



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Memorias de la educación de jóvenes y adultos

Darío Gabriel Martínez

Apuntes de comunicación, educación y discurso, N.º 1, julio 2016

ISSN en trámite | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

Memorias de la educación de jóvenes y adultos

Memories of youth and adult education

Darío Gabriel Martínez

dariogmartinez@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2415-8761>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Realizaremos una breve historización de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. Se trata de un campo que posee una vasta tradición de investigaciones y un innumerable conjunto de materiales documentales a los cuales recurrir como fuentes. Para la realización de este artículo se agruparon los antecedentes que privilegian las tensiones político-culturales que engloban a la educación de jóvenes y adultos. Por lo tanto, se descartaron aquellos trabajos que indagan ubican su foco en las características pedagógicas, didácticas y/o en contextos institucionales. Aquí se detallarán los rasgos principales de las prácticas, las subjetividades y los saberes que se ponen en juego en un momento de las políticas de la educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave

Comunicación, educación, jóvenes, adultos, memorias

Abstract

We take a short history review of young and adult education in Argentina. This is a field that has a rich tradition of research and countless forms of documentary materials used as sources. For the realization of this article the background that favor the political and cultural tensions that encompass education for youth and adults were pooled. Therefore, those works that focus on the pedagogical, didactic and / or institutional contexts characteristics were discarded. Here the main features of the practices, subjectivities and knowledge that come into play at a time of political education of youth and adults will be detailed.

Keywords

Education, communication, young, adults, memories

Obtener rasgos precisos del origen de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina se convierte en una tarea infructuosa y estéril, que probablemente fundamente posiciones esencialistas y reduzcan la complejidad comunicacional que suele manifestarse en ámbitos de estas características. Con la pretensión de sostener el carácter desarreglado de la comunicación, inscripta en las tramas de la cultura, aquí se presentarán algunos elementos que den cuenta de las configuraciones discursivas que fueron aconteciendo, a medida que se realizaban procesos de institucionalización de la educación de jóvenes y adultos, y dejaban entrever algunos indicios de las subjetividades, los saberes y las experiencias que promovían. La dificultad de la heterogeneidad y la profusión de materiales, que abonan esta línea, pueden tornarse como una constelación de antecedentes que difuminen las tensiones y los antagonismos que están contenidos en ese lento proceso de institucionalización.

En ocasiones, efectuar un trabajo de cierta retrospectiva puede tornarse en una petición de solicitud de legados exclusivos, reivindicaciones de legitimidad que convierte a quien lo realiza en el prestidigitador de determinadas tradiciones teóricas. Más bien aquí se trata de reconstituir las articulaciones, las zonas problemáticas y los interrogantes fecundos y/o estériles que aporten al campo de comunicación/cultura. Por ello, es interesante adoptar como «norte rumbo» el proyecto de Walter Benjamin acerca de la memoria:

La lengua determinó en forma inequívoca que la memoria no es un instrumento para la exploración del pasado, sino solamente el medio. Así como la tierra es el medio en el que yacen enterradas las viejas ciudades, la memoria es el medio de lo vivido (2013: 99).

La potencia de este fragmento se aloja en la oportunidad de cuestionar las experiencias históricas de quien trabaja con determinados materiales y pretende encontrar un hilo argumental que describa, al menos en un rasgo, las características del contexto cultural en el que vive. El modo de exponer estos materiales también es una operación de análisis, que construye

preguntas que buscan interpelar las condiciones culturales actuales. Por lo pronto, será necesario recurrir a la historización de las condiciones de producción de determinadas configuraciones discursivas como expresión de los procesos sociales.

Intentaremos historizar la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. Cabe aclarar que se trata de un campo que posee una vasta tradición de investigaciones al respecto y un innumerable conjunto de materiales documentales a los cuales recurrir como fuentes para inferir las preocupaciones condensadas para una época determinada en esta temática. Por lo tanto, las perspectivas también son numerosas, con enfoques variados de acuerdo con las posiciones adoptadas por los sujetos que interrogan a los materiales producidos en la problemática de la educación de jóvenes y adultos. Es decir, en este trabajo opera en un escenario con extensos desarrollos que son tenidos en cuenta, aunque su modo de abordaje se corresponda con otros intereses teóricos. Sin embargo, estos se tornan en elementos claves que permiten establecer un umbral para la especificación comunicacional del análisis de estos materiales simbólicos, en la articulación y el desplazamiento de sus conceptos, métodos y objetos, y de los procesos políticos que los contienen. Se trata de una selección de materiales, agrupados en conjuntos, que privilegian las tensiones político-culturales que engloban a la educación de jóvenes y adultos. Bajo ese precepto, se han descartado otros tipos de trabajos que ubican su foco en las características pedagógicas, didácticas y/o en contextos institucionales. Estos aspectos han sido importantes para análisis de índole variada, solo que en este recorte que proponemos es posible encontrar articulaciones, precarias aunque estables, que detallan un momento de las políticas culturales de la educación de jóvenes y adultos, al mismo tiempo que describen los rasgos principales que contienen en las prácticas, las subjetividades y los saberes que permiten poner en juego.

