

NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA.
Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de
Educación Permanente y Popular¹

María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topasso

Cada vez hay más consenso entre los docentes y miembros de la comunidad educativa sobre el carácter engañoso de la convocatoria al debate sobre una nueva ley de educación nacional. Participar realmente es tener incidencia real en las decisiones de la Política Educativa. Y para ello se necesitan algunas condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten, entre otras y fundamentalmente, el tiempo necesario para acceder a la información sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo, sus problemas más acuciantes, así como el tiempo necesario para procesar dicha información y para producir conocimientos individual y colectivamente. Este tiempo es fundamental para generar reales espacios de construcción colectiva de conocimiento. Y se hace evidente que estos tiempos de una participación real no han sido previstos en el “calendario de actividades” considerado por el Poder Ejecutivo Nacional. Se corre el peligro de ir generando en la población la ilusión de un poder inexistente. La participación es un proceso de aprendizaje y construcción colectiva que no brota espontáneamente de la noche a la mañana ni se resuelve con una encuesta a la población. Participación sin manejo de información y sin proceso de reflexión facilita la manipulación.

1. Sobre la “atemporalidad” o ausencia de diagnósticos en el documento de debate para la nueva ley de educación:

Como señalaron varios de nuestros compañeros y colegas, el documento distribuido por el Ministerio de Educación bajo el título “Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: debate para una ley de educación nacional” es un documento “atemporal”, es decir, su contenido parece haber sido escrito en un vacío de situación y tiempo histórico. El único dato cuantitativo que se señala como anclaje de realidad, se encuentra en el punto 1.4. donde se dice “*en los próximos años, además de garantizar la obligatoriedad escolar a las nuevas generaciones, deberemos enfrentar el desafío de educar a más de un millón de adultos que no lo hicieron en su niñez o juventud, lo cual justifica que las normas legales otorguen a este tema una atención particular*”. Pero este dato, el único, es confuso, erróneo e insuficiente para diagnosticar la gravedad de la situación de pobreza educativa de casi el 70 % de población joven y adulta que fue expulsada de la escuela.

Nos preguntamos ¿a qué población se está refiriendo este “millón de adultos”?

Según nuestras investigaciones si el documento ministerial se estuviera refiriendo a la población que no ha finalizado el nivel primario (considerado como nivel obligatorio con anterioridad a la Ley Federal de Educación), los datos del censo del año 2001 muestran que se trata de 3.486.358 personas las que se encuentran en esta situación. Estos **más de tres millones,**

¹ Aportes del Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”; Directora: Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

son jóvenes y adultos, de 15 años y más, que alguna vez entraron a la escuela primaria pero fueron expulsados antes de poder finalizar este nivel educativo. Ellos representan el 17 % de la población joven y adulta de 15 años y más del total del país. Debe considerarse además, el porcentaje de analfabetos “puros” que en la población de 10 años y más según el Censo 2001 INDEC, alcanza al 2,61 %; se trata en números absolutos de 767.027 personas.

Esta situación se agrava si analizamos estos datos en la población de 15 años y más provenientes de hogares pobres. En provincias tales como Santiago del Estero, Salta y Chaco, la población de 15 años y más con primaria incompleta supera el 50 % (según Censo 2001).

Por otro lado, si se toma como parámetro el planteo del documento del Ministerio en cuanto a extender la obligatoriedad al nivel medio, **la población que se encuentra en situación de pobreza educativa y que debe ser contemplada prioritariamente por las políticas educativas en el área de jóvenes y adultos, asciende a 14.006.586;** esto representa al 67% de la población joven y adulta de 15 años y más que, habiendo accedido a la escuela, fue excluida en una grave situación de pobreza educativa.

Por lo tanto, ya sea uno u otro el parámetro considerado como “obligatorio”, la información del documento del Ministerio no es exacta.

2. Sobre la gravedad del diagnóstico de la situación educativa de la población joven y adulta del país:

En nuestra investigación, para referirnos a la situación de pobreza educativa señalada más arriba, trabajamos con el concepto de **POBLACION EN SITUACION EDUCATIVA DE RIESGO**. Este concepto se refiere a la **probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado o excluido –de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas.** Es la población de 15 años y más que asistió a la escuela y dejó de asistir a mitad de camino: que cayó o fue excluida con un nivel educativo alcanzado de primaria incompleta, primaria completa o que pudo traspasar el umbral de la secundaria, pero rápidamente la abandonó. Es decir, **son los 14.006.586** a los que nos referíamos más arriba, dentro de los cuales, la situación de mayor riesgo es la de primaria incompleta².

