

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA ARGENTINA¹

Silvia María Paredes y Marcel David Pochulu
Universidad Nacional de Villa María, Argentina

1. INTRODUCCIÓN

Definir Educación de Adultos ha suscitado intensos debates. Si nos atenemos a su sentido literal, debería incluir a toda práctica educativa realizada con sujetos mayores de 14 años. Sin embargo, poco nos ayuda a entender el campo esta apreciación, puesto que la heterogenidad de experiencias que implica dificulta su abordaje. Ezpeleta (1997) señala que el atributo de edad no nos define las prácticas, sino más bien, lo que interesa es considerar las características de una condición social para imaginar las prácticas educativas.

Pensar en la Educación de Adultos requeriría, además, no limitarse a la educación formal, sino también a las experiencias educativas no formales – vinculadas a la capacitación sindical o profesional, o del trabajador – lo cual ampliaría de manera significativa la mirada.

En este trabajo, nos vamos a circunscribir a realizar una apretada síntesis de las experiencias educativas con adultos que posibilitaron su institucionalización dentro del sistema educativo nacional y señalar algunas concepciones que se constituyeron en hegemónicas en este proceso, a lo largo de la historia, desde el año 1850 hasta aproximadamente nuestros días.

2. ALGUNAS REFLEXIONES INICIALES

Para iniciar el trabajo de reconstrucción histórica de la educación de adultos en la Argentina necesariamente tenemos que remitirnos a la constitución de la escuela moderna para comprender la “suerte” que ha corrido la atención educativa de los adultos.

Pineau (1996) presenta una serie de puntos que permiten definir y caracterizar la escuela moderna y algunos de ellos nos permiten aproximarnos a las razones por las que la Educación de Adultos no constituyó una prioridad en la historia de las políticas educativas de nuestro país.

Entre otras podemos señalar:

- La homologación entre educación y escuela, entre alfabetización y escuela: Esto inhabilitó las numerosas experiencias no formales que, justamente por esa razón, han quedado desarticuladas y poco registradas en la historia de la educación de adultos.
- La definición y constitución de la infancia: y, agregamos nosotros, la concepción de que la escuela debe atender a ese sujeto “que está en formación” para que no cale en él la barbarie.

¹ Artículo presentado en el Seminario: Dimensiones Históricas de los Sistemas Educativos, correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional – Regional Buenos Aires).

- Establecimiento de saberes elementales: que, como señalaremos luego, la definición de lo que se debe enseñar a los adultos aún, creemos, permanece en discusión.

Otro aspecto más que podríamos marcar es la confianza en el poder educador de la escuela, el analfabetismo debía acabarse con el paso del tiempo, si la escuela atendía a la totalidad de la población infantil, naturalmente el problema de los adultos analfabetos se resolvería con el tiempo.

Por otra parte, debemos reconocer la impronta dejada por las corrientes de pensamiento que podemos denominar “antiindigenistas”, “europeizantes” o la impronta del positivismo, entre otras, a la vez la desilusión respecto a los efectos educativos de la inmigración, ya que resultó en su mayoría analfabeta.

Estas improntas permitieron que se crearan, desde los sectores más conservadores, ciertas vinculaciones conceptuales como: inmigrante–analfabeto–pobre; población nativa (gauchos o indios) –pobres–bárbaros–incultos.

Al otorgarle a la herencia o a la “primera crianza” un papel determinante en la constitución de los sujetos hacía inútil todo esfuerzo por “educarlo”.

Consideramos que estas cuestiones son fundantes de la educación de adultos, impactan fuertemente en considerarla como un sistema “remedial” que debe paliar lo que el sistema educativo no puede alcanzar con razones siempre ajenas a la propia escuela; atiende además a los sectores más desprotegidos y éste impone características propias a la modalidad, permite recortar buena cantidad de los problemas pedagógicos responsabilizándolo al propio alumno de no poder resolverlos (vagos, holgazanes, pobres, villeros).

