

Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico

Graciela MISIRLIS

“Más de 960 millones de adultos - dos tercios de ellos mujeres son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.(...)”

“Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades”

*Fragmentos de la Declaración Mundial sobre educación para todos
"Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"
Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990*

“3. Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

4. Nos congratulamos por los compromisos contraídos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años 90(...) Se trata ahora de llevar a la práctica esos compromisos.

5. La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos

necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.”

*Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes
Fragmentos del Texto aprobado por el
Foro Mundial sobre la Educación
Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000*

Comenzar por recordar que compromisos asumidos en los últimos 20 años para el logro de una educación para todos mantienen vigencia, sólo enfatiza la existencia de esta deuda social y pone en relevancia la complejidad de su resolución. La renovación del compromiso conjunto, materializado en una multiplicidad de acciones que los Estados de la Región y numerosas organizaciones de la sociedad civil realizan en pro del aprendizaje para todos, nos dice de la preocupación por intervenir en el problema y nos habla de la necesidad de profundizar la discusión.

Es difícil realizar aportes sustantivos a lo dicho hasta ahora. Hay numerosos textos que van desde el análisis de los marcos legales de la educación de jóvenes y adultos, al estudio de prácticas de alfabetización y de reingreso a la vida escolar que permiten construir marcos teóricos para la toma de decisiones. Por ello en este texto interesa en particular retomar algunos de los aspectos que aparecen como recurrentes en las declaraciones, recomendaciones y estudios sobre la cuestión¹, y son los relativos a los dispositivos para la continuidad de los aprendizajes, asociados a la búsqueda de formas más flexibles de la educación formal y al reconocimiento de saberes logrados en diversos ámbitos. Nudos problemáticos, éstos mencionados, que involucran también a la formación docente.

Si bien el problema del acceso a la educación y aprendizaje permanente para todos es del campo de la política educativa, los aspectos metodológicos para su consecución requieren de una profundización y reflexión desde una perspectiva didáctica. Un análisis crítico de las condiciones y opciones metodológicas en que se desarrolla el aprendizaje de jóvenes y adultos, no es indiferente a la didáctica. Cuestiones que por otra parte suelen ser asunto de discusión de segundas instancias de intervención, como si fueran de pertinencia del nivel de la ejecución. Y algo a

¹ Para ampliar ver “Hacia una sociedad más justa”, de Fundación Santillana. 2008 .

debatir es precisamente que las decisiones asociadas a las formas de ejecución no pueden quedar en la trinchera de los equipos técnicos o de las micro decisiones de los espacios de educación concretos, que es desde dónde así como se diseñan propuestas democratizadoras del conocimiento, a veces, se resisten y resienten algunas de las decisiones macro – políticas que van en esta dirección. No quiere decir que los diseños de los programas o las micro decisiones de los dispositivos para la educación, deban ser realizados en el nivel de las macro decisiones, pero sí que es importante explicitar que allí donde se discutan las condiciones que contribuyan a logro de una educación más igualitaria, al pasaje de la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida, no puede estar ausente una mirada didáctica, que no es una mirada técnica relativamente neutral. Tal cosa sabemos que no es posible y que la acción educativa que se busca promover tiene un sentido político de la acción.

Cabe recordar que el origen de la didáctica como cuerpo disciplinar esta asociado a la inclusión de los sujetos a la cultura letrada. También es cierto que se la asocia a los desarrollos tecnocráticos eficientistas de la década pasada y de otros momentos de la historia en que estuvo asociada al método sin análisis crítico por parte de los educadores. Los aportes de la sociología crítica a la didáctica le permiten a ésta develar los supuestos políticos que sustentan los diseños de la educación, pudiendo contribuir a dar algunas respuestas a los problemas de implementación de los programas.

Aprender a lo largo de toda la vida: pensar dispositivos de educación flexibles

Si bien la escuela se ha masificado, generalizándose el acceso a la educación básica, llegando a sectores que antes estaban excluidos de la educación formal, la retención y terminalidad de estudios continúa siendo unos de los desafíos de los sistemas educativos de Latinoamérica. El 60 % ² de los jóvenes entre 15 y 17 años se encuentran desescolarizados. Por otra parte los indicadores de riesgo educativo del año 2005 de la provincia de Buenos Aires, mostraban que el 30% de los ingresantes a la escolaridad primaria no egresan del secundario.