Historia de la educación

Es posible caracterizar un «conjunto» de investigaciones de esta problemática que se encuadrarían en aquello que se denominan los estudios de la historia de la educación argentina. Las publicaciones dirigidas por

Adriana Puiggrós (1997) son un ejemplo de ello, no por realizar exclusivamente –aunque por momentos sea necesario hacerlo para los fines argumentativos– un estudio cronológico de la conformación del sistema de educación pública de la Argentina, sino por relevar el conjunto de los discursos que circulaban en el tejido social en torno de la educación en general. Los materiales que fueron utilizados para la producción de un conocimiento específico en esta línea fueron los documentos escritos por los organismos institucionales encargados de regular el funcionamiento del incipiente sistema educativo; las conclusiones alcanzadas en reuniones de sujetos vinculados con la temática; las publicaciones escritas por agentes (docentes y/o inspectores) que ejercían tareas en ámbitos de la educación de adultos; las revistas de difusión que editaban los ministerios de educación de la Nación (El Monitor de la Educación Común) y la provincia de Buenos Aires (Anales de la Educación Común).

Se trata de una línea de reflexión que abrió un abanico de indagaciones que derivó en proyectos y equipos de investigación que tomaron como piedra basal esta metodología de trabajo. Tuvo su momento fundacional en la recuperación democrática en la década del 80 con el regreso de profesores universitarios que fueron obligados al exilio y con el lento proceso de finalización de la intervención militar en las universidades nacionales. Aunque la profusión bibliográfica haya ocurrido en la década posterior, un trabajo de Adriana Puiggrós, Susana José y Juan Balduzzi (1988) sienta los fundamentos iniciales y declara los trazos gruesos que adoptarán los continuadores. En este sentido, había una clara intencionalidad de discutir con los resabios del marxismo estructuralista (Althusser, 1970) y las teorías de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1998). Todo ello bajo el halo de la resonancia del concepto gramsciano de hegemonía, con intenciones de inscribir estas preocupaciones en los conflictos políticos de América Latina y de objetivar un conjunto de alternativas pedagógicas transformadoras.

La educación de jóvenes y adultos con sus ámbitos, modalidades de institucionalización, trayectorias prácticas y construcciones conceptuales también fue un escenario de indagaciones y se inscribe dentro del panorama enunciado. Asimismo, es posible observar cómo se fueron complejizando las búsquedas a medida que esta modalidad adquiría cuerpo

en ámbitos académicos y en instituciones universitarias. En un principio, fueron constantes las enumeraciones de tendencias, experiencias y discursos que pudieran confeccionar una historia de la educación de adultos en la Argentina (Puiggrós, 1988). Luego se avanzó en conceptualizaciones que describieran marcos comprensivos de las características de esta modalidad y se especificaron etapas que tuvieran rasgos particulares de acuerdo con los momentos históricos. Esto dejó entrever que es infructuoso considerar que los discursos en torno de lo educativo se articulan coherentemente o se resuelven mediante contradicciones superadoras (Puiggrós, 1997). Por lo tanto, se debe descartar un orden último de lo social (Laclau & Mouffe, 1986) y el carácter positivo de lo educativo (Buenfil Burgos, 1992).

A partir de estas observaciones, es pertinente mencionar que la educación de adultos se constituyó como un discurso hegemónico al postular un eufemismo, que oculta a un sujeto subordinado socialmente y marginado de las instituciones educativas. Ambas cuestiones que se encuentran más allá de la variable cronológica. Al mismo tiempo, señala compulsivamente la imposibilidad de sutura del discurso pedagógico moderno y, con rasgos menos evidentes, de las teorías liberales-contractualistas de la cultura.

[...] la educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que [...] es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de «civilizar» a los hijos de gauchos de inmigrantes, «cabecitas», obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en «adultos» y «analfabetos». Es decir, planteamos que el discurso hegemónico de la educación de adultos es un punto en que el carácter antagónico inmanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe (Rodríguez, 2003b: 290-291).

Con variantes esta ha sido la línea que ha estructurado la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. La descripción de

ciertos modos de intervención, de caracterizar a los sujetos, del desarrollo de estrategias puede otorgar una forma de aproximarse a las significaciones que circulaban en torno de las subjetividades y los saberes.

En el principio del Estado

Si establecemos como petición de principios que la conformación del sistema público de educación en la Argentina se llevó a cabo a partir de la sanción de la Ley 1420, será necesario observar algunos registros que puedan dar cuenta de iniciativas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos. Dentro de ese período histórico se alojan las tensiones que iban construyendo un protoestado nacional, superando las reyertas territoriales que fundamentaron el teatro de operaciones de la Confederación de las provincias del Río de la Plata. Se trató de un proceso signado por las batallas armadas como el principal método de resolución de los conflictos políticos: el abandono de la colonia española no dio lugar inmediato al Estado Nacional.

Dentro de este proceso, las prácticas educativas tenían una intencionalidad de forjar elementos para una ciudadanía común que soslayara, poco a poco, los resabios del colonialismo. Domingo Faustino Sarmiento dejó un registro de esta intuición cuando propuso, en 1839, la creación de un grupo de educación de adultos en el Colegio Santa Rosa en la provincia de San Juan. Empresa que debió abortar por los enfrentamientos que tuvo con Juan Manuel de Rosas (Tello, 2006). Antes, en 1826 enseñaba a un grupo de adultos en San Francisco del Monte (Rodríguez, 1997). Merece destacarse la temprana vinculación que comenzó a ligar educación con ciudadanía (¿disciplinadora?), a casi cincuenta años de la sanción de la Ley 1420, y la educación de adultos como proyecto político. Desde el exilio, en Chile, relata cómo ha sido la creación de escuelas nocturnas y los beneficios que ha representado para los sectores populares. Esto escribía en un artículo publicado en El Monitor en 1853:

