

La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación



Cinthia Wanschelbaum

UBA - CONICET

Resumen

El objetivo del artículo consiste en estudiar cómo se configuró históricamente la educación y alfabetización de adultos en Argentina. La intención es desnaturalizar la existencia de la Educación de Jóvenes y Adultos y problematizarla como una construcción producto de procesos sociales, históricos, políticos, educativos y pedagógicos. De problema coyuntural en momentos de conformación del sistema educativo, se convirtió en un problema estructural. El proceso histórico de conformación de la educación de adultos como subsistema fue producto y productor de procesos de diferenciación social y educativa. La conformación de la educación de adultos se configuró como corolario de los privilegios de clase en la educación.

Palabras clave

Educación de jóvenes y adultos
Historia de la Educación
Alfabetización

Abstract

The goal of the paper is to study how historically was configured the adult education and literacy in Argentina. The intention is to denature the existence of the Adult Education and problematized as a construction of social, historical, political, educational and pedagogical processes. From conjunctural problem in forming the educational system became a structural problem. The historical process of formation of adult education as a subsystem was a product and producer of social and educational differentiation processes. The formation of adult education was configured as a corollary of class privilege in education.

Key words

Adult education
History of Education
Literacy

Introducción

El objetivo del artículo consiste en estudiar cómo se configuró históricamente la educación y alfabetización de adultos en Argentina. La intención es desnaturalizar la existencia de la Educación de Jóvenes y Adultos y problematizarla como una construcción producto de proceso sociales, históricos, políticos, educativos y pedagógicos. El contenido del artículo constituye un apartado del Capítulo “La génesis de la investigación” de la Tesis doctoral “*El olvido está lleno de memoria*. La Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso:

el Plan Nacional de Alfabetización”. En la Tesis investigamos sobre la relación entre educación y hegemonía. Estudiamos el vínculo entre la construcción de legitimidad y consenso en el capitalismo, y la función de la educación en dicho proceso, particularmente la educación de jóvenes y adultos, en un determinado momento histórico: el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Si bien nuestro estudio se centró en la descripción, análisis y comprensión de las políticas educativas de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín, específicamente el Plan Nacional de Alfabetización, pensamos que para entender sus especificidades resultaba indispensable explorar en el origen y en la historia de la educación de jóvenes y adultos en Argentina hasta llegar al momento histórico de nuestra investigación. Esta exploración nos advirtió de un vacío historiográfico respecto al tema. Hallamos escasos estudios históricos sobre la educación de adultos en general y acerca de las políticas de alfabetización en particular, y los que encontramos referían a momentos específicos sin dar cuenta de la totalidad del proceso de conformación de la problemática. Este es el motivo central por el cual decidimos escribir este artículo. Pensamos que sería significativo un material en el cual se trabajara sobre el proceso histórico de configuración y consolidación de la educación y alfabetización de adultos desde los momentos de conformación del sistema educativo hasta el primer gobierno postdictatorial.

La configuración histórica de la educación y alfabetización de adultos

En momentos de conformación del Estado-Nación, la escuela se erigió como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la alfabetización-civilización. Para el naciente Estado-Nación, la alfabetización constituyó un instrumento de integración en pos de la formación de una Argentina moderna y subordinada en el sistema mundial capitalista. Todos los sujetos posibles de ser civilizados debían ser alfabetizados, y eso lo garantizaba la escuela. En esta coyuntura, el analfabetismo adulto era asumido como una característica inherente a la falta de educación producto del momento histórico de conformación del sistema y era considerado como un problema que desaparecería en el corto plazo mediante la instrucción de la población que no había concurrido a la escuela por su inexistencia y/o por su condición de pobreza e inmigrante. Durante esos años, se pensaba que por el solo hecho de que el sistema escolar se iría expandiendo, el problema del analfabetismo en los adultos no existiría en el futuro. Era solo cuestión de ampliar la matrícula, y enseñar a leer y escribir a los actuales niños, futuros adultos. La educación destinada a estos últimos sería, por tanto, una necesidad coyuntural.

En este sentido, el foco y la prioridad de la primera ley de educación, la ley 1.420, estuvo ubicado en la educación de los niños, y en la conformación y expansión del sistema escolar como forma de garantizar la alfabetización-civilización. No obstante, la ley hacía referencia a la educación de adultos en dos de sus artículos, sin que para nada esto significase una preocupación principal. En el Artículo 11 se explicitaba que además de las “escuelas comunes” se establecerían “Escuelas para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados”; y en el Artículo 12 se detallaba el “mínimum de enseñanza” que se debía impartir en dichas escuelas y que comprendía “estas ramas: Lectura, Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas y los sistemas métrico decimal), Moral y Urbanidad, nociones de Idioma Nacional, de Geografía Nacional y de Historia Nacional, explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela”. La cristalización de la mención a la educación de adultos en la ley, fue resultado de los debates presentes en el Congreso Pedagógico Sudamericano que se realizó en el año 1882. En la actas publicadas del Congreso se destacó la

importancia de la escolarización de los adultos como complementaria de la instrucción de la niñez y se estableció que era indispensable educarlos e instruirlos. La sanción de la ley impulsó la creación de escuelas nocturnas a iniciativa de grupos de vecinos y de docentes de escuelas comunes donde a la noche hacían funcionar las de adultos.