La Pedagogía que fundó nuestro sistema escolar construyó un campo discursivo de educación de adultos, por analogía con la educación primaria, y no como un objeto pedagógico específico y autónomo. Esto no sólo tuvo implicancias teóricas, sino fundamentalmente político–pedagógicas, ya que estructuró un campo de prácticas y sentidos cuya consistencia aún le permite actuar como un fuerte condicionante en la producción de nuevos discursos.

Sin embargo, esta construcción no se dio de manera lineal y sin contradicciones. Por el contrario, fue producto de variedad de posiciones que se expresaron en conflictos de variado grado de intensidad.

La discusión acerca de la incorporación de contenidos prácticos a la enseñanza fue uno de los ejes principales alrededor del cual giró el debate en educación de adultos a lo largo del siglo. Éste fue adquiriendo significaciones diversas, de acuerdo a la evolución de la modalidad y a las transformaciones en la estructura económica y política del país

3. ESCUELAS DE ADULTOS: LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS (1826 – 1900)

Las primeras escuelas nocturnas para adultos que existieron en nuestro país datan de fines del siglo XIX, y en su creación tuvo mucha influencia Sarmiento, quien ya en 1826, enseñaba a un grupo de adultos en San Francisco del Monte (San Luis).

Es de hacer notar que en esta época no sólo era el analfabetismo el problema de la educación de la población adulta, sino el elevadísimo número de inmigrantes existentes en el país, para los que el gobierno nacional no dio políticas en el plano educativo.

Como características de éste período tenemos:

- Se crean escuelas, generalmente como una iniciativa del docente que se hacía cargo del grupo de alumnos, más que de las autoridades del sistema.
- Se ofrecen desde el Estado Nacional (1869 – 1875), los cursos para obreros que se dictaron en los Colegios Nacionales de todo el país, que no subsistieron debido a la deserción de los alumnos.
- Se realiza el primer Congreso Pedagógico (Buenos Aires, 1882), del cual surge que resulta indispensable la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, guarniciones, en los buques de la Armada, en las cárceles, en las fábricas, en los establecimientos agrícolas o rurales y en todo lugar donde hubiese o fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos.
- Se sanciona en 1884 la Ley 1420, que, no le otorga importancia ni le reconoce especificidad a la Educación de adultos. Retoma lo expresado en el Congreso Pedagógico (1882) y establece en su artículo 11, entre otras cosas, que el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso, debía ser de 40.
- Se brinda una enseñanza mínima (establecido en el artículo 12 de la Ley 1420) que comprendía lectura, escritura, aritmética (las 4 primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, Geografía Nacional, entre otras, enfatizándose la enseñanza de lo nacional, debido al fenómeno inmigratorio.

4. EL CONTROL DE ESTADO: REGLAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (1900 - 1910)

Los dos primeros años del siglo marcan un punto de inflexión en la Historia de la Educación de Adultos en nuestro país, luego de la realización del Congreso Pedagógico de 1900. Desde los espacios de poder se hacen esfuerzos por controlar el conjunto de experiencias que se venían gestando, produciéndose el Primer Reglamento y Plan de Estudios de Escuelas Nocturnas.

Como características de este período, tenemos:

- Se plantean contenidos para la Educación de Adultos que no se apartan de los establecidos por la Ley de Educación Común para escuelas de niños, obligando a marchar a la escuela nocturna alejada de la vida, sin más horizontes que los que cabe en un programa infantil y descontextualizado para los tiempos que corrían.
- Se establecen dos tipos de escuelas: las militares y las que funcionaban en Territorio Nacional.
- Se cierran los canales posibles de participación de la sociedad civil en la dirección de las escuelas.
- Se enfatiza el problema de lo autóctono, en el aspecto moral, encarándose en forma absolutamente prescriptiva.
- Se estipulan rígidos mecanismos de control. Los alumnos debían ser evaluados cada tres meses, con la confección de una composición, uniforme para todas las escuelas, debiéndose archivar.