Las razones del abandono son múltiples, pero la más frecuente suele ser la necesidad de buscar trabajo. Por otra parte los jóvenes de los sectores más empobrecidos que logran concluir el nivel, y obtener el certificado, no se encuentran con puestos de trabajo disponibles para todos, y mucho menos de calidad (Jacinto, Terigi 2007). Estos

² SITEAL en base a Encuesta de Hogares.

datos nos muestran diferentes formas de exclusión del acceso a bienes simbólicos y podrían dar cuenta de parte del proceso de engrosamiento de la deuda social en materia educativa. Como vemos la universalidad del acceso, la masificación no resuelve el problema de la desigualdad. Quienes abandonan la escuela secundaria son jóvenes y adultos alfabetizados, pero sin los conocimientos y acreditaciones que les permiten incorporarse al mundo del trabajo, y con las consecuentes dificultades de acceso a la salud.

Este núcleo del problema ha sido abordado desde el análisis crítico del dispositivo escolar, más precisamente de los componentes duros (Trilla 1998, Terigi 2006) que organizan la experiencia escolar. Este análisis ha dado lugar a la búsqueda de formas flexibles de la educación que hasta el momento estaban siendo pensadas para la franja de adultos, y que ahora anticipan, en términos de edad, los destinatarios que estarían requiriendo de estas formas para continuar los estudios. Los caminos encontrados para la flexibilización están prácticamente concentrados en dos formas: la reorganización del tiempo presencial que se requiere a los alumnos en el dispositivo escolar y la modificación del contenido del nivel obligatorio por el de la formación para el trabajo. En el primer caso se oferta cursado semipresencial o a distancia con seguimiento de un tutor. En el segundo caso se ofrece formación en los centros de formación profesional y desde esta instancia se trata de motivar la continuidad de los estudios en el nivel formal. En los últimos años, además, algunas jurisdicciones de Argentina han intentado articulaciones curriculares entre el nivel formal y la formación profesional lográndose numerosas veces buenas experiencias de inclusión educativa de jóvenes y adultos³.

Tanto la adecuación de los tiempos escolares a la realidad del joven y del adulto trabajador, como la articulación con la formación para el trabajo, son propuestas valiosas para considerar el logro del aprendizaje para todos, pero por múltiples razones no han logrado consolidarse en verdaderas formas alternativas y por lo tanto no han logrado niveles de legitimidad aceptables en el sistemas educativo de Argentina⁴. Algunas explicaciones, a esto, se encuentran en la ausencia de normativa

³ Para ampliar el conocimiento se pueden indagar en las experiencias que en el periodo 2004 – 2008 el MTE y SS promovió desde la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional y que se denominaron de acreditación cruzada.

⁴ Algunos países de la región han logrado mayor éxito en la implementación de procesos de validación y certificación de saberes y competencias. Tal es el caso del programa Chile Califica y del "Projeto Resgate" Curso integrado de Educação Supletiva e Profissional (Ensino Fundamental) – Brasil. En Argentina se vienen intentando propuestas de certificación de competencias con fuerte compromiso del sector sindical y empresarial y con gran resistencia para la discusión y análisis desde el sistema educativo.

que las legitime, de seguimiento y evaluación de las experiencias, de acuerdos entre los profesionales de las modalidades de educación involucradas, y también en las tensiones entre el mundo de la educación y el del trabajo sobre la definición de la jurisdicción de intervención en el problema y la discusión inacaba de aquello que debe priorizar una educación más justa: si la formación para el trabajo, si la formación integral. Discusión en la que se han logrado acercamientos que pueden superar las miradas dicotómicas, y que de hecho ha dado lugar a algunas de las experiencias mencionadas.