El diagnóstico aún **se agrava en los jóvenes y adultos que provienen de hogares pobres** medidos por el índice de necesidades básicas insatisfechas.

La situación educativa de riesgo afecta de manera particular a los jóvenes. Considerando la **franja de jóvenes de 15 a 24 años**, se observa que de cada 100 jóvenes de 15 a 24 años en el país, 71 está en situación educativa de riesgo. Este 71 % representa a **2.234.644 jóvenes.**

Para el caso de los jóvenes del Gran Buenos Aires, por ejemplo, los datos del Censo 2001 muestran que un 93% de los jóvenes pobres (con necesidades básicas insatisfechas) de 15 a 19 años que ya no asisten a la escuela, están en situación educativa de riesgo (52.001 jóvenes). Es decir, 93 jóvenes pobres de cada 100 no tienen las armas del conocimiento necesario para luchar por un futuro de bienestar mayor, se quedan sin armas del conocimiento para enfrentar el mundo actual. Con el agravante que el 50% (28.115) de estos jóvenes sólo tienen escuela primaria, de los

² Aún muchos de aquellos que lo han completado se encuentran en el “semianalfabetismo” “que se patentiza en la mayoría de los egresados de la escuela primaria -EGB-, y que pertenecen a los grandes sectores populares”; esta es, según Brenner, otra realidad no abordada por el documento ministerial. (Ver en M.A. Brenner; mimeo, junio 2006, pp. 5, en bibliografía al final)

cuales, más de la mitad sólo en forma incompleta. Desde nuestra perspectiva, también son “analfabetos”.

El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos y muestra también las perversidades y las mentiras de la transformación educativa de los 90’ orientadas por la Ley Federal de Educación: **no se observan diferencias significativas en cuanto a la situación educativa de riesgo entre el Censo de 1991 y el del 2001**, tanto en relación a la población global como en cuanto a la población de los jóvenes así como de los adultos provenientes de hogares pobres. En cambio, sí se agudizó la diferencia entre los ricos y los pobres, en cuanto al nivel de educación formal alcanzado por los jóvenes y adultos de 15 años y más que asistieron pero ya no asisten a la escuela. Esto se observa absolutamente en todas las provincias del país: **la diferencia entre pobres y no pobres alcanza a más del 20%** en cuanto a la proporción de población que se encuentra en situación educativa de riesgo.

La orientación de la política educativa vigente al no contemplar esta situación que afecta a la mayoría de la población económicamente activa hace que sea **mínima la población actualmente contenida en las instituciones de educación de adultos**³.

ES ESTA POBLACIÓN LA QUE DEBERÍA SER TAMBIÉN PRIORIDAD DE UNA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA.

3. Notas para una política educacional que asegure una educación popular para toda la población a lo largo de toda la vida.

Frente a esta situación de pobreza educativa que afecta a más de catorce millones de argentinos **es fundamental encarar la educación de jóvenes y adultos a partir de una perspectiva renovada de Educación Permanente y a la luz de una educación popular y de una pedagogía de la participación. Este es un trípode clave.**

3.1. La primera pata del trípode hace referencia a una nueva ley de educación sustentada en la **perspectiva renovada de la Educación Permanente** que reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria. Esta concepción restringida es la que prima tanto en la Ley Federal de Educación (que se hace imprescindible derogar) como en el documento del Ministerio, a pesar de sus menciones a la educación permanente y a la educación de jóvenes y adultos. Estas menciones aparecen sólo como agregados complementarios (casi “frases obligadas”) y no como un **viraje de 180 grados necesario para un cambio integral de la política educacional.**

Ya no se trata de una posición ideológica o de una perspectiva teórica preocupada 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

³ Nuestras investigaciones nos indican que existe un enorme desfasaje entre esta población con carencias educativas objetivas y el bajo porcentaje (entre el 2 y el 5 % según las jurisdicciones) que representa a la demanda efectiva, es decir a quienes logran inscribirse “espontáneamente” en alguna instancia educativa para jóvenes y adultos. Estos datos validan la vigencia del principio de avance acumulativo en educación: es quien más educación tiene, quien más educación demanda y se apropia.

la expresión “*bomba de tiempo pedagógica*” para referirse a los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad (Kozol, 1990).