- Se prohíbe toda enseñanza empírica, fundada exclusivamente en el ejercicio de la memoria, así como la mera curiosidad o lujo, el dictado de textos o lecciones, o cualquier otro procedimiento que hiciera mecánica y fatigosa la enseñanza. Esta oposición férrea a la introducción de contenidos prácticos se argumentaba en el hecho de que el único fin de las escuelas era el educativo, entendiéndose por ello el de brindar una formación general y no especializada.
- Se establece un mínimo de 15 alumnos para la apertura de un curso y un máximo de 50. Los establecimientos tuvieron en general problemas para funcionar, y en muchos casos los inspectores las cerraron debido a la falta de alumnos.
- Se prohíbe expresamente el trabajo en las escuelas públicas de personal sin título.

5. EXPERIENCIAS INNOVADORAS: LOS APORTES DE LA TENDENCIA DEMOCRÁTICA-RADICALIZADA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (1910 - 1922)

Para la Educación de Adultos, el año 1910 marca una coyuntura especial y es el momento de enfrentamiento de los dos discursos pedagógicos de la época². El reglamento de Berrutti del año 1910 expresa la fuerte presencia del elemento inmigrante y alcanza espacios de poder dentro del aparato estatal que le permite producir innovaciones, enfrentando obstáculos para implementar una transformación más profunda del sistema de adultos.

Las tendencias de estos años tienen importantes puntos de coincidencia, tales como la confianza absoluta en la práctica educativa como palanca del progreso y como factor de homogeneización de formación del ciudadano y de constitución de la nacionalidad. Como características distintivas de este período tenemos:

- Se plantea la demanda de contenidos diferenciados de los de la enseñanza infantil, y un rechazo de parte de la población adulta hacia una organización excesivamente escolar, manifestada fundamentalmente en el elevado índice de deserción que las escuelas registraban.
- Se establece la obligatoriedad de entonar el Himno Nacional y celebrar las efemérides patrias. Se recomienda organizar actos escolares públicos en conmemoración de fechas históricas.
- Se faculta a los Consejos Escolares para establecer cursos nocturnos y escuelas dominicales para adultos.
- Se promueve la activa participación de la sociedad civil en el gobierno de las escuelas a través de sociedades populares y el apoyo comunal para gastos de funcionamiento, dado que la provincia prestaba el local de las escuelas diurnas para las escuelas de adultos.
- Se permite el ingreso de los adultos a las escuelas en cualquier época del año.
- Se impulsa la renovación metodológica a través de otras alternativas, como visitas, excursiones y conferencias de divulgación científica, así como una preocupación especial por la educación de la mujer obrera. Se llevan a cabo conferencias populares que versaban sobre divulgación

² Desde los primeros años del siglo cobró impulso la tendencia que se denominó "democrática radicalizada", encarnada en las escuelas de puertas abiertas y en los enunciados pedagógicos como los de Berrutti, Díaz, o el Congreso Pedagógico de 1900. El otro discurso se inscribe dentro de la tendencia "normalizadora" que hizo sobre todo, esfuerzos por controlar las experiencias a través de los cuadros de inspección y la reglamentación.

científica y de carácter nacional, preferentemente en castellano, aunque aparece ligado el problema de la inmigración, por lo que fue común que se anunciaran en francés, alemán y otros idiomas o dialectos.

- Se eleva a 35 el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso y de 120 alumnos de asistencia media para mantener una escuela.
- Se impulsa la incorporación en la enseñanza de materias especiales y de oficios, legitimándose la enseñanza de materias especiales (dibujo industrial, dactilografía, contabilidad, teneduría de libros, corte y confección, cocina, entre otras).
- Se propone la creación de bibliotecas, archivos y museos.

