impacto en la vida de los individuos de la debilidad de la sociedad civil, la ruptura de la trama participativa de los sectores populares y de los procesos de conversión de las víctimas en victimarios. En relación con lo segundo se han identificados categorías referidas 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. Se aprecia el pasaje por la educación de adultos como satisfactor de múltiples necesidades: educativas, afectivas, de protección y subsistencia, de identidad y autovaloración. Desde la perspectiva de los entrevistados estos aspectos se relacionan con una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima y con la satisfacción de haber retomado trayectorias educativas “truncas”. Por otro lado, el adulto espera un rol docente que sobrepase al vínculo del conocimiento para ser también un escucha, continente y consejero.

Pese a los complejos problemas que enfrenta la educación de jóvenes y adultos, es reconocida y valorada porque permite satisfacer necesidades básicas para la vida individual y colectiva.

Desafíos y contradicciones del momento histórico presente para la educación popular de jóvenes y adultos en su relación con los movimientos sociales emergentes

A partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001 en Argentina, nuevamente la realidad sorprende y desafía todos los más exquisitos pronósticos de los científicos sociales. Nos enfrentamos con una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social que hubieran sido difíciles de prever hacia fines del año 2001. Fueron varias las manifes-

taciones de protesta popular y de emergencia de movimientos sociales que comenzaron a desafiar la imposición del pensamiento único y a producir una ruptura en la aceptación sumisa y “naturalizada” de la injusticia social y la pobreza, y fundamentalmente del miedo acumulado en años de represión política y de cruentas dictaduras militares.

Como investigadores sociales, estábamos ante un contexto social que desafiaba nuestro conocimiento, nuestras categorías teóricas y nos introducían en un nuevo tiempo histórico. Nuevamente la realidad nos fascinaba con lo máspreciado del sentir científico: la ignorancia, la duda, la incertidumbre.

Desde una concepción totalizadora de educación permanente que trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población, debíamos intentar develar e introducirnos en profundidad en estos procesos de aprendizaje social y de educación popular que se estaban dando en los nuevos movimientos sociales en Argentina. ¿Qué se aprende? y ¿cómo se aprende? son preguntas que emergían a cada momento en nuestro trabajo cotidiano, buscando por respuestas científicas que apoyaran acciones de fortalecimiento del impacto educativo de la participación y la militancia social.

Vivimos una cultura popular y cotidiana donde se confrontan, se tensionan con agudeza, por un lado, las fuerzas de la resistencia y de la creatividad popular y, por el otro, las fuerzas de la aceptación y el sometimiento. Es el campo de la cultura popular percibido como uno de los escenarios de la lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos.

Por un lado se vive una suerte de despertar a la participación y a la conciencia de nosotros como sujetos históricos; las asambleas populares, los piqueteros, el movimiento de trabajadores desocupados, las tomas de fábricas desocupadas y cerradas fueron y pueden seguir siendo expresiones de una potencial explosión de una futura organización.

Pero, por otro lado, los fantasmas de la fragmentación, el clientelismo, la cooptación⁶, identificados en nuestras investigaciones, siguen actuando, legitimados y prontos para debilitar el movimiento popular.

⁶ El término “cooptación” fue introducido por Philips Selznick en 1948 y alude al mecanismo usado por una organización a través del cual se incorpora la oposición para mantener su estructura y estabilidad. Este proceso es usado para absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo, como medio para prevenir amenazas a su estabilidad o existencia (véase Sirvent, M.T. *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. (Versión en español de la tesis de doctorado Columbia University- USA). Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Hay signos y pistas muy fuertes de ruptura del abroquelamiento del pensamiento único. Aparecen evidencias de un reconocimiento de necesidades no tan obvias como la necesidad de participación. Así se expresaba un miembro de una Asamblea Barrial haciendo referencia al momento de emergencia de las Asambleas Barriales, a fines del año 2001, principios del 2002: *“La sensación general era: Esto no da para más. No le creemos a nadie. Nos cagaron la vida. Algo hay que hacer. Tenemos que tomar las cosas en nuestras manos. Hoy rescato de eso el reconocimiento general que hubo de la necesidad de participación por parte de la gente, activamente, digo. Se vio la experiencia acumulada de mucha gente que en los 90 durante el menemismo había estado “metidos para dentro”... Lo que más me llamaba la atención era el sentir general de que si no nos involucramos nos van a seguir cagando. Hay que buscar los puntos neurálgicos. Uno veía cómo todo afloró. Hay que participar activamente. Si no nos metemos, nos van a seguir cagando. (...) La lucha forma parte de nuestro modo de vida”*.