Sobre el reconocimiento de saberes logrados en diversos ámbitos

Si nos centramos en primera instancia en las propuestas articuladas, que asumen la continuidad de la formación de jóvenes y adultos en dos dimensiones la de la formación integral y la de la formación para el trabajo, aparecen dos problemas que se imbrican: uno es qué articular en términos de contenidos, y cómo hacerlo en términos de la organización de los tiempos y espacios de la institución escolar. El otro es la acreditación de saberes logrados en diversos ámbitos, formales o no. Se relacionan íntimamente porque para lograr la articulación es necesario reconocer como válidos aprendizajes logrados fuera de las aulas, por ejemplo en ámbitos laborales o en la misma formación profesional. Y en gran medida la dificultad le surge a los profesionales de la educación cuando tienen que expresar qué saberes reconocer; cómo identificar los niveles de abstracción logrados en el aprendizaje para el trabajo, necesarios de ser reconocibles en los currículos formales, y cómo construir formas de enseñanza y evaluación articuladas entre el nivel de enseñanza formal (básica o secundaria) y la formación profesional, que les permitan a los sujetos formados dar cuenta de esto que han aprendido y saben.

Entonces un problema es el reconocimiento de saber logrado, que podría también expresarse en la siguiente pregunta ¿qué metodologías de enseñanza podrían permitir que muchos de los saberes que jóvenes y adultos han desarrollado en ámbitos no formales; en su vida ciudadana; en el trabajo y les son reconocidos en estructuras formales de organizaciones del trabajo⁵, pueden ser reconocidos como aquellos de los que la educación formal es deudora? La dificultad en encontrar una respuesta podría estar en el supuesto, incorporado ya como núcleo de sentido en el pensamiento de muchos educadores y pedagogos, que el diseño de metodologías implica

⁵ Se hace referencia a las cualificaciones de los ámbitos del trabajo.

posiciones tecnocráticas asociadas a una neutralidad de la práctica educativa, que negaría la trama de poder que estructura la organización escolar y que incide en las trayectorias escolares.

Por otro lado al hablar de acreditación de saberes logrados en ámbitos no escolares, se teme estar promoviendo una acreditación social de los sujetos en situación de vulnerabilidad, sin el logro real del aprendizaje. No se trata de de ello, tampoco se trata de devaluar el conocimiento que es función de la escuela transmitir. Se trata de dar cuenta de los núcleos de problemas, en torno de los cuales se centran las dificultades para encontrar formas de dar continuidad al desarrollo de aprendizajes, por parte de jóvenes y adultos, en el sistema educativo, que es el que legitima la distribución de bienes simbólicos.

Las discusiones académico – técnicas que abordan y han abordado el problema contienen tensiones no resueltas sobre el concepto de acreditación de competencias que es un espacio a revisitar. En los años 1990 el concepto fue, tal vez, desvirtuado en el afán de tomar distancia de los enfoques técnicos, como ya se planteó. Hablar de competencias requiere enunciar lo que el sujeto puede hacer, es capaz de hacer, y este “hacer” fue circunscrito a lo manual, y en algunos casos a un reduccionismo que lo acercaba al conductismo por referir a lo visible. Releer a autores como Perrenoud, Bernstein entre otros puede contribuir a reabrir el debate desde una perspectiva menos lineal. Es Bernstein (1998) quien expresa que este concepto se “refiere a los procedimientos para comprometerse con el mundo y construirlo”⁶ incluyendo en esta idea las competencias lingüísticas, cognitivas, culturales. Imagen por demás alejada de una perspectiva conductista, tecnocrática. Por otra parte se refiere además a que es un conocimiento práctico, y si nos encontramos en la búsqueda de caminos que permitan reconocer lo que el joven y/o adulto aprendió y sabe hacer ¿no nos estaría aportando el marco conceptual para avanzar en alguna metodología?

La acreditación de saberes logrados, es también un camino posible para diseñar las formas de continuidad de los aprendizajes en los programas de alfabetización inicial, de los cuales mucho sabemos de sus logros, de su incidencia en la disminución del analfabetismo en Latinoamérica, pero que también encuentran obstáculos para articularse con la educación básica, así como de flexibilización de formatos. Aunque

⁶ BERNSTEIN, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata Madrid. p 70

en el caso de la educación primaria básica las experiencias muestran que se logran mejores formas de organización del tiempo de cursado y también de continuidad⁷.

Sabemos que el acceso a la cultura letrada y la alfabetización no son procesos homólogos, la segunda es sólo una etapa del primero. Si bien el concepto de alfabetización hoy se ha complejizado asociándola ya no sólo a la lectura y escritura sino al acceso y desarrollo de saberes científicos y tecnológicos presentes en la vida cotidiana, la forma que adquiere este proceso en la relación con los sectores más empobrecidos, sigue siendo la instrumentación del uso del código escrito. Desde esta perspectiva la deuda social de aprendizaje para todos a lo largo de la vida, no logra saldarse si no se instrumenta la continuidad de la formación.

La reorganización de los tiempos para el aprendizaje

Otra de las formas de la flexibilización del dispositivo escolar, como medio para hacerla más accesible y asimilable a la vida del joven y del adulto, se planteó referida al tiempo en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje formal. Así es que en la última década se implementaron programas de terminalidad de la escuela secundaria, sustentados en el supuesto que el tiempo y ritmos propios del dispositivo escolar son algunos de los obstáculos más evidentes en su ajuste a la vida de este destinatario. Este pensamiento se tradujo en la generalización de la modalidad de semipresencialidad con el soporte de materiales de estudio autónomos y de consultas a tutores en el espacio presencial. Incluyendo en algún caso el acompañamiento de pares-tutores, esto es colegas de trabajo que tuvieran estudios secundarios completos y que pudieran orientar a los compañeros en su estudio a la vez que constituirse en un apoyo socio afectivo necesario para incorporar y sostener la rutina del estudio en su vida cotidiana. El supuesto del estudio en soledad con el soporte de materiales auto administrados en el que se sostiene el dispositivo de semipresencialidad es un aspecto sobre el que es necesario detenerse. La experiencia ha mostrado que no alcanza con flexibilizar el tiempo escolar, la dificultad se encuentra en que para resolver el estudio se requiere de la puesta en acción de operaciones cognitivas propias del aprendizaje autónomo, esto quiere decir que se le demanda al alumno una capacidad cognitiva que se desarrolla en la vida escolar, requiere de habilidades que se enseñan en el ámbito escolar, por lo tanto el destinatario con mayor posibilidad de

⁷ Se puede ampliar el conocimiento de las experiencias indagando en la propuesta de Cuba y también en el programa Encuentro de Argentina, que ha logrado algunos acuerdos en diferentes provincias para la continuidad de la formación luego de la alfabetización inicial.

cursar con éxito es aquel que pudo transitar el sistema en un tiempo sostenido, de manera de haber logrado este desarrollo cognitivo.

Este aspecto no invalida el modelo, todo lo contrario, es una buena propuesta para algunos de aquellos que por las razones que fueren dejaron de estudiar, pero sí tenemos que tener en cuenta que a pesar del cuidadoso procesamiento didáctico que los materiales suelen poseer, es sólo accesible a un tipo de destinatario: aquel que pueda sostener una rutina de estudio en el que el aprendizaje autónomo es el mayor componente. El destinatario es alguien que avanzó en los estudios pero adeuda materias y rendirlas le permite la obtención del certificado, también un trabajador cualificado que en su trabajo ha desarrollado competencias que permiten afrontar la dificultad cognitiva propia de cada módulo.

Otra característica del modelo de semipresencialidad es, como se dijo, que los alumnos cursan módulos (así denominan a las unidades curriculares) pudiendo cursar física este mes y administración el próximo de manera aislada y sin establecer interrelaciones. Aquí la flexibilidad está dada por el ritmo, que se espacia, pero en el que se corre el riesgo de no terminar nunca. Por decir de alguna manera, la longitud temporal que adquiere el tránsito por la currícula oficial, hace correr el riesgo de pérdida de toda significatividad propia de la formación. Por otro lado si bien los cursos se pueden ir acreditando progresivamente, tal como propone su cursado, la certificación del nivel se encuentra en un plazo tan variable como las posibilidades de estudio y aprobación del joven o adulto. Luego, si no se llega al destinatario enunciado, o se llega a él con una promesa difícil de concretar dadas las características y requerimientos al sujeto que hace la modalidad ¿no se estaría neutralizando los propósitos mismos de la propuesta?