6. LAS PRIMERAS POLÍTICAS ORGÁNICAS DEL ESTADO Y LA PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL: EL ÉXITO DE UNA VISIÓN PRAGMÁTICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (1922 - 1945)

Empiezan a surgir críticas a la metodología escolar y las escuelas de adultos demuestran su fracaso para retener alumnos y cumplir con la misión para la que fueron creadas.

La diversidad de experiencias y posiciones en el campo de la Educación de Adultos presente en las primeras décadas, se resuelven y organizan en este período con la acción del estado, que se hace cargo de la atención de los adultos y de la organización del subsistema.

Con la creación oficial de 56 escuelas complementarias en 1922, el estado da por primera vez una respuesta orgánica y definitiva a la vinculación entre educación y trabajo a través de la capacitación laboral en oficios.

Los primeros antecedentes de la incorporación de enseñanza práctica en la Educación de Adultos fueron algunos cursos en escuelas nocturnas creados por Sarmiento cuando era Director General de escuelas. Pero fueron las sociedades populares las que impulsaron con más fuerza la enseñanza de oficios desde principios de siglo.

Como características de éste período se tienen:

- Se crean escuelas de adultos con el ciclo primario completo y con materias complementarias divididas por sexo.
- Se constituye la Asociación Nacional de Profesores Especiales de Escuelas para Adultos.
- Se modifica el artículo 12 de la ley 1420 aspirando a dar a los educandos adultos una real capacidad para el trabajo y la formación de obreros de ambos sexos.
- Se le asigna mayor carga horaria a Lengua y Matemáticas, y luego a la Historia y la Geografía Nacional, seguida por las Ciencias Naturales.
- Se reforman los programas de los cursos que existen, suprimiendo lo que no se usa o dándole aún un carácter más práctico.
- Se comienzan a definir y consolidar las sociedades populares, con un perfil propio, de acción paralela y claramente separada de la estatal. Se oponen a la semioficialización de sus escuelas

y títulos, a la vez que solicitan apoyo estatal para su funcionamiento. Estas sociedades populares empiezan a construir un circuito de educación privada, y la participación de vecinos, padres o ex alumnos en las escuelas pasa a ser la de asociaciones cooperadoras, de apoyo o estímulo.

- Se enfatiza la necesidad de la formación profesional.

El problema del analfabetismo se plantea en términos más complejos y el analfabeto adulto surge como un nuevo sujeto pedagógico. Se generan experiencias precursoras de décadas posteriores, y empieza así la "lucha contra el analfabetismo", con características que perdurarán a lo largo de cuatro décadas. El discurso oficial plantea algunos elementos transformadores, pero no logra en adelante dar un salto cualitativo que coloque el problema del analfabetismo en una perspectiva que posibilite una resolución eficaz.

En el Congreso de Analfabetismo del 29 de octubre de 1934 se proponen modificaciones en el currículum y la organización escolar, entre los que se tiene:

- Aumento de horas o días de trabajo escolar;
- Creación de escuelas domiciliarias – que funcionaron en edificios públicos, o en la casa del docente – cursos temporarios para adultos y de escuelas en talleres o fábricas;
- Adaptación a las características regionales: en lo referente a programas, organización escolar, infraestructura edilicia, etc.
- Asistencia médica y odontológica permanente;
- Creación de categorías según la ubicación de las escuelas para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes;
- Prioridad a los docentes diplomados de la región;
- Promoción del apoyo de las comisiones de vecinos;
- Levantamiento de un censo y empadronamiento escolar para conocer el estado del analfabetismo.

Se plantea también la necesidad de crear conciencia social del problema, para lo cual se propuso la creación de la Liga Nacional de Educación Pública.

7. TRABAJADOR, PERONISTA Y ANALFABETO: VINCULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y TRABAJO (1945 - 1955)

Al llegar el peronismo al poder, se encuentra un discurso de Educación de Adultos consolidado especialmente en el aparato estatal y en las experiencias de las sociedades populares de educación. Por otro lado, se encuentra también, una compleja y desarticulada gama de nuevas y a veces difusas necesidades educativas, en el marco de las profundas transformaciones económicas y sociales de la época.