A partir del año 1900, quince años después de sancionada la ley, se produjo un impulso importante a la fundación de escuelas. Los dos primeros años del siglo marcaron “un punto de inflexión en la historia de la educación de adultos en nuestro país” (Rodríguez, 1991: 185). En ese año, se fundó la primera Sociedad Popular de Educación en relación con una escuela nocturna. Y al año siguiente, en 1901, el Consejo Nacional de Educación estableció el primer Plan de Estudios y Reglamento para escuelas de adultos. Fueron también años en los que se generalizaron actividades educativas y culturales en centros anarquistas, que recuperando costumbres europeas del siglo XIX, se constituyeron en iniciativas por fuera de la escuela a partir de la realización de conferencias, lecturas comentadas y la construcción de bibliotecas populares (Barrancos, 1987). Muchas de estas experiencias continuaron funcionando hasta entrados los años 30 y constituyéndose por esos años como “espacios paralelos” al Estado, definiendo su accionar como “complementario” del oficial.

Durante la gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo de Educación entre los años 1908 y 1913, la política de educación de adultos se centró en las escuelas militares. Debido a la obligatoriedad del servicio militar, Ramos Mejía consideraba a las escuelas militares como el mejor espacio para alfabetizar a los adultos. Durante su gestión se duplicaron el número de escuelas de ese tipo (y con ellas los alumnos y docentes), y esa acción implicó que existieran más escuelas militares que nocturnas. No obstante, durante la presidencia de Ramos Mejía fue nombrado Inspector Técnico de las escuelas nocturnas de la Capital Federal el profesor Berutti. Desde su función, Berutti intentó introducir modificaciones en lo que se venía realizando mediante una nueva reglamentación que confrontaba con la política de educación de adultos de Ramos Mejía centrada en las escuelas militares. Como consecuencia de las diferentes concepciones, Berutti se alejó del Consejo y luego fue nombrado Inspector General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, donde se abocó a crear su propuesta de “Escuelas de Puertas Abiertas”, fundamentadas en la enseñanza de materias que fueran del agrado de los alumnos y en concordancia con sus ocupaciones. Como se puede observar, tanto desde la Nación como desde la Provincia, se concretaban propuestas específicas para la población adulta que tenían como objetivo abordar el problema, aún coyuntural, del analfabetismo en los adultos.

Hacia el año 1913, en distintos ámbitos sociales y políticos comenzó a diagnosticarse que el sistema escolar infantil no estaba siendo suficiente para garantizar el cumplimiento del mandato original civilizador. Pasados treinta años de conformación del sistema, se evidenciaba analfabetismo en niños y adultos que ya debían haber sido alfabetizados producto de la expansión del sistema los primeros, y de las creación de escuelas de adultos, los segundos. En efecto, en ese año se fundó la Liga Nacional de Educación presidida por Berruti, que le envió al Vicepresidente de la Nación un proyecto para “difundir escuelas elementales para niños y para adultos analfabetos en ciudades y campañas [...] (y para) desplegar una campaña vigorosa, rápida y eficaz contra el analfabetismo” (en Llomovatte, 1989: 46). En el mismo año, los diputados socialistas Juan B. Justo, Nicolás Repetto, Alfredo Palacios y Mario Bravo, presentaron un proyecto de ley contra el analfabetismo en el cual proponían algunas reformas a la ley 1.420 para ampliar la instrucción primaria. Asimismo y a partir del diagnóstico preocupante, el Consejo Nacional de Educación dictó una nueva reglamentación para la educación de adultos (que terminaría de aprobarse en el año 1922), en la que se establecieron tres tipos de escuelas de adultos: primarias, superiores y complementarias. Las escuelas primarias correspondían a las tres primeras secciones del ciclo de las diurnas; las escuelas superiores correspondían a cuatro o cinco secciones de las escuelas diurnas

también; y las escuelas complementarias, que tenían como “misión” desarrollar e intensificar las aptitudes de los alumnos para el trabajo al que se dedicaban, y para las cuales se aconsejaba que se crearan en parajes o barrios donde aun no habían llegado las escuelas. La primera escuela complementaria nació por resolución del 17 de septiembre de 1920 y a partir de allí se crearon cincuenta y seis escuelas más. Se enseñaba ramos de cultura general y estética (matemática, idioma nacional, historia, geografía, música, dibujo) y de finalidad técnica (aritmética comercial, teneduría de libros, taquigrafía, caligrafía, dactilografía, electrónica, química industrial, corte y confección, música, labores, higiene, puericultura y primeros auxilios). Para Rodríguez (1996), esta reglamentación fue expresión de que el Estado Nacional “tomó las riendas” y significó la consolidación de un proyecto hegemónico: el Estado asumió la dirección política creando un *subsistema* de educación de adultos.