Aparecen evidencias de fenómenos nuevos en el campo educativo de los movimientos sociales. Se percibe, por un lado, un reconocimiento explícito de la importancia de la educación y del lugar de la educación en su proceso de lucha y de organización. Por otro lado, aparece una demanda social y educativa y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescencia y los adultos en situación de pobreza educativa, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales y *“... con la impronta del movimiento”*. Son proyectos educativos de diversa naturaleza, generados por los integrantes de los movimientos sociales. Como, por ejemplo: espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas etc. Los protagonistas expresan: *“... el acto más valioso es el hecho educativo”*; *“Si hay algo que fortaleció fue la educación, el ir pensando entre todos los espacios educativos”*; *“Lo más interesante es pensarlo todos juntos”*; *“El objetivo del taller es construir la voz de los más humildes”*; *“No podemos pensar el espacio de educación popular fuera de la lucha”*. Va creciendo en los protagonistas de los movimientos sociales el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento. Así lo expresan: *“... se cae el muro del que el saber está en un solo lugar; está en todos nosotros”*; *“... reflexionamos, hacemos categorías, construimos esos cajoncitos que es en definitiva hacer teoría”*. (Expresiones de la exposición de miembros de movimientos sociales en un panel de diálogo de la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (International Sociological Association/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, agosto 2004).

Un conocimiento que entre otras cosas se ha convertido en un instrumento de lucha contra figuras perversas, como la de la víctima convertida en victimario; la víctima que se atribuye a sí misma la culpabilidad de la desocupación y que paraliza cualquier acción colectiva. El título de un libro del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de la Matanza es una clara ilustración de lo que estamos señalando: *De la culpa*

a la autogestión. Este libro, que los protagonistas mencionan como una construcción intelectual del MTD, está mostrando un proceso histórico de construcción de un nuevo conocimiento; de nuevas categorías de interpretar la realidad del desempleo como un fenómeno estructural y no individual. Como señala Soledad Bordegaray, integrante del MTD de la Matanza, es un proceso de apropiación de los medios de producción simbólica. Se concibe al movimiento social como sujeto pedagógico.

Nos preguntamos: ¿Cómo potenciar esta fuerza creativa en un crecimiento de la capacidad de demanda social de los movimientos sociales por su derecho a una educación pública igualitaria y de calidad en manos del Estado?

Esta fuerza creativa, en sus luchas y contradicciones, debe ser apoyada y fortalecida, pues por el otro lado los fantasmas acechan. La represión no se ejerce solamente con la fuerza y la coacción física. La voluntad de lucha y de acción colectiva se ve amenazada también por los intentos de cooptación de los líderes de los movimientos sociales o por planes de subsidio a los trabajadores desocupados que pretenden por un lado ser un paliativo a la pobreza y a la pobreza extrema, pero por el otro fragmentan, desunen y debilitan la participación social. El fenómeno de la fragmentación aparece invadiendo tanto a las asociaciones populares tradicionales como a los nuevos movimientos sociales emergentes, como un estigma de nuestra historia social o el de la cooptación de líderes por parte de instituciones gubernamentales o privadas que operan en el debilitamiento de la fuerza de lucha del movimiento social. Se ha agudizado, en los sectores sumidos en situaciones de pobreza y de pobreza extrema, la situación de desesperanza y miedo reflejada en la imagen de una juventud condenada al fracaso y a la muerte y en la amenaza que reciben los líderes barriales de las instituciones vecinales cuando desean enfrentarse al puntero político o al “diller” del narcotráfico. En una reunión de análisis colectivo de la realidad con vecinos y miembros de organizaciones populares de una villa miseria de Capital Federal, se nos decía: “*La juventud está más desprotegida que nunca. Cuando el joven no le interesa más al dirigente, al narco, es ‘boleta’. Ahora van a morir. Ahora los mata.*” (De reunión realizada en la Villa 15 de Capital Federal).

Los mecanismos de poder siguen actuando sobre la construcción de categorías del pensar la realidad que buscan descalificar ante la población a los movimientos sociales y especialmente el movimiento piquetero. Esta descalificación actúa como mecanismo de poder trabajando sobre el miedo de la población para debilitar y ahogar las demandas sociales percibidas como riesgosas para el *establishment* e intentando debilitar el fortalecimiento de la organización popular. No es casual que en nuestros trabajos una entrevistada nos haya expresado: “*Yo nunca digo que soy desocupada. De lo contrario, enseguida me dicen: ¡Ah! sos desocupada, ¡entonces sos piquetera! Por eso ya no digo más que soy desocupada*”.

Este juego de factores contradictorios se desarrolla en un contexto de múltiples pobrezaas.

Aportes para una política educativa y una construcción ciudadana

Nuestras propuestas contemplan por un lado aspectos referidos a la Política Educativa Global y por el otro aspectos asociados con un papel protagónico de la comunidad educativa en las decisiones institucionales.

A partir del diagnóstico sintetizado más arriba, se impone abordar el problema 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 de nuestro país. 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. Esta concepción restringida es la que prima en la Ley Federal de Educación que se hace imprescindible derogar. *Es fundamental encarar la educación de jóvenes y adultos a partir de una perspectiva renovada de Educación Permanente y a la luz de una pedagogía de la participación*⁷.

Ya no se trata sólo de una posición ideológica o de una perspectiva teórica centrada sólo en los adultos. A partir de los resultados de investigaciones recientes resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socioeducativo familiar y comunitario. En países desarrollados se ha acuñado la expresión “bomba de tiempo pedagógica” para referirse a los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad⁸. Estudios realizados en otros países muestran que:

*cuando en una sociedad aparecen agudos desfases entre las demandas de la estructura social, política y económica y los resultados de un sistema discriminatorio y muy selectivo es necesario que además de una reforma que se dirija a las futuras generaciones, el gobierno preste atención prioritaria a las consecuencias de un temprano sistema selectivo, a través de la educación de jóvenes y adultos dentro de una perspectiva de educación permanente*⁹.

⁷ Sirvent y Llosa (2001).

⁸ Kozol, J. (1990). “*Analfabetos USA*”. Barcelona, España, El Roure. Citado por J. Rivero en: “Educación y pobreza: Política, estrategias y desafíos”; Seminario Regional “Políticas compensatorias en educación”, UNESCO, Buenos Aires, octubre 1998.

⁹ Adamsky, Wladyslaw, *Educational Challenges to Poland at the Time of Transitions* en International Review of Education, Volume 40, N^{os}. 3-5. Rubenson (1994).

Decía al respecto Kjell Rubenson¹⁰:

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

Se hace imperioso, entonces, un cambio radical de la 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. Cuando hablamos de Educación Permanente nos referimos a una concepción integral o totalizadora de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y del más allá de la escuela¹¹. Desde esta visión se asume la posibilidad de la constitución de una red o trama que articule los múltiples recursos educativos de una sociedad, a fin de atender a la necesidad y el derecho a la educación de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida.

Cuando hablamos de Educación de Jóvenes y Adultos nos referimos a las diversas experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, grados de formalización, etc.) relacionadas con las necesidades educativas que surgen de las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar niveles educativos formales como a aquellas orientadas al trabajo, la vida familiar, la salud, la participación social y política, el tiempo libre. Es decir, la Educación de Jóvenes y Adultos constituye el ámbito de un conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más que ya no está en la “escuela”.

¹⁰ Rubenson Kjell, *Recurrente Education Policy in Sweden en International Review of Education*, Volume 40, N^{os}. 3-5, 1994. Belanger Paul, *Lifelong Learning: “The Dialectics of Lifelong Educations”* en *International Review of Education*, Volume 4, N^{os}. 3-5, 1994.

¹¹ La visión global desde la perspectiva de la Educación Permanente abarca tres componentes: la “educación inicial” que incluye a la escuela en todos sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario (inicial en el sentido en que debe proveer los conocimientos, actitudes y habilidades básicas y generales que permitan la continuación de los aprendizajes a lo largo de la vida); la “educación de jóvenes y adultos” (definida más arriba), y los “aprendizajes sociales” o el contexto social que provoca múltiples aprendizajes no intencionales e inestructurados. (Sirvent, 1996; Belanger, P. y S. Valdivieso (1997), *The emergence of Learning Societies. Who participates in adult learning?* Gran Bretaña, Pergamon and Unesco Institute for Education; Sirvent y Llosa, 1998).