Las experiencias de sociedades populares, socialistas y anarquistas tensaban el discurso propugnado desde las cúspides del poder estatal. Los ejes más visibles de esta pelea fueron las diferentes posiciones referidas a dos problemas centrales: la vinculación entre educación y trabajo, y el papel de la sociedad civil en la gestación de escuelas.

Si bien se potenció la tendencia a la vinculación educación-trabajo, propia del peronismo, se puso énfasis especial en la formación “integral”, “moral y argentina”, es decir, en la formación de sujetos sociales y políticos, y no simplemente mano de obra calificada.

El peronismo tuvo esperanza en la desaparición del analfabetismo con el crecimiento y mejora de la escuela infantil. La erradicación del analfabetismo y la Educación de Adultos no fueron ejes de su política. El adulto fue trabajador y peronista antes que analfabeto.

Como características distintivas de éste período tenemos:

- Se constituyen y cristalizan las escuelas de adultos del sistema estatal, tomando como modelo las escuelas dirigidas a la población infantil.
- Se imponen fuertes mecanismos de control y se hace más específica la reglamentación para las sociedades que usaban locales escolares. Se exigía desde entonces: tener personería jurídica, presentación de los Estatutos de la Asociación, horarios de funcionamiento, envío de estadísticas, entre otras.
- Se lucha contra el analfabetismo, con causas fundadas en principios de orden social y moral, con fines civilizatorios, reivindicativos y nacionalistas, gestionadas con una participación importante de la sociedad civil y los organismos locales, y apoyadas fuertemente en el voluntariado de los educadores.
- Se crean las escuelas técnicas de oficios y surgen las primeras escuelas fábrica.
- Se vislumbra en la Educación de Adultos una forma de preparación para el trabajo de grandes masas de la población adulta de la capital y el interior.
- Se enfatiza el aspecto social de la acción de las escuelas, y las actividades extracurriculares (conciertos, actos, películas, conferencias, preparación de prendas de vestir, etc.) que antes eran consideradas como acciones culturales.
- Se crean los Clubes escolares y el Servicio Social de máquinas de coser al alcance del vecindario.
- Se reduce el horario de trabajo escolar, se agrupan materias especiales y se correlacionaron materias afines.
- Se crean los Consultores Técnicos, responsables de distintas oficinas públicas, que fueron consultores honorarios y concurrían a las escuelas sólo en caso de ser solicitados para una consulta particular.

8. DESARROLLISMO, PERONISMO, PEDAGOGÍAS DE LA LIBERACIÓN: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DESDE POSICIONES IDEOLÓGICAS DIVERSAS (1955 - 1975)

En el terreno político cultural de la Argentina de los '60 se producen una serie de profundas transformaciones en los que la juventud tuvo un papel protagónico.

Es en este clima en que se desarrollan en Argentina una serie de experiencias educativas, dentro y fuera del sistema escolar y también en el campo del trabajo social, especialmente dirigidas a sectores populares que van produciendo rupturas fundamentales en el discurso educativo.

En 1965 se pone en marcha el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, primera campaña de alfabetización masiva organizada en nuestro país desde el Estado Nacional. Como características distintivas del período tenemos:

- Se consideraba al analfabetismo como un mal cuya erradicación forma parte insoslayable de cualquier política de modernización y crecimiento económico, un “problema universal de máxima gravedad”. Se lo consideró un tema de defensa nacional, ya que era una puerta de entrada a ideas extremistas y disolventes.
- Se comenzó a manifestar la preocupación por las dificultades del sistema tradicional de mantener un ritmo impuesto por el rápido desgaste de los conocimientos, frente al vertiginoso avance de la ciencia, considerando que la educación debía ser liberadora, creativa, abierta al diálogo, afirmando las peculiaridades locales y nacionales y capacitando para el cambio.
- Se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y la Campaña Mundial contra el Hambre (CMCH).
- Se crean centros educativos fijos y móviles en todo el país, con una organización curricular flexible, enmarcados en políticas internacionales de fuerte inspiración desarrollista.
- Se instalan “unidades docentes” en núcleos poblacionales marginados, en instituciones laborales, sindicales, sociales o recreativas y la realización de convenios que facilitaran la intervención de entidades públicas o privadas.
- Se abocó a la tarea de recopilación de material cultural, lingüístico y gráfico en todo el país, inspirados en los postulados freireanos.