Y fue entre los años 1930 y 1945, con el primer golpe de Estado, que se consolidó la educación de adultos como un subsistema en el sistema educativo nacional, con un enfoque compensatorio. En el contexto de la crisis mundial del capitalismo detonada por la caída de la Bolsa en Wall Street y en momentos de ascenso del fascismo en Europa, en Argentina se instauró mediante golpe de Estado un régimen que duró hasta el año 1943 y que marcó el comienzo de un largo ciclo de golpes de Estado que finalizó en el año 1983. Conocida como la “Década Infame” esta etapa tuvo dos momentos diferenciados. Un primer momento, de corta duración, en donde se procuró instituir un estado corporativista o fascista, bajo el liderazgo de Uriburu; y un segundo momento, más largo, donde el régimen buscó institucionalizar una “democracia restringida” bajo la tutela de las fuerzas armadas y mediante la represión de las fuerzas políticas “indeseables”. Desde 1930 y hasta 1932, durante el gobierno de facto de Uriburu, Juan B. Terán asumió la presidencia del Consejo Nacional de Educación. Terán eliminó los cursos especiales y cerró las escuelas complementarias, que posteriormente fueron reabiertas e incrementadas por el gobierno de Agustín P. Justo. En este período, las autoridades del Consejo sostuvieron una política de educación de adultos como suplementaria de las carencias educativas de la infancia y desde allí defendieron la enseñanza complementaria más que las escuelas dirigidas a la alfabetización (Rodríguez, 1995). Las escuelas de adultos del sistema estatal se constituyeron tomando como modelos las escuelas infantiles, y lo único que las diferenció fue que las de adultos funcionaban en horario nocturno y estaban constituidas por dos ciclos.

Fue en esta década también que, acompañando los cambios sociales, económicos y políticos impuestos por el primer golpe de Estado en el país, emergió la idea de la “lucha contra el analfabetismo” y a pensarse al analfabetismo como un campo específico de la educación de adultos. La “erradicación del analfabetismo” se constituyó en un problema central para el Estado y la problemática de la alfabetización se conceptualizó con una impronta tecnocrática y modernizante. Es decir, los años 30 fueron momentos de construcción de una propuesta pedagógica específica para el “analfabeto adulto”. Es que 1932 se inauguró educativamente con la impactante noticia del Censo Escolar de 1931 que arrojaba un índice de analfabetismo infantil un poco superior al 20%, sumado al semianalfabetismo y el analfabetismo adulto que alcanzaba el 32,57% (Pineau, 2004). La lectura que se hizo fue que la escolarización universal había fallado, que la escuela no había sido capaz de incluir y contener a todos los niños, y se presentó, entonces, la necesidad de revisar la matriz de la escuela. Esto produjo distintas propuestas, diagnósticos y debates en derredor del analfabetismo.

Durante esos años se desarrollaron tres experiencias: la Campaña Nacional de Alfabetización del diario La Prensa, la escuela de Puerto Nuevo destinada a los inmigrantes que se instalaban en cercanías de allí y el Congreso Nacional de Analfabetismo. Respecto a esta última, en el año 1934, a cincuenta años de promulgada la ley 1.420, se celebró en Buenos Aires el Congreso Nacional de Analfabetismo, organizado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, del que participaron delegados de todo el país. Entre los temas