Una política educativa desde la perspectiva de la educación permanente implica:

- a) La distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una visión integral de lo educativo que articule la educación inicial y la educación de jóvenes y adultos. Para ello debe constituirse una red o trama que contemple y potencie los múltiples recursos educativos de la sociedad. Esto implica superar la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando y fortaleciendo las experiencias del “más allá de la escuela”, de tal manera que no constituyan circuitos educativos de baja calidad para la población excluida;
- c) una concepción del sistema educativo formal en tanto “educación inicial” (y no como terminal), que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) una visión de la educación de las nuevas generaciones que demande una intervención en el contexto actual de los jóvenes y adultos;
- e) una visión de la educación de adultos que supere la perspectiva compensatoria (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a los múltiples estímulos educativos necesarios para el desarrollo pleno en las distintas áreas de la vida cotidiana.

Debe elaborarse un nuevo marco legal de la educación que contemple un proyecto global de educación permanente en el cual se incluya a la educación de adultos¹². Los fines y objetivos de esta educación de adultos deberán orientarse a extender la educación a todos los sectores de la población cualquiera sea su edad –ya sea los que no han podido realizar o terminar los estudios en el período de escolaridad o aquellos que desean perfeccionarse o adquirir una nueva formación–, alcanzando así los fines de universalidad como manifestaciones del principio de igualdad de oportunidades y posibilidades y como medio esencial de la democratización de la educación.

Una nueva ley de educación debe reconocer a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida y debe asegurar la planificación, organización y financiamiento por parte del Estado de la educación de jóvenes y adultos.

La educación de adultos debe recibir una atención preferencial para superar el diagnóstico de riesgo educativo descrito más arriba. Pero, superando una perspectiva

¹² Desde nuestra perspectiva, pensar una ley desde la conceptualización de la Educación Permanente implica virar la concepción de lo educativo en su totalidad, incluyendo tanto a la educación de los niños como a la de los jóvenes y adultos desde una perspectiva integral que abarque las diversas instancias educativas posibles a lo largo de toda la vida.

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.

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 educativa¹³.

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. La concreción de esta educación integral demanda la constitución de una trama o red educativa, a través de programas de articulación de diferentes instituciones sociales, entre ellas la escuela, en relación con problemáticas cotidianas tales como la educación, la salud, el trabajo, la familia, la vida política, la vivienda, el tiempo libre. Dicha “trama educativa” debe potenciar los distintos ámbitos educativos y, por otro lado, atendiendo a las características y necesidades de los jóvenes y adultos, debe permitir la recurrencia y la alternancia de los sujetos por los ámbitos de la escuela y del más allá de la escuela¹⁴.

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 garante y responsable. El papel del Estado como garante no puede ser reemplazado por las acciones educativas de la sociedad civil. Quebrar la situación de pobreza educativa, democratizar la educación, asegurar una educación de calidad para toda la población a lo largo de toda la vida sólo es posible a través de un fortalecido rol del Estado.

El Estado debe garantizar la calidad y la distribución equitativa de la oferta formal y no formal en los distritos escolares, como una de las formas de superar las diferencias educativas internas en la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, debe asegurar la coordinación central de las acciones de educación no formal para jóvenes y adultos,

¹³ Sirvent, M.T. (1996). *Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste*, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Fac. de Filosofía y Letras – Miño y Dávila Ed. Año V, N° 9. Bs. As.

¹⁴ Estamos pensando en una estructura educativa abierta y flexible que permita al joven y al adulto retomar su trayectoria educativa en cualquier momento, a la vez que alternarla con otras actividades de su vida cotidiana. Esto implica generar nuevas formas de articulación entre la educación formal y las instancias del “más allá de la escuela”, así como innovar en materia de promoción y acreditación de los saberes obtenidos en espacios diversos que faciliten la concreción de un currículum propio y autónomo a lo largo de toda la vida.

para superar el diagnóstico actual de fragmentación y superposición de experiencias educativas de disímil calidad.

Este rol del Estado no implica la imposición verticalista de una transformación. Una construcción colectiva y democrática de una política educativa supone tener como eje la participación del docente y de toda la comunidad educativa. Se hace necesario enfrentar el desafío de fortalecer el rol del Estado en educación a la vez que facilitar, por un lado, canales de participación de la sociedad civil y la comunidad educativa en las decisiones educacionales (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, movimientos sociales, 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 al principio de este artículo) para todos.

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

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

Se deben entonces generar mecanismos de participación real de los actores de la comunidad educativa opuestos a la política autoritaria de “bajada de línea” que anula y descalifica a la comunidad educativa.

Como hemos señalado en escritos anteriores¹⁵ la participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto,

¹⁵ a) Sirvent, M.T. y S. Brusilowsky (1983). *Diagnóstico Sociocultural de la Población Bernal – Don Bosco*, Editorial Río Negro.

b) Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires, Editorial Coquena Colección: Educación Hoy y Mañana.

por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en *quiénes deciden*, sino en *qué se decide y a quiénes se beneficia*, es decir, una modificación en la estructura del poder.

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

La participación real supone:

- un proceso de aprendizaje;
- la diferenciación precisa de roles y funciones entre el Estado, la institución educadora, los docentes, la población y los alumnos.

Por otra parte, toda experiencia participativa debe prever la “modificación” de componentes estructurales y psicosociales “no participativos” de nuestra sociedad, como los señalados más arriba.

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. Deben preverse programas de relación escuela-comunidad que potencien espacios para la objetivación y el análisis de las problemáticas educativas.

Todo proceso participativo de construcción colectiva supone aprendizajes que tiendan a la modificación de representaciones sociales y mecanismos de “no decisión” inhibitorios de la participación y a la apropiación de los conocimientos necesarios para una participación real. Por otro lado, implica 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.

Toda demanda social es producto de un proceso histórico de construcción colectiva. Es por eso que se asume que el educador, el investigador comprometido socialmente, debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales que pueden constituirse en los futuros sepultureros de un modelo de sociedad injusta y discriminatoria.

Esto implica poner los instrumentos de la ciencia y de la educación al servicio de la construcción de un conocimiento científico colectivo que ayude a fortalecer la organización y la capacidad de participación social de los nuevos movimientos sociales

emergentes; que potencie la consolidación de una demanda social por la satisfacción de las necesidades obvias y no tan obvias. Entre ellas, una demanda social que enfrente la realidad de una profunda situación educativa de riesgo para la mayoría de la población y que reivindique la necesidad y el derecho de una política educativa que otorgue prioridad a la educación permanente de jóvenes y adultos. Que fortalezca los procesos de aprendizaje social y la identificación de nuevas necesidades educativas y su conversión en demandas sociales por un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Para ello es necesario generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas que necesitan indagación; conocimiento científico sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas; conocimiento científico que apunte la acción enfrentando las contradicciones sociales que nos ahogan; fortaleciendo los componentes de la resistencia y de la creación popular, y modificando los componentes de formas naturalizadas de comportamientos cotidianos que fracturan y fragmentan la organización social.

Desde nuestra perspectiva teórica y metodológica, consideramos que estas preguntas deben emerger de un trabajo colectivo con los movimientos sociales, y no solamente desde el escritorio de los investigadores y profesionales de la educación; que deben ser compartidas con los actores sociales y que el conocimiento generado debe ser una clara trama que articule dialécticamente el conocimiento cotidiano con el saber científico.

En este sentido, los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos compartidos por una educación popular de jóvenes y adultos y la Investigación Acción Participativa (IAP) son consistentes con estas intencionalidades y se apoyan en los conceptos básicos del paradigma de la teoría social crítica.

En síntesis, consideramos que la situación educativa de los jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires, la conceptualización global de lo educativo y la red de los múltiples recursos educativos de la ciudad implicados en la perspectiva de la Educación Permanente, la atención prioritaria tanto de la educación de las nuevas generaciones como de los jóvenes y adultos, el rol del Estado y de la comunidad educativa participante deben ser tenidos en cuenta para sustentar el articulado de una nueva Ley de Educación y, por tanto, de una Política Educativa consecuente.

Bibliografía

- Adamsky, Wladyslaw** (1994). "Educational Challenges to Poland at the Time of Transitions". En: *International Review of Education*, Volume 40, N^{os}. 3-5. Rubenson.
- Belanger, Paul** (1994). "Lifelong Learning: 'The Dialectics of Lifelong Educations'". En: *International Review of Education*, Volume 4, N^{os}. 3-5.
- Belanger, Paul y S. Valdivieso** (1997). *The emergence of Learning Societies. Who participates in adult learning?* Gran Bretaña, Pergamon and Unesco Institute for Education.
- Bourdieu, Pierre** (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Hall, Stuart** (1981). "Notes on deconstructing 'the popular'". En: Samuel, Raphael (ed.). *People's history and socialist theory*. London: Routledge and Kegan, Paul, pp. 227-241.
- Kozol, J.** (1990). "Analfabetos USA". Barcelona, España, El Roure. Citado por J. Rivero en: "Educación y pobreza: Política, estrategias y desafíos"; Seminario Regional "Políticas compensatorias en educación". UNESCO; Buenos Aires, octubre 1998.
- Lukes, Steven** (1981). *Power: a radical view*. London: The MacMillan Press. Traducción española - Madrid: Siglo XXI, 1985.
- Rubenson, Kjell** (1994). "Recurrent Education Policy in Sweden". En: *International Review of Education*, Volume 40, N^{os}. 3-5.
- Sirvent, María Teresa** (1992a). *¿Qué está pasando con la educación?* Nueva Tierra, año 6, n. 8, ago., pp. 5-10.
- Sirvent, María Teresa** (1992b). "Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿quiénes demandan más educación?" En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Noviembre 1992, Año I, N^o 1: 2-19, Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa** (1994). "Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones". Buenos Aires, Editorial Coquena. Colección: *Educación Hoy y Mañana*.
- Sirvent, María Teresa** (1996). "Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Fac. de Filosofía y Letras - Miño y Dávila. Ed. Año V, N^o 9: 65-72, Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa** (1998). "Multipobrezas, violencia y educación". En: Izaguirre, Inés (coord. y comp.). *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, pp. 201-209.
- Sirvent, María Teresa** (1999a). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires/Madrid: Editorial Facultad de Filosofía y Letras / Miño y Dávila. Versión en español de Sirvent, M. T.: *Participatory research on established order, popular culture, and engagement of the working classes*

- in Buenos Aires*. Ph.D. Dissertation, Columbia University, New York, 1995. Michigan UMI Dissertation Services, A Bell and Howell Company.
- Sirvent, María Teresa** (1999b). "The potential, actual and social demand for adult learning in Argentina: the situation of educational risk and cumulative advantage". En: *Adult learning and the future of work*. Madhu Singh Hamburgo, Germany: Editorial UNESCO, Institute for Education, pp. 143-167.
- Sirvent, María Teresa** (1999c). *Precisando términos... ¿pero es sólo cuestión de términos?* Propuestas Revista de Educación No Formal, Nº 1: 6-7; Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa** (2001). "El valor de educar en la sociedad actual y el 'Talón de Aquiles' del pensamiento único". *Voces, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe*, año 5, n. 10, nov., pp. 5-13 (Circulación Internacional).
- Sirvent, María Teresa** (2003). *Educación popular de jóvenes y adultos y participación social: una historia y un presente*. Temas em Educação, João Pessoa, Editora Universitária UFPB, n. 12, pp. 221-238.
- Sirvent, María Teresa** (2004). "Organización, poder y conocimiento: contribuciones de la investigación participativa a la educación popular". En: *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Área de Educación Popular - Movimiento Barrios de Pie, pp. 57-64.
- Sirvent, María Teresa** (2005). "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". En: *Revista Brasileira de Educação. Revista de ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Brasil*. Janeiro/Fevr/ Mar 2005: 37-49, Nº 28.
- Sirvent, M. T. y S. Llosa** (1998). "Jóvenes y Adultos en Situación de Riesgo Educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA*. Nº 13, pp. 77-92.
- Sirvent, M.T. y S. Llosa** (2001). "Jóvenes y Adultos y Educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una Pedagogía de la Participación". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA*, Nº 18, agosto, 2001, pp. 37-49.
- Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Badano, M. R. y Lomagno, Claudia** (2002). Programa: Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente en Dossier. Textos para entender el Contexto. Aportes de las Investigaciones desarrolladas en el IICE. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA*, Año X, Nº 19, marzo, 2002, pp. 55-59.
- Sirvent, M.T., Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, Claudia** (2005). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Documento de Trabajo del Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, agosto, 2005.
- Sirvent, M.T. y S. Brusilowsky** (1983). *Diagnóstico Sociocultural de la Población Bernal - Don Bosco*, Editorial Río Negro.