9. DE LA LIBERACIÓN Y LA MILITANCIA AL SILENCIO (1975-1983)

Si bien se instala como tal el proyecto educativo autoritario en 1976, podemos señalar que las condiciones históricas en nuestro país no posibilitaron instaurar políticas ni realizaciones en el campo de la Educación de Adultos desde algunos años antes.

La militancia política y gremial generó numerosas experiencias educativas importantes, se planteó la necesidad de continuar las políticas generadas en los períodos anteriores, pero el desorden institucional y el golpe de estado de 1976 apagó todas las iniciativas y persiguió a buena parte de los educadores que, desde posiciones políticas pedagógicas y anclajes institucionales diversos habían generado un importante compromiso de trabajo con los sectores populares.

Encontramos pocas referencias a la Educación de Adultos durante el Proceso, las experiencias existentes se limitaron, en el mejor de los casos, a una continuidad silenciada y controlada desde el estado militar, propio, por otra parte, a las políticas implementadas para el conjunto del sistema educativo.

En el contexto de terror y persecución muchas experiencias educativas no estatales se constituyeron en “refugios” de educadores progresistas: las experiencias de las ONGs, algunos sectores de la Iglesia, los curas del tercer mundo, etc. Igualmente muchas de ellas fueron desarticuladas.

10. RECUPERACIÓN DE LA PREOCUPACIÓN POR LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ADULTOS: EL RETORNO DE LA DEMOCRACIA (1983 - 1993)

Tomamos este momento como un hito fundamental ya que la recuperación de la democracia reinstala la preocupación por la Educación de Adultos.

Se definen políticas concretas a nivel nacional y se comienzan a organizar a nivel provincial las secretarías o direcciones de Educación de Adultos.

Entre las realizaciones más importantes podemos señalar:

- El Plan Nacional de Alfabetización desarrollado en nuestro país desde 1985 hasta 1989, se organiza desde un órgano oficial nacional: La Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente y cabeceras de esta comisión en cada provincia. Es un Plan de alcance nacional con una propuesta homogénea que se organiza a través de cartillas y capacitación a los alfabetizadores.
- Organización en las provincias de estructuras en los Ministerios de direcciones destinadas a promover la Educación de Adultos. Se crean desde allí numerosos centros educativos de adultos y, en el caso de la Provincia de Córdoba – en Villa María – se crea la carrera de formación docente de Educador de Adultos.
- Se evidencia un impulso importante en producción científica, cursos, jornadas, etc. y la atención a las recomendaciones de los organismos internacionales como la UNESCO que comprometen a los estados miembros a erradicar el analfabetismo antes de fin de siglo.

11. LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Y LA AUSENCIA DE POLÍTICAS CONCRETAS PARA EL SECTOR (1993 - 2001)

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación, marco regulador para la totalidad del sistema educativo.

En la misma, cuando se describen los niveles que conforman el sistema educativo nacional, no se incluye la Educación de Adultos, ésta aparece bajo el título “Regímenes especiales” junto con Educación Especial y Educación Artística.

No hay acuerdos respecto a lo que significa “Regímenes especiales”, lo cierto es que queda como un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional, por otra parte no se ha avanzado en la definición de políticas para el sector ni desde el nivel nacional ni desde el nivel provincial.