tratados, el “analfabetismo de adultos”¹ fue uno de ellos (aunque el sujeto prioritario continuaba siendo el niño). La comisión que trató el tema del analfabetismo adulto, aprobó proyectos que referían a dos propuestas: creación de servicios específicos de alfabetización y obligatoriedad de la enseñanza de adultos. Se propuso que el Consejo Nacional de Educación y los gobiernos provinciales por medio de los Consejos Escolares y las comisiones de vecinos propiciaran la implementación de los cursos. Se obligaba a los directores de escuela a garantizar la enseñanza a los adultos analfabetos del lugar concediendo los locales y advirtiendo que los maestros serían pagados por los Consejos Escolares o las comisiones de vecinos. Entre las propuestas presentadas se encontraba también la de extender la obligatoriedad hasta la edad de 30 años. La fundamentación para ello era que “en las democracias modernas la existencia de una masa considerable de analfabetos significa un grave peligro social” (Kraiselburd, 1932. En Rodríguez, 1992: 292). David Kraiselburd —pedagogo, abogado penalista e Inspector General de Escuelas durante la gobernación de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires—, en su tesis titulada “Educación de Adultos en la República Argentina”, consideraba al analfabetismo adulto como una amenaza o peligro social y sostenía que “el niño analfabeto es un peligro futuro, el adulto analfabeto es un peligro presente, y entre un mal que nos amenaza sobrevenir y otro que ya tenemos encima, la lógica aconseja atacar preferentemente al segundo” (Kraiselburd, 1934. En Pineau, 2004: 287). En este contexto, y a raíz de esos debates y proyectos, fue aprobada la modificación del Artículo 12 de la ley 1.420. Como explicamos anteriormente, el Artículo definía los contenidos mínimos a enseñar en las escuelas de adultos, entre los que se encontraba la “explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela”, que fue modificado por “explicación de la Constitución Nacional, enseñanza de los objetos más comunes y cursos especiales elementales relacionados con las actividades industriales de carácter general o regional”. La propuesta se fundamentaba en darle a los educandos adultos una “real capacidad para el trabajo cuya significación podemos exaltar a la categoría de nuevo evangelio, particularmente en nuestro siglo”². Se esperaba que dicha educación para el trabajo alejara a los analfabetos adultos del peligro que significaba su condición.

El período de entreguerras fue también momento en que las Sociedades Populares de Educación configuraron un perfil propio separadas del Estado otorgándole un lugar importante a la educación de adultos. En el período que va desde 1900 a 1943 se verifica la existencia de un doble circuito vinculado complementariamente entre sí. Por un lado, el subsistema de educación de adultos organizado y monopolizado por el Estado, y por otro, una serie de asociaciones de la sociedad civil (Pineau, 1994).

Con el advenimiento del peronismo, se produjo una significativa redefinición del papel del Estado y las políticas públicas. Al llegar Perón a la presidencia, la educación de adultos se encontraba consolidada en el aparato estatal, en las experiencias de las Sociedades Populares de Educación, y en diversas organizaciones de la sociedad civil, como por ejemplo, en los sindicatos. La política de educación de adultos del peronismo, estuvo centrada en la expansión de las escuelas nocturnas, que se focalizaron en la preparación para el trabajo. De todas maneras, no se le otorgó prioridad al subsistema formal de adultos y no se rompió la concepción compensatoria (Rodríguez, 1995), aunque se realizaron algunas introducciones que enfatizaron de las actividades extracurriculares.

En cuanto al analfabetismo, el peronismo no se dio una política en ese campo. No se realizaron iniciativas masivas de alfabetización de adultos, en tanto y en cuanto, el sujeto interpelado no fue el analfabeto, sino el trabajador como sujeto político, económico y cultural. En este sentido, se conformó un circuito paralelo, situado en los espacios políticos, laborales, barriales, y se organizó en estrecha vinculación con los gremios, un circuito de capacitación político-sindical, a través de Escuelas Sindicales y la Escuela Superior Peronista. Allí se ofrecían cursos para los que no habían terminado la primaria. Dentro del Ministerio de Educación se crearon las misiones monotécnicas de Extensión

1. Los asuntos tratados fueron: las causas económicas, regionales y accidentales del analfabetismo de los adultos y los medios para combatirlo; el mínimo de enseñanza obligatoria para adultos; la deserción escolar y los medios para combatirla; la necesidad de organizar un sistema de datos estadísticos que establezca periódicamente el estado del analfabetismo; la acción del Estado y estímulo a la acción privada. Entre las consideraciones del tema correspondiente a las causas del analfabetismo aparecían, por ejemplo: insuficiencia de instrucción en la niñez por ser las escuelas incompletas; falta de ejercitación después de salir de la escuela; abandono de la escuela antes de terminar el ciclo primario; migración interprovincial; necesidades económicas que sacan al niño del hogar para llevarlo al trabajo.

2. Argentina. Secretaría de Educación de la Nación. Consejo Nacional de Educación. Las escuelas para adultos. XXV Aniversario de la creación de los cursos especiales. Buenos Aires. En: Rodríguez, L. (1992) Pág. 270

Cultural para varones, y de Cultura Rural y Doméstica para mujeres, sumado al circuito creado por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Vocacional (CNAOP). La prioridad de la política educativa peronista estuvo puesta en la escuela primaria. Se sostuvo como expectativa la utopía liberal de que la desaparición del analfabetismo se produciría con el crecimiento y mejora de la escuela infantil.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se produjo una expansión de los sistemas escolares producto de intensas luchas, demandas y movilizaciones de los sectores populares y sus organizaciones. Sin embargo, este crecimiento se materializó mediante mecanismos de diferenciación³ que negaron a los sectores más pobres el acceso, la permanencia y la finalización de su escolarización. La denominada universalización de la escuela, supuso universalizar un sistema educativo conformado por circuitos educativos diferenciados, que preservó (y preserva) privilegios educativos. La expectativa de que el analfabetismo desapareciera producto de dicha expansión no tuvo correlato en la realidad y esto significó una profundización de las políticas de educación y alfabetización de adultos, que ponían en evidencia una crisis del proyecto pedagógico hegemónico.

Es así que durante el gobierno de Illia y en el marco de definiciones regionales e internacionales, la educación de adultos cobró mayor relevancia, impregnada por el vínculo entre educación y desarrollo⁴. Ocurrió así porque el gobierno radical pensaba –de la mano de las teorías del capital humano y de formación de recursos humanos– que la educación de adultos tenía que educar para producir modernidad y progreso. En este marco y a partir de dichas concepciones, en el año 1965, el gobierno de Illia implementó la primera campaña de alfabetización masiva organizada desde el Estado Nacional en Argentina: el Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. En un contexto de reorientación de la acción estatal –caracterizada por una política intervencionista, nacionalista, reguladora del Estado– y en sintonía con la planificación económica y social originada en el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), el Consejo Nacional de Educación tomó la iniciativa de implementar un plan nacional de alfabetización de adultos. El objetivo general del Programa fue reducir al mínimo las tasas de analfabetismo, de manera de contribuir también a la Campaña Universal contra el Analfabetismo aprobada por Resolución de la ONU el 11 de diciembre de 1963 y auspiciada por la UNESCO. El Programa se proyectó con cuatro años de duración y entre los objetivos específicos se ubicaron la alfabetización de 250.000 adultos no escolarizados por año y el logro de que al menos un tercio de ellos retornen a la escuela primaria. No pretendió terminar con el analfabetismo, sino que se estableció como óptimo alfabetizar un millón de individuos en cuatro años. La idea era que luego se incorporaran a la escuela para continuar los estudios primarios, “si fuera posible”. Se consideraba que el analfabetismo era un “mal” cuya “erradicación” era fundamental para el desarrollo de cualquier política de modernización y crecimiento económico. El gobierno pensaba que el analfabetismo atentaba contra la “cohesión espiritual” en que se fundamentaba su ejercicio. Según Bottarini (2009), el concepto de “cohesión espiritual” refería a un objetivo constante del Estado como también lo fueron afirmar la identidad nacional de los ciudadanos y ampliar las bases de su legitimidad. Esta construcción identitaria y consensual se organizaba en torno a los principios liberales-democráticos y se encontraba atravesada por dos factores de la época: el anticomunismo impulsado en América Latina por Estados Unidos a través de la Doctrina de la Seguridad Nacional, en especial a partir del triunfo de la Revolución Cubana; y por la depuración de la sociedad del peronismo. Además, la necesidad del Programa se fundamentó en un plan económico-social del CONADE. Se abogó por transformar “el largo millón de analfabetos en ciudadanos con capacidad de ciclo primario completo, habremos realizado el plan de desarrollo económico más importante de la historia argentina”⁵. El pensamiento del Programa abrevó, según Bottarini (2009), en la “corriente civilizatoria y educacionista”, que ve en la educación la palanca del desarrollo económico y social. Y según Rodríguez (1997), articuló elementos desarrollistas, con otros católicos y normalistas tradicionales de la pedagogía argentina.

3. Diferenciación supone prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población (Braslavsky, 1985).

4. Hacia fines de la década de los 50 y comienzos de los años 60, Gajardo (1984) señala que en América Latina adquirieron fuerza y rasgos de singularidad los esfuerzos por atender las demandas educativas de aquellos grupos de la población que habían permanecido fuera de la educación. Las acciones alfabetizadoras y los programas de educación de adultos, dejaron de entenderse como una actividad compensatoria y de suplencia, para ubicarse como componentes de programas de desarrollo.

5. Alocución del Secretario General de la Presidencia, R. Illia. En Rodríguez, L. (1997) Pág. 294

Es importante destacar que durante esos años, entre 1956 y hasta el golpe de Estado de 1966, se creó en la Universidad de Buenos Aires el Departamento de Extensión Universitaria (DEU), que llevó adelante una propuesta de educación de adultos distinta en su pensamiento y acción a las políticas estatales asentadas en lógicas compensatorias y complementarias. El DEU promovió un proyecto de “Universidad para el pueblo”, que se propuso articular la extensión universitaria con la docencia y la investigación, a partir del trabajo con los sectores populares de Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Coordinada por Amanda Toubes⁶, la propuesta se focalizó en el desarrollo de una metodología de análisis de la realidad cuyo objetivo consistió en favorecer la acumulación de poder en las organizaciones de base para presionar y demandar al Estado (Brusilovsky, 2006). Como destaca Sirvent (1994), esta experiencia es poco conocida y sin embargo contiene raíces comunes con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño del que formara parte Paulo Freire dirigiendo su División de Investigaciones.

Durante la dictadura de Onganía, dado el contexto nacional de crisis de hegemonía y la insistencia de los organismos internacionales en la importancia de la educación de adultos y la formación de recursos humanos, existió un fuerte impulso a la modalidad. En efecto, en el año 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA)⁷, dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, de acuerdo con las recomendaciones internacionales de crear organismos responsables de la educación de adultos. Creada la DINEA, se transfirieron las escuelas de adultos del Consejo Nacional de Educación. Fue a partir de entonces, que la Dirección tuvo bajo su responsabilidad las acciones educativas nacionales de la educación de adultos⁸. Desde la DINEA, se reivindicó la edad adulta como una etapa particular y necesariamente educable, y sus fundamentos se enmarcaron en el proyecto de desarrollo nacional.

En el año 1973, durante el gobierno de Héctor Cámpora, con la gestión de Jorge Taiana en el Ministerio de Cultura y Educación, y de Carlos Grosso en la dirección de la DINEA, los objetivos de la educación de adultos, estuvieron inspirados en los postulados freireanos, y se focalizaron en la transformación del subsistema, a partir de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) y del área de la educación asistemática. La CREAR se propuso una “nueva fundación” para lograr “la máxima participación del pueblo”⁹. A diferencia de períodos anteriores, el objetivo no consistió solamente en erradicar el analfabetismo, sino en consolidar una propuesta acorde a los intereses y necesidades de los adultos. Se concibió a la educación como una herramienta de transformación social y se propuso una ruptura con la denominada “pedagogía bancaria”, buscando reemplazarla por una práctica educativa dialógica para “formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes se encuentran oprimidos”¹⁰. Se sostuvo la idea que la educación de adultos fuera la puerta de entrada para la transformación de todo el sistema escolar. Por otra parte, la DINEA se propuso modificar el área de la educación asistemática. El objetivo fue gestar un sistema desescolarizado de Educación Permanente de Adultos. Se planeó la organización de Centros de Cultura Popular generados por la CREAR y nuevas organizaciones llamadas Núcleos Educativos Comunitarios (NEC). Esta iniciativa implementó, entre otras cosas, una Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional (IAR), en pos del cumplimiento de transformación propuesto.

A partir del golpe militar de 1976 y durante el transcurso del terrorismo de Estado, se inició un proceso de *desaparición* del sistema de educación de adultos que comenzó con la transferencia de las escuelas primarias de adultos en 1981 y que culminó con la reforma educativa neoliberal de los años 90. La última dictadura cívico-militar significó la interrupción y muerte de la mayoría de los proyectos de educación de adultos que tanto desde organizaciones de la sociedad civil como desde el Estado se estaban desarrollando (Feldman, 1993). Fueron desterrados del ámbito oficial la mayoría de los programas de

6. Amanda Toubes, regresa a fines de 1959 de una estadía en Francia e Inglaterra en la que durante dos años trabajó intensamente con el grupo de *People et Culture* y sus líderes Joffre, Dumazedier y Legrand.

7. Decreto N°2704/68

8. Hasta su cierre en 1992.

9. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. Bases para la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. En Rodríguez, L. (1997) Pág. 307

10. Ministerio de Educación y Justicia, 1973. En Gentili, P. (1989) *De cómo lo obrero tiende a evitar problemas que le exijan un pensamiento abstracto. Una crítica al Plan Nacional de Alfabetización*. Buenos Aires: s/d. Pág. 1

11. Ley 22.367

12. Fuente: Estadísticas de la Educación. Síntesis 1969/73 y 1973/77. Ministerio de Educación y Justicia. Departamento de Estadística. 1981

educación de adultos, extendiéndose la acción de desarticulación (y de represión), a las organizaciones sociales, especialmente aquellas que involucraban a sectores populares. En el marco de la reorganización de la estructura y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se *oscureció* progresivamente la DINEA, produciendo el inicio de su desmantelamiento en el año 1981 con la transferencia de centros y escuelas de adultos de su jurisdicción a las provincias y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires¹¹. En 1981 el 87,5% de las escuelas primarias de adultos pasaron a depender de las provincias (cuando en 1973 casi el mismo porcentaje tenía dependencia nacional). También puede advertirse, la reducción a menos de la mitad de la cantidad de establecimientos de enseñanza primaria para adultos (de 5.630 en 1973 pasaron a existir 2.131 en 1981)¹². Respecto a la alfabetización de adultos, entre los años 1978 y 1980, se implementó el Programa “Tiempo para comenzar”, que fue parte del Proyecto Multinacional de Educación Integradada de Adultos “Alberto Masferrer” del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), de la OEA. El Programa fue destinado a la población analfabeta, especialmente de zonas rurales del NOA (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca y La Rioja). Y entre 1981 y 1982, se llevó a cabo el Programa “Tiempo para Santiago”, que consistió en un programa para “neolectores” de la provincia de Santiago del Estero.

13. Creada el 30 de julio de 1984 mediante el Decreto N°2.308

Durante el gobierno postdictatorial presidido por Raúl Alfonsín, la política de educación de adultos de carácter nacional que llevó a cabo el gobierno fue el Plan Nacional de Alfabetización (PNA). Asumido el gobierno y con la creación de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP)¹³, la DINEA abandonó el ámbito administrativo de la educación escolar del sistema, y pasó a pertenecer jerárquica y funcionalmente de la CONAFEP. Es que la centralidad de la educación de adultos durante el gobierno de Alfonsín se ubicó en la alfabetización. La política de educación de adultos implementada desde el Estado durante el gobierno de Alfonsín focalizada en el PNA, se orientó a la transmisión, difusión e internalización de una concepción del mundo para aportar a la consolidación de la legitimidad necesaria hacia el (nuevo) proyecto hegemónico capitalista democrático. Como uno de los cuatro planes del Estado implementados por el gobierno alfonsinista, el Plan formó parte de las estrategias de la pedagogía de la hegemonía (alfonsinista) para educar el consenso. Nominado también como “Plan de la Unidad Nacional”, constituyó una estrategia para la construcción de la unidad cultural y social del bloque hegemónico. La implementación del Plan como política de Estado significó una política educativa diferenciada y diferenciadora. Dirigida a los sectores populares expulsados del sistema escolar, residió en una propuesta compensatoria y diferente de aquellas propuestas educativas destinadas a quienes se encontraban escolarizados, perpetuando así que cada grupo social acceda a un “propio” tipo de educación.

La educación de jóvenes y adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación

14. Mariátegui al analizar los lineamientos ideológicos y políticos del proceso de la instrucción pública en el Perú, destacaba la estrecha relación entre la economía y la educación. Su preocupación se centraba en el “problema de la enseñanza” y consideraba que “la enseñanza obedece a los intereses del orden social y económico”; que era una enseñanza “con privilegios de clase y de fortuna” (Mariátegui, 2004: 89).

En momentos de conformación del sistema escolar, la educación y alfabetización de adultos fue concebida como una estrategia de coyuntura que debía desaparecer “naturalmente” con el hecho de que las poblaciones en edad de hacerlo concurren a la escuela. Sin embargo, de una a otra década del 80, se convirtió en un problema de estructura (Pineau, 1994). A lo largo de cien años la educación de adultos se configuró como un “eufemismo” para referirse a la educación de los sectores subalternos (Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 1992). Se constituyó como un campo para responder y recoger los problemas provenientes de la diferenciación producida y reproducida en la educación inicial, a la vez que su persistencia y existencia en la historia del largo siglo XX profundizó dichos procesos. Inspirándonos en ideas de Mariátegui, afirmamos que la conformación de la educación de jóvenes y adultos se configuró como corolario de los privilegios de clase en la educación¹⁴.

Como derivación de la segmentación de la educación común, la educación de adultos se fue configurando en un circuito destinado a las clases sociales subalternas que llegan a la vida joven o adulta con procesos expulsivos de la denominada educación común. La educación de adultos, denominada actualmente educación de jóvenes y adultos, pasó a ser el lugar del sistema escolar que recoge los “productos” jóvenes y adultos del proceso de diferenciación educativa, y que pone en evidencia la contradicción y falta de correlato en la realidad de la utopía liberal de una educación integradora e igualitaria. Contrariamente a dicha visión liberal, consideramos a la educación de una forma relacional y la analizamos en íntima vinculación y necesaria interrelación recíproca con el proceso de acumulación de capital, y con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad, entendida ésta última como una totalidad de relaciones sociales atravesadas por contradicciones internas transitorias e históricas. Entendemos, por tanto, a la realidad, al “sistema como un todo” (Mészáros, 2008: 58), en el que la educación está interrelacionada dialécticamente con la totalidad de los procesos sociales. La diferenciación y desigualdad educativa existente hoy en el sistema educativo argentino y que originó la necesidad de un subsistema de educación de jóvenes y adultos y de políticas de alfabetización destinadas a los mismos, tiene sus raíces en largos y profundos procesos pedagógicos, políticos, económicos, sociales, ideológicos y culturales que datan desde momentos de la operación de saqueo y genocidio en gran escala (del proceso de acumulación originaria del capitalismo) que implicó la Conquista. La educación en nuestro días se asienta en la expropiación y relación de dominación (entendida también como relación pedagógica), que impusieron los conquistadores españoles a nuestros pueblos originarios, y en la posterior conformación del sistema educativo moderno que tuvo diferenciales objetivos político-pedagógicos de acuerdo a la clase social de pertenencia. Formación política para las elites; integración consensual para los sectores populares. Retóricamente el Estado adoptó una propuesta de una escuela básica común con pretensiones homogéneas y universalistas, pero entre el reconocimiento verbal y legal, y la efectiva materialización de esa propuesta se interpuso una dinámica de desigualdad, una cultura de expulsión y una tradición de injusticia, de la cual la educación de jóvenes y adultos es una de sus expresiones.

Bibliografía

- » Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Barrancos, D. (1987). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: CEAL.
- » Bayer, O.; Fernández Retamar, R.; Galeano, E.; Petras, J. (1992). *El encubrimiento. Opiniones en el V centenario*. Buenos Aires: Ediciones de la gente.
- » ———; Boron, A.; Gambina, J. (2010). *El terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: IEM.
- » ——— (2009). *Aristóteles en Macondo: notas sobre el fetichismo democrático en América Latina*. Córdoba: Espartaco.
- » Bottarini, R. (2009). *El “vocabulario”: método y formación de la ciudadanía en la alfabetización de adultos*. Proyecto de investigación Educación de adultos, campañas nacionales de alfabetización y cultura política: el caso de la administración Illia. Programa HISTELEA. UNLu.
- » ——— (2009). *El sujeto adulto analfabeto: tres gobiernos, tres políticas. Proyecto de investigación Educación de adultos, campañas nacionales de alfabetización y cultura política: el caso de la administración Illia*. Programa HISTELEA. UNLu.
- » ——— (2009). *Política y educación: el caso de la primer Campaña Nacional de Alfabetización de Adultos durante el gobierno de Illia*. Proyecto de investigación Educación de adultos, campañas nacionales de alfabetización y cultura política: el caso de la administración Illia. Programa HISTELEA. UNLu.
- » Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » ———; Cabrera, M. (2005). *Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones*. *Convergencia* 12 (38), México.
- » Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Cucuzza, R. (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » ———; Pineau, P. (2004). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Serie Informes de Investigación N°2. Ministerios de Educación.
- » ——— (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento*. Serie Informes de Investigación N°3. Ministerios de Educación.
- » Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Gadotti, M.; Torres, C.A. (comp.) (1993). *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

- » — (1929-1935). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. I al VI). México: Era.
- » Hobsbawm, E. (1997). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- » Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- » Llomovate, S. (1989). *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.
- » Mariátegui, J.C. (2001). *Temas de educación*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- » Marx, C.; Engels, F. (1956). *El manifiesto comunista*. Buenos Aires: Anteo.
- » Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Pineau, P. (1994). El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico. *Revista del IIICE*, N°13. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Ponce, A. (1974). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cártago.
- » Puiggrós, A. (1991). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- » — (1994). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En: Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Rodríguez, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En Puiggrós, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.
- » — (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En Puiggrós, A. *Escuela, democracia y orden 1916-1943*. Buenos Aires: Galerna.
- » — (1994). Educación de adultos en Argentina: tendencias político-pedagógicas en la primera mitad del siglo. En Puiggrós, A. *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- » — (1995). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En Puiggrós, A. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Buenos Aires: Galerna.
- » — (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En *Revista del IIICE* 8. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » — (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina [1955-1983]*. Buenos Aires: Galerna.
- » — (2008). *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. México: CREFAL.
- » Saccomano, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Planeta.
- » Sirvent, M.T. (1993). La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular. En M. Gadotti, y C. Torres, *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » — (1996). La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza. *Revista del IIICE* Año V, N°9. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » — (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » —; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal-OPFYL; FFyL, UBA.

- » ———; Toubes, A.; Llosa, S.; Topasso, P. (2005). *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate de la ley de educación desde una perspectiva de educación permanente y popular*. Buenos Aires: Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). FFyL, UBA.
- » Wanderley Neves, L. (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Wanschelbaum, C. (2011). El proyecto refundacional alfonsinista en educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N°28. FFyL, UBA.
- » ——— (2010). El olvido está lleno de memoria. Las políticas de Educación de Jóvenes y Alumnos (EDJA) en la Argentina durante la “década olvidada” (1983-1989). En Castorina, J. y Orce, V. (coord.) (2010) *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA.
- » ——— (2010). *Pasado y presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina*. Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). FFyL, UBA.

Cinthia Wanschelbaum / cinwas@gmail.com

Doctora de la Universidad de Buenos Aires con orientación en Educación. Becaria Postdoctoral del CONICET. Docente en la Universidad Nacional de Luján. Profesora en Institutos de Formación Docente. Investigadora del IICE, FFyL, UBA.