No se trata de rechazar toda propuesta formativa alternativa, sino de hacer foco en cuestiones que no las diferencian de los supuestos de alumno, de enseñanza y de aprendizaje de los dispositivos tradicionales que no acogieron a estos destinatarios. Se espera clarificar los desafíos concretos que enfrenta el logro de los objetivos de una educación para jóvenes y adultos, para no confundir ni auto engañarse, y plantear la necesidad de establecer medidas claras y metodologías orientadoras de la práctica docente, a la hora de decidir cómo avanzar en este camino.

Volver a pensar la distribución y acceso a bienes simbólicos.

Para profundizar el pensamiento en torno a formas más flexibles de la educación formal, es oportuno recordar algo de la historia de las formas tradicionales de distribución y acceso a bienes simbólicos, para no caer en trampas discursivas que son muy buenas declaraciones de principios en torno de las que hay consenso, pero con dificultades de generar prácticas transformadoras.

El sistema educativo ha construido un relato cuya eficacia simbólica estuvo dada por el correlato entre el diseño del dispositivo, su enunciación y el proyecto social. En cada paso que dio planteó el quiénes (para quién es la escuela) y el por qué (qué proyecto de nación se propone). Cada época define al sujeto destinatario de los niveles del sistema educativo, diseña el espacio que se universaliza y también el que es de acceso restringido. A pesar de las modificaciones legislativas, encuentra los mecanismos para mantener diferencias de formación promotoras de desigualdades. Así como los alumnos realizan una trayectoria escolar, la historia del sistema educativo nos cuenta la construcción de la propia.

Aunque la legitimidad de los principios sustentados por la escuela y de su cultura se han debilitado, y con ellas el monopolio cultural, conserva el monopolio de las acreditaciones. Cuestión que es responsabilidad indelegable del Estado, si se piensa en una política educativa comprometida con el logro de una sociedad más justa, tal como lo expresan las agendas públicas de Latinoamérica.

Aquí aparece la contradicción, el mismo Estado que promueve una distribución más justa, produce espacios en la trama del sistema educativo que no son legitimados como tales. Los programas de alfabetización, de reingreso, de jóvenes y adultos al sistema escolar se construyen mediante una gestión asociada Estado – Organizaciones de la sociedad Civil, en las que el primero provee subsidios y asume el rol de articulador de la trama territorial que tejen las organizaciones. El problema es que suelen quedar en los márgenes del sistema, por todas las razones que se han ido esgrimiendo y también porque a la escuela le resulta complejo reconocer en su estructura formal los espacios físicos informales⁸, que numerosas veces los programas eligen para su desarrollo, a veces con el propósito de revertir historias de fracaso en la relación con el conocimiento y se logre una buena autoestima en la que

⁸ El comedor de la sociedad de fomento o de la parroquia del barrio y también el de un vecino generoso que hace un lugar en su hogar para que puedan reunirse allí con el fin de aprender a leer y escribir o un oficio.

los sujetos se reconozcan a sí mismos como sujetos de derecho de la educación. A veces porque al buscar un espacio en las escuelas estas no lo abren.

Es cierto que se ha avanzado en marcos legislativos que incorporan formalmente al sistema educativo la acción educadora de organizaciones sociales, ampliando la escena escolar. Sin embargo en la medida en que se van incorporando comienzan a asemejarse a las mismas formas educativas de las que se quieren diferenciar. Por ello es necesario profundizar las discusiones sobre los procesos, sobre las metodologías orientadoras de unas prácticas educativas más justas.

Referencias Bibliográficas:

- Bauman, Z; (2005) *Vidas desperdiciadas* Bs. As. Paidós
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata Madrid
- Camilloni, A (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires .Santillana
- Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades; qué es una escuela justa?*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- (2006) *El declive de la Institución escolar*, Barcelona Gedisa.
- Jacinto, C y Terigi, F (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades de la escuela secundaria?* Buenos Aires, Santillana
- Terigi, Flavia (comp.)(2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Seminario Internacional de Alfabetización en el siglo XXI (2008). Documento "Hacia una sociedad más justa", de Fundación Santillana.