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 (Adamsky, 1994). Decía al respecto K. Rubenson:

El desplazamiento en las prioridades ilustra como 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 una educación permanente, orientada según los principios y realizaciones de una educación popular.

Esto 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**⁴. 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 “más allá de la escuela” de tal manera que no constituyan circuitos educativos de baja calidad para la población excluida. La educación de adultos debe recibir una atención preferencial para superar el diagnóstico de pobreza educativa descrito más arriba; para ello una nueva legislación debe asegurar su planificación, organización y financiamiento por parte del Estado 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 escuela⁵. Esto requiere restituir la especificidad de la educación de jóvenes y adultos (desdibujada actualmente) y otorgarle la calificación que su importancia merece a nivel de las estructuras de conducción educativa.

⁴ La visión global desde la perspectiva de la Educación Permanente abarca tres componentes: 1. 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); 2. la “**educación de jóvenes y adultos**” referida a las diversas experiencias intencionalmente educativas con población de 15 años y más que ya no está en la “escuela”; 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); y 3. los “**aprendizajes sociales**” o el contexto social que provoca múltiples aprendizajes no intencionales e inestructurados.

⁵ 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.

- 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 demanda una intervención en el contexto actual de los jóvenes y adultos; esto implica superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos 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**⁶.
- e) Una **visión de la educación orientada según los principios de una educación popular**. Con esto pasamos a la segunda pata del trípode:

3.2. La segunda pata del trípode se refiere a la **perspectiva de la Educación Popular**. Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos a una perspectiva o paradigma educacional que tiene una larga historia, a lo largo de la cual aparecen tres connotaciones que también se manifiestan hoy día: a. el componente de emancipación y liberación; b. una clase obrera y un movimiento sindical que a medida que se fue desarrollando busca tomar en sus manos sus propios intereses en materia de educación; c. la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores como demanda social, en tanto reconocimiento de la educación como necesidad colectiva y su expresión como demanda social. Es claramente un producto de un proceso histórico.

La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una **educación emancipadora**, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad (latinoamericana y argentina) injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones.

Desde esta visión de una sociedad injusta, discriminatoria y atravesada por profundas diferencias de clase social, el significado de la emancipación en el campo de la educación, la cultura y la ciencia se refiere fundamentalmente a la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento de los ciudadanos en sus capacidades de participación, de organización y de construcción de demandas sociales que pugnen por la ruptura de las estructuras de dominación y explotación.

Una educación popular implica desde esta perspectiva, introducir modelos institucionales, modelos pedagógicos y contenidos de enseñanza (en cualquiera de los múltiples espacios de enseñanza y de aprendizaje tanto en la escuela y más allá de la escuela) que provoquen la ruptura

⁶ Para ello 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 político, laboral, social y en todas las esferas de su vida cotidiana.

(y no la reproducción) de las condiciones sociales de la pobreza; nos referimos a las “múltiples pobreza”⁷, que suponen también modelos del pensar y de representarse a la sociedad⁸.

Esto implica fundamentalmente percibir el campo del pensamiento, el campo de la construcción de los significados, el campo popular, como espacio donde se juega la lucha de clases; aquí está el corazón de la emancipación, en tener la “llave del código”. El poder de las clases dominantes también es ejercido al inhibir nuestra capacidad de desnaturalizar críticamente la realidad; por ejemplo, el poder es ejercido si aceptamos atribuir a esta convocatoria al debate por una nueva ley de educación, la profundidad del concepto de participación, como planteamos más arriba. O cuando aceptamos o legitimamos como “naturales” los fenómenos de la fragmentación social, de los internismos, de los clientelismos, de la cooptación. Con esto entramos a la tercera pata del trípode:

3.3. La tercera pata del trípode se refiere a una **Pedagogía de la Participación**. Esto implica considerar al **papel del Estado y la participación social** en las decisiones de la política educacional.

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 **derecho 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.

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 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.).

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”.

La participación social en educación es a la vez proceso y producto de una democratización real de la educación. Participar significa la intervención de todos los actores en la toma

⁷ El concepto de múltiples pobreza es una reinterpretación de la noción misma de pobreza. Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, tales como trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias como la necesidad de protección, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política.

⁸ Respecto del deterioro de la escuela pública durante la década del 90', Brenner observa que los “pedagogos, aún teñidos de progresismo, reclaman por el vaciamiento de contenidos y sostienen que la escuela debe atender su mandato inicial: enseñar. La pregunta a formular es: ¿hay vaciamiento de contenidos? ¿Existieron, alguna vez, para los pobres? Actualmente, los alumnos aprenden *muchos* contenidos, el problema radica en cuáles. Aprenden múltiples contenidos que reproducen las condiciones sociales de la pobreza, las *múltiples pobreza*, obviamente, sin los marcos teóricos críticos, no sea que *despierten* y se constituyan en incógnita a fin del buen gobierno o la gobernabilidad”. Brenner, M.A., op. cit., 2006.; Pp. 6.

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 y opuesto también a los “engaños” de participación que generan la ilusión de ejercer un poder inexistente sobre las decisiones de la política educacional.

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 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;
- ☞ el tiempo necesario para acceder a la información sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo, sus problemas más acuciantes, así como el tiempo necesario para procesar y producir individual y colectivamente dicha información. Como planteábamos más arriba, se hace evidente que estos tiempos de una participación real no han sido previstos para este debate sobre la nueva ley y se corre el peligro de ir generando en la población la ilusión de un poder inexistente.

Es necesario construir una Pedagogía de la Participación que genere instancias de construcción colectiva y de aprendizaje de la participación real en la educación para toda la comunidad educativa.

Nuestra historia ha dejado profundas marcas en el pensar y en el accionar ciudadano, contrarias a una práctica participativa: no sólo se ha generado un ámbito de “apatía” sino también, una suerte de “desvalorización” de la participación real como mecanismo de transformación. Mecanismos tales como el matonismo, el clientelismo, la cooptación, el individualismo, se han introducido en nuestra vida cotidiana y en nuestras instituciones (incluyendo a las educativas) inhibiendo la participación real. **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.**

Toda demanda social es producto de un proceso histórico de construcción colectiva. **En este momento histórico, es imprescindible que potenciemos la generación, articulación y expresión 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 a participar en la construcción de la política educativa integral. Esto requiere 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.

En síntesis, consideramos que la conceptualización global de lo educativo y la red de los múltiples recursos educativos implicados en la perspectiva de la Educación Permanente, los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos de la educación popular, 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 tenidas en cuenta para sustentar una Política Educativa así como el consecuente articulado de una nueva Ley de Educación.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Este texto se basa en los siguientes trabajos de los miembros del Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”:

- Sirvent, M.T. (1994) **Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones.** Buenos Aires, Editorial Coquena Colección: Educación Hoy y Mañana.
- Sirvent M.T. **Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires).** UBA – Facultad de Filosofía y Letras UBA / Miño y Dávila Ed.; Madrid, 1999.
- Sirvent, M. T. **Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza.** Mimeo. 1998
- Sirvent M.T. **El valor de educar en la sociedad actual y el “Talón de Aquiles” del pensamiento único** En Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, N°10, noviembre del 2001
- Sirvent M.T. (1992) **Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires, noviembre 1992.
- Sirvent M.T. y S. Brusilowsky (1983) **Diagnóstico Sociocultural de la población Bernal – Don Bosco** Editorial Río Negro
- 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 Año VII N°12, agosto 1998. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed..
- Sirvent, M.T. y S. Llosa (1999) **Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación.** A publicar en El Relámpago. Publicación de Política Educativa del Foro por una Pedagogía Latinoamericana (en prensa). Publicado 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.
- Llosa S. (1996) **Educación de adultos y tiempo libre. Reflexiones sobre la formación de líderes a partir de una investigación en La Ribera de Quilmes** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año V, N° 8. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Editores.
- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2005) **Revisión del concepto de Educación No Formal.** Documento N°1 presentado al Departamento de Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Mimeo.

- Toubes A. y Santos H. (2006) **Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000**. Cuadernos de Cátedra OPFYL; Bs. As..

Otras citas bibliográficas mencionadas en el texto:

- Brenner M.A. “**Venturas y desventuras de la pedagogía. A modo de ensayo**” (mimeo; junio 2006).
- 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.
- Adamsky W. (1994) **Educational Challenges to Poland at the Time of Transitions** en International Review of Education Volume 40 Nos. 3-5
- Rubenson K. (1994) **Recurrente Education Policy in Sweden** en International Review of Education Volume 40 Nos. 3-5