Desde la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, buena parte de estas y con el afán de “readecuar” sus ministerios a las nuevas condiciones, desarman las secretarías y direcciones de Educación de Adultos.

Por otra parte y en relación a la formación de docentes que se desempeñan en este nivel, el Acuerdo marco del Consejo Federal de Cultura y Educación A-14, en el listado de titulaciones, que excluye alguna titulación que contemple la formación específica de un educador que se desempeñe en esta modalidad.

En nuestros días se actualizan los debates estructurantes de la historia de la Educación de Adultos. Se discute sobre su importancia, su especificidad, la necesidad de docentes formados, los contenidos, la organización institucional, la deserción, la vinculación con el problema del trabajo, etc.

Lo cierto es que hay un agudo silencio³ desde las políticas públicas y de los marcos regulatorios de generar estructuras y mecanismos que permitan atender a esta demanda de formación.

Las urgencias de implementación de las novedades que implicó la Ley Federal, las discusiones sobre el presupuesto –antes y después de la transferencia- relegó a un segundo plano la toma de decisiones sobre este ámbito en particular.

12. A MANERA DE REFLEXIONES FINALES

Esta apretada, y seguramente incompleta síntesis sobre la historia de la Educación de Adultos nos ayuda a entender algunas discusiones actuales y la desvalorización que tuvo la misma en nuestro país.

La Educación de Adultos, dice Ezpeleta (1997), es la práctica educativa que más evidencia lo político, preocuparse por la Educación de Adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población. Esto, quizás, pueda ayudarnos a comprender las tensiones que han constituido este campo y la permanencia de ciertos debates y problemas que aún no han logrado resolverse.

A riesgo de hacer una selección incompleta podemos señalar algunos problemas que se han estructurado históricamente y que hoy constituyen temas de debate del campo:

- La deserción de los alumnos.
- La responsabilidad del estado y la sociedad civil.
- La definición de lineamientos curriculares.
- La asociación entre analfabetismo y pobreza.
- Los prejuicios que persisten al pensar estas prácticas, el peso de la escolarización como infantilización de las prácticas pedagógicas.
- La vinculación con el trabajo.
- La certificación.
- El financiamiento.
- La constitución de un cuerpo teórico – sistematización de experiencias, resultados de investigaciones, evaluaciones de campañas u otras experiencias educativas – posible de constituirse en referencia para la formación de los educadores.

³ Ver al respecto: SIRVENT (1996).

Sin duda las condiciones actuales de nuestro país, el fracaso de la meta de erradicar el analfabetismo, las nuevas exigencias de un mundo globalizado y a la vez excluyente de sectores importantes de la población, la crisis de la escuela moderna, nos desafía a seguir pensando en alternativas político pedagógicas y en la articulación de nuevos discursos que sostengan la necesidad de igualdad de acceso a los saberes como un derecho – real, efectivo – de la totalidad de la población.

BIBLIOGRAFÍA

- EZPELETA, Justa. (1997). *Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos*. Ponencia presentada en el II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre.
- FILMUS, Daniel. (1992). *“Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino”*. Buenos Aires: AIQUE.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo. (1992). Educación de Adultos. Puntos para un debate. En Mingo y Schelmekes (Compiladores). *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología*. México: UNAM.
- PINEAU, Pablo. (1996). La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, Rubén (Comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (2001). *La Escuela como máquina de educar – Tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana, (1990). *Sujetos disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RODRÍGUEZ, Lidia. (1992). *La Educación de adultos en Argentina*. En Puiggrós, Adriana (Dirección). *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RODRÍGUEZ, Lidia. (1993). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En Puiggrós, Adriana. (Dirección). *Escuela Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RODRÍGUEZ, Lidia. (1996). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En Puiggrós, Adriana. (Dirección). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RODRÍGUEZ, Lidia. (1996). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Puiggrós, Adriana. (Dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- SIRVENT, María Teresa. (1996). Educación de Jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V N° 9, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 65 – 72.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI