

**Cincuenta años de la Carrera de Ciencias de la Educación  
Jornadas Académicas – 28 y 29 de Noviembre 2007**

**Eje de trabajo:** La conformación del discurso pedagógico y sus tradiciones epistemológicas. Encuentros y tensiones.

**Autoras:** SIRVENT, María Teresa; TOUBES, Amanda; SANTOS, Hilda; LLOSA, Sandra y LOMAGNO, Claudia<sup>1</sup>

**Institución:** Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras – Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Programa de Investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (Directora: Dra. M.T. Sirvent).

**Título: "Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas"<sup>2</sup>**

### **El concepto de Educación No Formal en debate**

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

La revisión del concepto de educación no formal tiene como objetivo captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus tres “niveles educativos”<sup>3</sup>.

Esta revisión sostiene la existencia de un espacio "más allá de la escuela", con su especificidad, significado y valor educativo, y destaca la necesidad de su análisis y su relevancia tanto para la investigación como para la formación del graduado en Ciencias de la Educación.

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

La educación no formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”<sup>4</sup>.

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

- La definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela.
- La carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada.
- La clasificación tripartita en educación formal, no formal e informal, no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos; la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que incluso actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela.
- La caracterización por la negativa (educación “no” formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal; se observa un efecto de simplificación y descalificación de estas experiencias que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar.

Esta connotación negativa y descalificatoria obtura el reconocimiento de la complejidad y de la especificidad propia de las experiencias más allá de la escuela<sup>5</sup>, la caracterización afirmativa a partir de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos, tales como: las características de los distintos grupos de población a los que se dirigen estas experiencias, especialmente las de la población joven y adulta con profundas necesidades educativas; la asistencia voluntaria de los participantes; la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que llegan éstos y el desafío de promover a partir de allí un proceso que facilite el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas.

La definición centrada en la negación de lo formal parece configurar una contraposición con la rigidez y la jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que, así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. Asimismo, las experiencias educativas “no formales” tampoco han cumplido con las expectativas democratizadoras<sup>6</sup>. Por el contrario, se identifica en nuestras investigaciones cómo en el ámbito de la educación más allá de la escuela se reproduce la injusticia y la discriminación del sistema educativo, al confirmarse el “principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación”: es quien más “educación formal” tiene, quien más y mejor educación o aprendizaje permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida<sup>7</sup>.

Otros señalamientos críticos en relación al concepto de educación no formal alertan sobre el riesgo de su utilización para encubrir “una educación de segunda para los pobres” o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación<sup>8</sup>.

### **Propuesta desde una visión global de la educación**

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

1. la visión global o integral del fenómeno educativo y el continuo de formalización;
2. la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta:
  - a) las dimensiones para el análisis de los grados o tipos de formalización;
  - b) las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos;
  - c) la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

A partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de **educación permanente**<sup>9</sup>. El **continuo de formalización** es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos.

Dentro de esta totalidad del fenómeno educativo pueden distinguirse tres componentes para propósitos de análisis: la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales<sup>10</sup>.

- La **educación inicial** abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye a la denominada (tradicionalmente) “educación formal” en todos sus niveles, desde el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel terciario (universitario y no universitario). Se entiende a la escuela en sus tres niveles como “inicial” en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida.
- La **educación de jóvenes y adultos** refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Constituye el ámbito de un conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial (por ejemplo, las escuelas primarias o medias de adultos) como a aquellas experiencias educativas orientadas al

trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida.

- El tercer componente refiere a los **aprendizajes sociales**. Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos sociohistóricos impulsan aprendizajes permanentes.

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

A partir de esta visión global de lo educativo, la perspectiva conceptual construida a través de nuestros trabajos destaca la **especificidad** de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

Las tres **dimensiones** para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas y los **grados o tipos de formalización**: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

- La **dimensión sociopolítica** refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la

legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc.

- La **dimensión institucional** refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.
- La **dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje** refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido.

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

Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia **según sus grados o tipos de formalización, definidos según sus características de estructuración u organización**<sup>11</sup>. Como se señaló más arriba, partimos de considerar un continuo de grados de formalización en el que las experiencias educativas se distribuyen según las variaciones en sus características, desde un polo o extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor o mínima formalización.

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

En nuestros análisis hemos observado que una misma experiencia (por ejemplo, un taller de delegados barriales organizado por una asociación vecinal) puede caracterizarse con un “bajo grado

de formalización” en la dimensión sociopolítica (por no corresponder al sistema educativo formal, no responder a leyes específicas que regulen la actividad, no figurar en ningún organigrama administrativo estatal, etc.), un “grado medio de formalización” en la dimensión institucional y al mismo tiempo, sin embargo, presentar un “alto grado de formalización” en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje (dado que quienes actúan como docentes planifican la reunión con sus momentos, sus objetivos, los contenidos a desarrollar y desarrollan una estrategia didáctica determinada). Se pueden encontrar otros ejemplos en los que coexiste una alta formalización en algunos aspectos y baja o media en otros; resultaría entonces difícil ubicar estas experiencias, consideradas como un todo, en alguno de los compartimentos separados de la educación formal, educación no formal y educación informal en la tradicional clasificación tripartita. De allí la fertilidad de la noción de “grados de formalización” para la construcción teórico-empírica, para captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela. En la diversidad de este campo de experiencias educativas se observan las distintas combinaciones posibles, pudiendo dar lugar a la identificación de distintos “tipos” de formalización.

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

El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base,

también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa.

- a. Otro aspecto de la especificidad de este ámbito de experiencias más allá de la escuela, se evidencia al considerar las **áreas de la vida cotidiana** que sirven como nutrientes de las múltiples experiencias educativas más allá de la escuela de diversos grados de formalización. Por ejemplo, experiencias vinculadas a: la salud, el trabajo, la familia, la participación ciudadana, el tiempo liberado. Los estímulos educativos de estas áreas han tenido un devenir histórico propio que ha ido configurando un despliegue y un desarrollo particular de las experiencias educativas correspondientes, en interacción con las condiciones del contexto político y socioeconómico. Actualmente incluso pueden identificarse núcleos temáticos, técnicas, actividades e incluso “tradiciones” que tienen ciertas notas específicas de cada área.
- b. Un tercer aspecto referido a la especificidad del más allá de la escuela requiere considerar la interrelación entre la perspectiva socioestructural y la sociosimbólica<sup>12</sup> para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

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

### **Algunas reflexiones finales acerca de la formación en Ciencias de la Educación**

La especificidad observada en cada uno de los aspectos presentados más arriba requiere la formación de graduados en Ciencias de la Educación con instrumentos para la investigación, el estudio y la

inserción profesional desde el reconocimiento de la complejidad y las particularidades de este campo<sup>13</sup>. Es necesaria la intervención reflexiva y crítica tanto en la dimensión sociopolítica, en la dimensión institucional y en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje de las experiencias educativas más allá de la escuela. Las características propias de los componentes de esta última dimensión: de los contenidos del currículum social, de los que aprenden (cuya voluntad y autonomía intervienen fuertemente), de los que enseñan (desde sus experticias independientemente de su certificación como docentes), entre otras, nos permite afirmar que una experiencia “más allá de la escuela” no implica la inexistencia de estrategias didácticas. Por el contrario, para enfrentar el “principio de avance acumulativo en educación” y ofrecer instancias educativas de calidad es necesario intervenir a nivel político e institucional así como en los espacios de enseñanza y aprendizaje con un alto grado de intencionalidad educativa y con un alto grado de formalización pedagógica.

Consideramos a la noción de grados o tipos de formalización como un instrumento adecuado para la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias; sin embargo, esta noción nada nos dice acerca de su sentido más profundo, su fundamento ideológico, su intencionalidad político-pedagógica, su orientación reproductora o emancipatoria. Es justamente allí donde el concepto de Educación Popular tiene, desde nuestra perspectiva, su relevancia al permitir destacar el componente político-pedagógico. Pero las experiencias educativas en la escuela y en el más allá de la escuela pueden o no corresponder al paradigma de la Educación Popular. En este sentido, es una orientación que cruza las acciones de la Educación Permanente, entendiendo a la educación como un campo de lucha entre fuerzas y tendencias contrarias.

La propuesta conceptual presentada aquí acerca del fenómeno educativo y el continuo de formalización se asienta sobre la trama teórico-empírica que el Programa ha construido en relación a los conceptos de poder y participación social y de necesidades humanas y demandas, entre ellas las relativas a la educación. Es una trama que articula nuestras investigaciones alrededor de ejes conceptuales y metodológicos comunes y transversales. Entre estos ejes se destacan: las múltiples pobrezas; los

procesos y mecanismos de poder y de inhibición del crecimiento del movimiento popular (cooptación, internismo, clientelismo); los obstáculos para la participación; el proceso histórico de identificación de necesidades y de su conversión en demandas sociales<sup>14</sup>, las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el científico, el proceso de aprendizaje en la formación de cuadros docentes, técnicos y profesionales. Desde esta perspectiva conceptual, a través de nuestros trabajos, hemos identificado distintas problemáticas que el contexto socio-político, económico y educativo actual le plantea a la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela<sup>15</sup>.

Frente a las diversas problemáticas sociales y educativas actuales, es necesario proveer de instrumentos conceptuales y metodológicos al futuro graduado en Ciencias de la Educación, tanto para la descripción y el análisis de la situación actual del área desde una perspectiva sociohistórica, como para la construcción de conocimientos colectivos con educadores y con los jóvenes y adultos de sectores populares, para la formulación de criterios de deseabilidad y pautas para la acción. La formación de un graduado en Ciencias de la Educación debe posibilitarle la indagación científica y la intervención, con una fundamentación ético-política y pedagógica, a nivel de las políticas públicas, de las instituciones y de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>1</sup> MARÍA TERESA SIRVENT, [msirvent@ciudad.com](mailto:msirvent@ciudad.com); AMANDA TOUBES, [jalbertoni@arnet.com.ar](mailto:jalbertoni@arnet.com.ar); HILDA SANTOS, [hsantos@telecentro.com.ar](mailto:hsantos@telecentro.com.ar); CLAUDIA LOMAGNO, [claumarl@hotmail.com](mailto:claumarl@hotmail.com); SANDRA LLOSA [sandramllosa@gmail.com](mailto:sandramllosa@gmail.com)

<sup>2</sup> Esta ponencia se basa en documentos previos elaborados por el Programa. Ver en bibliografía: Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C., 2005; 2006.

<sup>3</sup> El desarrollo de esta perspectiva puede ampliarse en las Memorias de la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y Teorías, Prof. Titular: Dra. María Teresa Sirvent. 1988-2005. Para más detalles ver también en: Sirvent, María Teresa, 1999.

<sup>4</sup> La UNESCO encomendó al IPE (dirigido en esa época por P. H. Coombs) la elaboración del documento base para la "International Conference on World Crisis in Education" (U.S.A., 1967), en el que figuran las primeras definiciones; posteriormente Coombs y su equipo continúan delineando las definiciones arriba citadas, por ejemplo en "New path to learning for rural children and youth" (New York, 1972) o en "Attacking rural poverty: how Non-Formal Education can help" (Baltimore, J. Hopkins University Press, 1974).

<sup>5</sup> Otros autores también identificaron la debilidad de la trilogía conceptual de la Educación Formal, la Educación No Formal y la Educación Informal e intentaron un abordaje más complejo; ver por ejemplo en Álvarez, Hauzer y Toro, 1978 o G. Romero Brest, 1984.

<sup>6</sup> Esta falsa antinomia llevó a identificar a la educación no formal con la educación popular, excluyendo la posibilidad de desarrollar experiencias con el sentido político, ideológico y pedagógico de la educación popular dentro de la escuela.

<sup>7</sup> Ver diagnósticos cuantitativos acerca de la vigencia del principio de avance acumulativo en educación y de la situación educativa de riesgo que afecta al 67 % de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela en Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent y Topasso, 2007.

<sup>8</sup> Ver acerca de las diferentes posiciones sobre el tema en: Brusilovsky. S. (mimeo) 1994 y en Sirvent M.T. 1992.

<sup>9</sup> El paradigma de la educación permanente se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos, tales como: la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales; el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia; la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo; el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y "más allá de la escuela"; el supuesto de la

potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule; el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

<sup>10</sup> Esta discriminación entre los tres componentes de la educación permanente fue elaborada inicialmente por P. Belanger, sobre la base de una comparación de artículos de investigadores y académicos del área de la Educación de Jóvenes y Adultos (Bélanger P. "Lifelong Learning: The dialectics of "Lifelong Educations". *International Review of Education*. Vol. 40, nros. 3-5, 1994). M.T. Sirvent realiza una redefinición de estos tres componentes, a fin de considerar las notas específicas que adquieren estos tres componentes en el contexto sociohistórico de nuestro país. Ver por ejemplo en: Sirvent, 1996.

<sup>11</sup> Una de las elaboraciones futuras que esta conceptualización demanda de nuestras investigaciones es por un lado, la construcción de variables de medición de los grados de formalización (determinación de indicadores e índices de combinación de variables, etc.); por otro lado, la construcción de una tipología que permita describir e interpretar (independientemente de la medición de los grados de formalización) las diferentes manifestaciones del continuo de formalización del que estamos hablando.

<sup>12</sup> Estas perspectivas se incluyen en los análisis sociológicos y psicociológicos que lleva adelante el Programa en sus trabajos de investigación.

<sup>13</sup> A la luz de la perspectiva conceptual presentada más arriba, consideramos que la manera en la cual la materia "Educación No Formal" se incluye en el Plan de la Carrera de Ciencias de la Educación revela un sesgo epistemológico; este sesgo obstaculiza la formación de los estudiantes en una visión integral del fenómeno educativo que favorezca la comprensión e intervención en la trama de los múltiples estímulos educativos.

<sup>14</sup> Asumimos que el proceso necesidad – demanda es complejo y dinámico e incluye la construcción de la demanda desde el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso la posibilidad de su transformación en objeto de reclamo colectivo y de conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas, tanto a nivel institucional como en el de las políticas públicas. Esta perspectiva conceptual se construye sobre la base de una teoría integral o sistémica de las necesidades humanas. Se discrimina entre los conceptos de (Sirvent, 1992; 1996):

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

<sup>15</sup> Acerca de las problemáticas identificadas ver en las diversas publicaciones de este Programa de investigación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Sirvent, M.T., Topasso, P. "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa" Documento de Trabajo Proyecto UBACYT F212 (Dir. Sirvent). *Cuadernos de Cátedra* - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2007.

Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C.: "Revisión del concepto de Educación No Formal". Documento N° 1 presentado al Departamento de Ciencias de la Educación. Bs. As.; Nov. 2005.

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

Sirvent M.T., Llosa S, Lomagno, C. "Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes" *Cuadernos de Cátedra* - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires; 2007.

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