El decreto de creación de una escuela nocturna de dibujo lineal en la Chimba [...] es un complemento feliz a la serie de medidas que se están sucesivamente iniciando para bosquejar un sistema

general de enseñanza. El dibujo lineal empieza en Santiago a hacerse popular entre los artesanos. Poseerlo es un título de consideración, una muestra de saber práctico, un recurso y un poder. [...] Tales escuelas tienen, por otra parte, la ventaja de derramar sus beneficios sobre la parte adulta de la sociedad, que queda fuera del alcance de las escuelas ordinarias, remediando en cuanto es posible, a la incuria de la educación de la época anterior. Creemos que la ubicación de la escuela de dibujo en un barrio populoso, residencia ordinaria de las gentes que trabajan, tiene por objeto facilitar la concurrencia, y hacer atractiva la instrucción por la facilidad de adquirirla (Sarmiento, 1899: 209).

En este fragmento postula que la creación de escuelas nocturnas puede representar una oportunidad para adquirir un saber práctico, que luego probablemente se transforme en un instrumento de poder para el mejoramiento de las condiciones de vida, en este caso, del artesano. Por otro lado, también se infiere un destinatario de estas intervenciones educativas: el adulto que por trabajo o edad no tuvo instrucción en la infancia. Además menciona una característica socioeconómica como una condición que delinea las trayectorias de estos sujetos, de ahí la necesidad de localizar escuelas en los barrios populosos de las gentes que trabajan. Es decir, es posible establecer una cadena de equivalencias entre pobreza, ignorancia y malas costumbres, como características de los sectores populares (hombres, mujeres, niños/as) que podrían redimirse por efecto de una práctica educativa normalizadora. Este vector fundante ha sido un *parteaguas* de las iniciativas vinculadas con la educación de adultos. El documento escrito se revela como testimonio de estas iniciativas que anhelaban una formación ciudadana, integrada a los designios que la elite gobernante promovía para el conglomerado de territorios de las futuras provincias argentinas.

En un pasaje posterior, Sarmiento exhibe su posicionamiento respecto de los necesarios vínculos que deben establecerse entre los extremos que componen la sociedad. Si bien describe los inicios de las enseñanzas de lectura con los oficiales del ejército y luego enfatiza a partir de las escuelas dominicales en Inglaterra, trasunta una voluntad de alcanzar una armoniosa

relación entre las diferentes clases donde una quedara reducida a las intenciones de la otra. De más está aclarar que los sectores populares debían aceptar resignadamente la bonhomía de las clases altas e ilustradas.

¿Qué hacían mientras los soldados luchaban con las fastidiosas lecciones de la lectura, los oficiales y jefes del cuerpo? Se fastidiaban a su vez en los corredores aguardando que concluyesen las lecciones. El joven oficial, inteligente, instruido, dotado de una elocución fácil, es el monitor nato del soldado. Sólo él puede despertar la indolente indiferencia del hombre rudo del pueblo; sólo él puede mantenerla viva, haciéndoles soportables las dificultades que la embarazan: sólo él, en fin, obra sobre su espíritu, sobre su moral y sus facultades. Si hay interés en mejorar la clase trabajadora, han de ponérselos medios de conseguirlo; y creemos que el que indicarnos no sólo serviría para lograr el fin con prontitud, sino también para conservar el sentimiento de subordinación y crear el de gratitud que inspira siempre el interés que nos tomamos por los otros, y el sacrificio voluntario que hacemos de tiempo, de paciencia y de consagración (Sarmiento, 1899: 210-211).

El joven oficial o el vecino filántropo se constituían como los referentes educativos del hombre rudo del pueblo. Estos, casi como por un efecto viral o de derrame de sus aptitudes, lograrían instalar las dimensiones de sacrificio, esfuerzo y dedicación que llevan a mejorar las condiciones de vida. Esos contactos intersubjetivos entre representantes de universos culturales diferentes buscaban edificar un encuentro armonioso, epifanía del liberalismo, donde quien se hallaba en una posición subalterna debía agradecer la dedicación que le propinaban para que salga de su condición actual. Regía una suerte de paternalismo que Sarmiento ensalzó hasta el paroxismo, donde la sola presencia de un integrante de un sector civilizado producía un campo de efectos posibles que solo podían tender hacia la modificación y el abandono de las prácticas populares. Por lo bajo, se presuponía la inclusión de sectores inmigrantes, pero también de criollos de

sectores económicamente relegados, a una ciudadanía nacional de un Estado que todavía no había logrado consolidarse.

Este artículo de Sarmiento, publicado en 1853, esboza la pretensión de construir un proceso que con sus diferentes planos y componentes estructuran la vida social organizada. Solo que antes de la Batalla de Caseros, la cuestión nacional era establecida por cada provincia, existía un Estado con varias ciudades provinciales y el peso territorial del caudillaje era definitorio para el pulso del orden social y de las alianzas políticas más amplias. Así es como el Estado requiere de:

Elementos tan variados como el desarrollo relativo de las fuerzas productivas, los recursos naturales disponibles, el tipo de relaciones de producción establecidas, la estructura de clases resultante o la inserción de la sociedad en la trama de relaciones económicas internacionales, contribuyen en diverso grado a su conformación (Oszlak, 1997: 15).

Este orden social tiene una dependencia de los desafíos que enfrenta el propio proceso de construcción en su contexto histórico y de las posiciones tomadas por los actores que lo componen. Dentro de la movilización de recursos –económicos y simbólicos– y la intervención de representantes de esta sociedad, la figura de Sarmiento buscó obtener un tejido institucional que permitiera, a partir de la escuela, lograr una instancia política que articule la dominación en la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto de instituciones que permitan su ejercicio.

Oficios y enseñanza básica

La llegada de Sarmiento a los cargos gubernamentales fue un impulso para las propuestas de educación de adultos. Cuando era funcionario de la provincia de Buenos Aires –Jefe del Departamento de Escuelas–, donde también se incluía a la Capital Federal, entre 1856 y 1861, fomentó el desarrollo de iniciativas de escuelas nocturnas y dominicales para adultos. En el período donde se desempeña como Director General de Escuelas de la

provincia (1875-1881) crea doce escuelas en territorio de la ciudad de Buenos Aires y otras tres en el interior bonaerense (Rodríguez, 1997). La célebre dicotomía sarmientina «civilización o barbarie» adquirió materialidad en los rostros, los cuerpos y las prácticas de hombres y mujeres que buscaban incluirse, como pudieran y como los dejaran, a la sociedad argentina. La total característica de subalternidad del inmigrante – condición que compartía junto con los pueblos milenarios y los criollos empobrecidos– favoreció su explotación como mano de obra. Al mismo tiempo, era estimado como potencialmente educable, a pesar de considerársele como un indisciplinado que carecía de las virtudes mínimas de un ciudadano y se encontraba sumido en la miseria y la ignorancia. El elogio exaltado que Sarmiento (1849) realizaba de las clases populares norteamericanas, luego se tornaba una operación de injuria subrepticia a los inmigrantes del siglo XIX que vinieron nuestro país. Realizar una operación discursiva que colocara al inmigrante como un sinónimo de la pobreza y la ignorancia irradió una serie de efectos que condenó a la educación de adultos, desde una perspectiva liberal, a instalarse como una estrategia compensatoria y moralizadora.

El mandato que la oligarquía imponía a las modalidades de enseñanza era la transmisión de un *habitus* normalizador que circunscribiera las nuevas subjetividades al patrón configurado por la trama de un estado liberal oligárquico. A medida que aumentaba la población inmigrante, surgieron respuestas del ideario anarquista comunista que ofrecían horizontes de otras posibilidades subjetivas, a partir de una visión antiestatista, anticlerical e iluminista. En la tensión entre subordinación/insubordinación al proyecto político-cultural hegemónico irradiaron las discusiones en torno de las prácticas educativas con sujetos adultos. La disponibilidad de recursos, a favor de las clases oligárquicas que orientaban y vectorizaban los ritmos de los gobiernos, hizo que hasta entrado el siglo XX prevaleciera el tono compensatorio y romantizador de la educación de adultos. Las tácticas que emplearon las organizaciones obreras anarquistas hicieron mella en el supuesto monolítico del discurso de las elites gobernantes. El acceso a mejores condiciones de vida y a producciones culturales, como podría ser el libro (Sirvent, 2008) como objeto de circulación cultural, eran reivindicaciones que estas organizaciones instalaron y, de esta manera, se

ensanchaban los márgenes de lo que podía considerarse como educativo, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura.

La enseñanza de materias prácticas o de oficios es una de las discusiones que se presentan con mayor asiduidad. Es una demanda de formación que se extendió a todo el territorio de la provincia de Buenos Aires. Una mirada por las asignaturas que se impartían otorga una mínima visión acerca del recorte cultural que trazaba el discurso educativo. En Buenos Aires se enseñaba geometría, mecánica, química aplicada a las artes y la industria, geografía, física aplicada, fotografía e instrucción cívica. Mientras que en el interior había preferencia por la enseñanza básica: lectura, escritura, aritmética y geometría, además se ofrecían cursos de francés, geografía, inglés, teneduría de libros, dibujo lineal. Muchas de estas escuelas tuvieron una vida corta por diferentes causas: «Indolencia de la población, cansancio después de muchas horas de trabajo, inestabilidad política, distancias, climas, y hasta una cierta extrañeza de ver a los que han llegado a la edad viril, asistir recién a clases de enseñanza» (Rodríguez, 1997: 181).

El andamiaje que montara un Estado requería de una estructura que legitimara la dominación política de los insurrectos, por ello se volvía necesario contar con instrumentos legales que organizaran el ejercicio del poder. El Congreso Pedagógico de 1882 fue el antecedente inmediato de la Ley 1420 –sancionada en 1884– que terminó de cristalizar los argumentos vinculados con la creación de un sistema de educación público, laico y gratuito que sostuviera el régimen de un estado liberal oligárquico. En el artículo 11 de esta ley se afirma: «Además de las escuelas mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria... escuelas para adultos, en los cuarteles, en las guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse reunidos, cuando menos, un número de 40 adultos ineducados». Retoma lo expresado en el Congreso Pedagógico, pero se agrega un número considerablemente mayor de alumnos necesarios para abrir una escuela. En cuanto a contenidos, el artículo 12 describe: «El mínimun de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de Idioma Nacional, de

Geografía Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela». Estos artículos son los únicos que aluden estrictamente a la educación de adultos. Los espacios físicos que son destinados a la enseñanza son múltiples, pero aparecen especificados con mayor detalle aquellos vinculados con actividades represivas por parte del Estado (cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles). Tal vez esto explicita los objetivos políticos de la ley, respecto de la población popular, y al mismo tiempo señale qué tipo de instituciones eran las que contaban con un mayor grado de expansión territorial. Por otro lado, como otra constante de los debates, se observa con claridad que los contenidos dedicados a la población adulta no diferían en su totalidad de aquellos que habían sido destinados a la población infantil. En el interior de un proceso social más amplio, estos instrumentos legislativos se engarzan, al brindar dispositivos simbólicos para regular los cuerpos y las subjetividades, con la expansión del capitalismo vernáculo gracias a la cínicamente denominada Campaña del Desierto.

En 1900 se funda la primera sociedad popular vinculada con una escuela nocturna. En ese mismo año, también se crean las escuelas libertarias dirigidas por grupos anarquistas que buscaban educar al trabajador para combatir el patriotismo, el militarismo y el clericalismo. Eran anti-estatales, lo cuestionaban porque se impartía una enseñanza patriótica y centrada en el monopolio del Estado (Suriano, 2001). En el Congreso Pedagógico, José Berrutti describe la función de las escuelas de adultos y las estrategias educativas:

Las escuelas nocturnas para adultos son instituciones que llenan un notable vacío en nuestro país, esencialmente cosmopolita, pero su acción no se deja sentir como si fuera de desear. [...] Buscar los medios conducentes a disipar esa sombra es lo que corresponde, y uno de esos medios son las escuelas nocturnas, siempre que se le impriman nuevas direcciones y se hagan sentir en su favor la fe y el entusiasmo del pueblo. La escuela, sin el apoyo popular, realiza una obra incompleta (Rodríguez, 1997: 187).

Se hace visible la importancia de estos establecimientos para remediar problemáticas sociales, como así también la necesidad de la incorporación de la mujer a cursos nocturnos y del apoyo popular para sostener este tipo de iniciativas. Junto con este tipo de propuesta oficial, sobrevinían aquellas ideadas por las sociedades populares. Por ejemplo, la Sociedad Popular de Educación San Juan Evangelista crea la primera escuela nocturna para mujeres en el país y luego fundó otra para hombres, se dictaban las primeras letras y los cursos vocacionales: corte y confección, labores, economía doméstica, idiomas (Rodríguez, 1997: 188). Es probable que lo que se denominaban como cursos vocacionales consistieran en las estrategias formativas que la política cultural hegemónica establecía como posible –no disruptivas– para cada género, de ahí la diferencia específica para las actividades propuestas para mujeres (corte y confección) y hombres (dibujo técnico).

En el año 1901 se establece el Primer Reglamento para Escuelas Nocturnas que dividía en tres secciones. La primera, «para los que no sepan leer»; la segunda, «para los que lean, escriban y cuenten rudimentariamente»; y la tercera, «para los que no se encuentran en esas condiciones de atraso» (Brusilovsky, 2006). Las clases duraban dos horas sin intervalos, y el ingreso de los alumnos podía hacerse en cualquier época del año.

Asimismo, este reglamento buscaba generar mecanismos «para defender la moral y disciplinar a las masas ignorantes [...] apartar al jornalero de disipaciones y vicios» (Brusilovsky, 2006: 101). Los contenidos no se diferenciaban respecto de la educación infantil, aunque se ponía un especial énfasis en lo autóctono frente a la gran masa inmigratoria que había en los grandes centros urbanos. En lo que se refiere a la enseñanza, el reglamento sostenía que sería simultánea, intuitiva y práctica, debe garantizar los conocimientos útiles para la vida y el desarrollo de las facultades, queda prohibida toda enseñanza basada excesivamente en el uso de la memoria (que haga mecánica y fatigosa la enseñanza) y la educación moral no tendrá el carácter de un curso teórico (Rodríguez, 1997).

La especificidad y el analfabetismo

Durante un tiempo se prolonga la tensión acerca de la enseñanza básica o de materias prácticas. Se mantiene, desde algunas sociedades populares de educación, la búsqueda de la participación civil en cuestiones referidas a lo educativo. La sociedad civil fue quien comenzó a delinear acciones, a través de sus diversas organizaciones y los referentes que las llevan adelante, destinadas a vincular la educación con el trabajo. En 1914, el vicepresidente del Consejo Nacional, el Dr. Moreno, presentó un proyecto donde incorporaba de una manera más completa la enseñanza de materias prácticas (Rodríguez, 1992: 259). En ese plan de estudios se proponían una serie de contenidos comunes que incrementaban su complejidad, comunes a todas las secciones, que se definían como materiales instrumentales. Estas incluían: lectura y escritura, idioma nacional, aritmética y geometría, geografía, historia, moral, instrucción cívica. Por otro lado, se proponían actividades que se denominaban labores domésticas (corte y confección de prendas de lencería y de vestir, zurcido y remiendo de géneros blancos y de color, tejido, cocina, cocina para enfermos, pedagogía materna, entre otros) y dibujo (decorado, arquitectónico, industrial, topográfico).

En 1921, el Inspector General de Escuelas de Adultos, Enrique Codino, confeccionó un reglamento para las escuelas complementarias que el Consejo de Educación aprobó en forma provisoria. Se instauraban tres tipos de escuelas de adultos: una primaria (idéntica a las tres secciones iniciales de las diurnas); superiores (correspondientes a las secciones de 4º y 5º); complementarias (cursos especiales). Las primarias y las superiores guardaban una equivalencia con la primaria común. Los cursos complementarios incluían: aritmética comercial, cocina, corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional (correspondencia comercial), idiomas, labores, música (canto coral), taquigrafía y teneduría de libros (Rodríguez, 1992). En este proceso, la enseñanza de adultos iba adquiriendo un mayor grado de especificidad y, por lo tanto, de diferenciación respecto de la educación primaria común.

Con el golpe de Estado de 1930, asume la presidencia del Consejo Nacional de Educación Juan B. Terán, quien eliminó todos los cursos especiales que se había propuesto para la educación de adultos. Afirmaba que los destinatarios de la enseñanza complementaria no eran los que establecía la

Ley 1420, que al mencionar ineducados se refería exclusivamente a los analfabetos (Rodríguez, 1992). Con esta posición, fundamentaba que los contenidos mínimos de la educación de adultos era la enseñanza común, porque se concurre a ellas por falta de preparación de sus alumnos y alumnas. El retroceso que implicaba esta medida solo puede entenderse en el interior de un proceso político conservador que, mediante la interpretación legal, buscó eliminar las respuestas que diferentes organizaciones le habían dado a demandas populares vinculadas con la educación.

Persiste la separación por sexo, en una clara división de lo que harían de acuerdo con las estrategias montadas por quienes diseñaban los cursos. Las actividades vinculadas con el ámbito doméstico, confección de prendas, actividades comerciales/administrativas eran destinadas a las mujeres. Por su parte, a las actividades comerciales, se suman labores relacionadas con la producción en granjas y trabajos en espacios semi-industriales o con artefactos eléctricos tenían al hombre como destinatario exclusivo. En este último caso, es donde pueden encontrarse un mayor número de modificaciones e innovaciones en torno de los saberes que el propio Estado ofrecía dentro un marco de actividades educativas para la población adulta. La propuesta de estos cursos –especialmente los de electrotécnica, radioelectricidad, telegrafía, radiotelegrafía, química industrial– no fue una acción de vanguardia, sino que más bien incorporaban elementos que se encontraban en el campo cultural de la época y los volcaban hacia una propuesta de certificación de saberes reconocidos por la institucionalidad educativa del Estado. En las décadas de los años 20 y 30, sobre todo en Buenos Aires, existía una circulación de diarios y revistas que mencionaban los grandes adelantos de la técnica en materia de electricidad y comunicaciones. Se trataba de la conformación de la formación de un saber técnico a partir de las experiencias representadas en distintos tipos de materiales discursivos condensados en diarios, en manuales técnicos, en textos literarios, en audiciones radiales, entre otros (Sarlo, 2004). En los principales centros urbanos, la población adulta tenía un reconocimiento de sus derechos políticos a partir del sufragio secreto y obligatorio (solo para los hombres), al mismo tiempo que comenzó a tener contacto con periódicos, revistas, folletines, audiciones radiales (aunque

incipiente y el precio de una radio era oneroso para la mayoría de la población del país). El destinatario de la educación de adultos se iba complejizando a partir la integración, desigual, multirítmica, que iban realizando los sectores inmigrantes y los incipientes migrantes internos. Las iniciativas de Uriburu anhelaban escamotear desde el régimen educativo oficial propuestas cercanas a los intereses populares, pero encontraban una serie de variantes tácticas que la propia cultura popular leía en los diarios y las revistas semanales.

En la década de 1930 se comienza a utilizarla categoría de analfabetismo. El aumento de la población analfabeta fue una consecuencia de la inmigración, donde a finales del siglo XIX se duplica la población del país y, en el año del inicio de la Primera Guerra Mundial, llega un millón de inmigrantes más. Se produjo un aumento del analfabetismo en el territorio nacional, en especial en aquellas zonas de mayor dinamismo económico que podían llegar a ofrecer oportunidades laborales. Las autoridades estatales tenían como objetivo atender a la población infantil analfabeta porque no se había logrado retenerla en las escuelas debido a la escasa expansión del sistema. Se buscaba abordar la problemática del analfabetismo dedicando los esfuerzos con los niños y las niñas, gracias a una solución cuantitativa que extendió los servicios educativos y no a transformaciones organizacionales o pedagógicas. En esta década es el «momento de construcción de una propuesta pedagógica para el analfabeto adulto, cuyos elementos centrales no sufrieron variaciones sustanciales hasta por lo menos los años 60» (Rodríguez, 1992: 281).

Esta proactividad estatal generó un retraimiento del protagonismo de la sociedad civil como un elemento dinamizador, que ocasionó que las organizaciones constituyeran otro circuito educativo. Si bien se extendió el sistema, no se logró eliminar el analfabetismo, ni retener a los niños, por lo que la problemática se complejiza y las soluciones no se atañen exclusivamente a la ausencia de escuelas. Emergen dimensiones que no habían sido contempladas y esto genera nuevos sentidos en el campo de la educación de adultos.

Interpelar desde el trabajo

La llegada del peronismo encontró una educación de adultos consolidada dentro de los parámetros institucionales que brindaba el Estado, donde las sociedades populares de educación –de extracción socialista o anarquista– buscaban instalar una relación diferente entre la educación y el trabajo, además de las formas de participación civil y la gestión institucional. Se mantiene una noción de educación supletoria de las carencias de la infancia, y por lo tanto mantuvieron como modelos las escuelas destinadas a la población infantil, solo que funcionaban en horario nocturno. Con matices, se puede inferir una nueva relación entre el Estado y la sociedad donde esta lo elige como un sujeto que deberá responder a una cantidad de demandas, muchas de ellas conflictivas, pero que todos estos conflictos el propio Estado podrá resolverlos (Puiggrós & Bernetti, 2006).

El campo de la educación de adultos se fue constituyendo como un elemento reparador, compensatorio de la educación infantil y perdura como una tradición residual hasta la actualidad. Esta estrategia configuró un marco formativo para las subjetividades a partir de las negaciones y las carencias, antes que sus posibilidades creativas.

La pedagogía que solo alcanzaba a imaginar cómo educando a un sujeto vacío, realizó una operación por la que el trabajador, el padre/madre, el ciudadano, pasó a ser analfabeto, o semi-analfabeto, pero siempre un sujeto constituido por su carencia, por la imposibilidad sin cuya existencia el mismo vínculo pedagógico carecería de sentido. El discurso pedagógico realizó así una operación de poder, por la cual el hombre y la mujer productores de bienes económicos y culturales, sostenedores de familias y partícipes de sus comunidades locales, quedaron subordinados en el campo del saber legitimado. Esta operación no fue exclusiva de la educación de adultos, pero allí se hace más evidente porque las jerarquías establecidas no pueden justificarse en términos de edad (Rodríguez, 2003a).

Los saberes legítimos eran aquellos que habían pasado por el tamiz de la escolarización, e idéntica situación ocurría con las experiencias que mantuvieron en diferentes ámbitos sociales. Se continuaba con la tendencia a la disminución progresiva del analfabetismo (mayoría de población rural y femenina). Se detecta un número importante de mayores de 14 años que eran analfabetos y se suponía que la desaparición de la problemática del analfabetismo culminaría con el envejecimiento relativo de la población de

mayor edad que fue afectada por las carencias del sistema educativo. Sin embargo, es preciso mencionar que la educación de adultos también se compone de quienes han tenido una trayectoria esporádica y solo adquirieron las mínimas herramientas de lectoescritura. Durante la segunda mitad del período peronista, se verá que la reducción del índice de analfabetismo es relativa porque, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, las causas principales de su caída fueron naturales. Asimismo, un factor que se agrega y complejiza es el alumno joven que tuvo entradas y salidas de la escuela, sobre todo por razones laborales que era la principal causa de abandono. El peronismo se encontró con toda una línea de formación para el trabajo destinada a jóvenes que fue producida por las organizaciones populares de principios de siglo. Se continuó con una tónica paternalista y compensatoria que impregnaba la educación de adultos desde el radicalismo en adelante.

En 1949 se confecciona un nuevo plan de estudios, que recuperaba las experiencias de las sociedades populares y proponía el agrupamiento de las materias por sus afinidades (lectura, escritura y lenguaje; aritmética y geometría; historia e instrucción cívica), además de reducir el horario de trabajo escolar. Una posibilidad más flexible era una suerte de reconocimiento de las trayectorias de hombres y mujeres que buscaban terminar sus estudios. Pero sobre todo incorporaba la figura del alumno esporádico que era quien necesitaba obtener información relacionada con la legislación y trámites administrativos, y atendía al sujeto menor que había abandonado la escuela (Rodríguez, 2003a). Se mantuvo al Servicio Militar como una instancia más para realizar tareas de alfabetización con aquellos conscriptos analfabetos. Es probable que, en este último caso, las acciones educativas realizadas en el marco del ejército continuaran reproduciendo las lógicas de ortopedia social y un paternalismo redentor destinado a sostener una dinámica «civilizadora». Sin embargo en el marco de una lectura más amplia, también es factible pensar que el gran desarrollo territorial de las fuerzas militares haya servido para que hombres analfabetos del interior profundo del país tuvieran su primer acercamiento con prácticas de lectura y escritura, entre otras.

El peronismo no realizó una campaña de alfabetización de adultos, como lo hicieron otros países de América Latina, Asia y África. Los principales

esfuerzos estuvieron destinados a mejorar la escuela primaria. Sin embargo, intentó brindar respuestas destinadas a los sectores que estaban relegados del sistema público de enseñanza. Así organizó un vínculo entre educación y trabajo en la que, además de formar mano de obra, diera un marco de formación ciudadana y que se complementaba con una capacitación política-sindical. Donde se sostuvieron los cursos de formación laboral para jóvenes, con notables incrementos en las oportunidades para las mujeres, pero tales esfuerzos eran insuficientes y dentro de los ámbitos laborales crecía la figura del aprendiz.

Se reconocía una subjetividad que había sido constituida en otros espacios sociales, tales como los ámbitos laborales, los barriales, los políticos, que podían brindar elementos identificatorios más interpeladores que algunos que podrían considerarse como exclusivos del ámbito educativo. Uno de los rasgos más específicos de este período se aloja en la consideración del adulto como un sujeto ya constituido, con capacidad de acción y de significación. Por lo tanto, no podía circunscribirse como pasivo, sino que contaba con sus propios modos de decir y de otorgar significaciones a las prácticas educativas –y otras que provengan de ámbitos sociales, tales como el trabajo y la política– que lo atravesaban.

Unas breves alusiones a la industria cultural argentina de la época presentan algunos rasgos para problematizar las configuraciones subjetivas y las estructuras del sentir de una época, que podrán complejizar el clima cultural que vivían los destinatarios de la educación de adultos. La década de 1920 tuvo a la industria editorial como factor democratizador y de expansión cultural que, por parte del Estado, tuvo a la escolarización como una de las respuestas para garantizar un relativo acceso de los sectores populares. En cierta medida, esto fue el comienzo del desarrollo de otras industrias culturales, tales como la radio y el cine, que en la década de 1940 tuvo un crecimiento exponencial en consumo y desarrollo. La televisión comenzó sus transmisiones en el año 1951, gracias a la innovación técnica y al aporte de capitales extranjeros, y paulatinamente fue introduciendo modificaciones en el ámbito cultural. Dentro de este proceso, es posible encontrar una relación entre las representaciones técnicas, cultura de masas y nación en la Argentina; al mismo tiempo se producen fuertes transformaciones de la cultura de masas a escala mundial,

que será uno de los rasgos más salientes entre cultura y sociedad (Varela, 2003). Si bien todavía era muy oneroso acceder a un aparato de televisión y su área de alcance era limitado, su irrupción fue modificando las configuraciones subjetivas de una época al sostener otras representaciones culturales que permearon nuevos modos de entender lo social, lo educativo y lo político.

La expansión y la etapa crítica

A partir de los años sesenta se inició en América Latina un proceso de ampliación de las preocupaciones por la educación de jóvenes y adultos. La Argentina tampoco estuvo exenta de este clima de innovaciones teórico-prácticas, pero fundamentalmente de viraje crítico de los posicionamientos políticos que se comenzaban a adoptar en nuestro continente. Este proceso de expansión de las propuestas de alfabetización de adultos –así fue denominado por diversos grupos políticos, organizaciones sociales, organizaciones eclesiales de base, planes estatales– tuvo rasgos comunes, sea en su implementación como en la pulverización promovida por los golpes militares, en diversos países.

Las acciones de educación/alfabetización de adultos fueron impregnadas por los resabios culturales del contexto político del desarrollismo. Quizá la tensión principal en esta materia estaba ceñida a la sumisión de la politicidad en virtud de privilegiar las técnicas de enseñanza de alfabetización o bien en tomar la alfabetización de jóvenes y adultos como punto de partida para incrementar la problematización política de sectores sociales postergados y ensanchar el significativo liberación que insuflaba el arco de estrategias de intervención política. En ambos polos de esta tensión, comenzaban a presentarse preocupaciones que tenían un reconocimiento de los medios de comunicación como agentes educativos. Todavía persistía una clara mirada iluminista y de condena hacia la radio y la televisión por sus efectos alienantes y de generación de apatías políticas movilizadoras. No ocurría lo mismo con los diarios y el resto de la prensa escrita, tal vez por la persistencia residual de algunos grupos socialistas y anarquistas de la lectura y de los libros como objetos culturales valiosos.

Las iniciativas masivas

En el año 1965 comenzó el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, durante la presidencia de Arturo Illia. Así se constituyó la primera campaña masiva de alfabetización en la Argentina, organizada por el Estado. Un año antes, la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar sostenía que existía en el país un 9,63% de la población que no sabía leer ni escribir y que un 35% no había finalizado sus estudios primarios. Al mismo tiempo, había detectado un incremento del número absoluto de analfabetos para el período de 1958-1962 y se proponía la finalización de los estudios primarios. Se trataba de un discurso que articulaba rasgos del desarrollismo, con el catolicismo y el normalismo pedagógico (Rodríguez, 2003b). El analfabetismo era considerado como un mal que era necesario erradicar porque si no sería imposible cualquier política de modernización y crecimiento económico, que retrasa las exigencias de participación individual en los procesos desarrollo que se expresaban en aquellos años.

Este programa también se vinculaba con la existencia de un plan económico-social del Consejo Nacional de Desarrollo, que planteaba lograr en un lapso de cuatro años «transformar el largo millón de analfabetos en ciudadanos con capacidad de ciclo primario completo» (Rodríguez, 2003b: 294). Parte de la campaña tomó la estructura que tenía el sistema escolar (su capacidad física y profesional docente) como un modo de aprovechar al máximo los recursos existentes. Por otro lado, fundó centros educativos fijos y móviles en todo el país, con una organización curricular flexible para adaptarse a las necesidades del alumno.

Esta campaña fue asentando los precedentes para la constitución de la Dirección Nacional de Educación del Adulto en 1968, durante el gobierno militar de Juan Carlos Onganía, que se convirtió en un organismo estatal destinado a centralizar las políticas en materia de educación de adultos. Antes que de tratarse de una iniciativa que buscaba un fuerte arraigo popular para dar respuesta a los grandes grupos de la población más postergados de nuestro país, el gobierno buscaba complacer las iniciativas de los organismos internacionales que insistían en la educación de adultos como una política basal para un desarrollo económico y para la formación

de recursos humanos que sostuvieran a la democracia como sistema de representación política. El gobierno de Onganía, subrepticamente, impulsaba esta modalidad para intentar hegemonizar a los sectores populares que le darían legitimidad a un régimen de gobierno militar. Por esos años, la Unesco también impulsaba una estrategia para superar el analfabetismo e incorporar el concepto de educación permanente, que sintetizaba las expresiones de las problemáticas para extender las preocupaciones relativas a lo educativo, como así también reflexionar en torno de los adelantos tecnológicos y su impacto en la vida social y laboral (Gómez, 2012: 78). La educación permanente era una expresión que fue tiñendo los discursos de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) pero que perdura hasta la actualidad en discursividades institucionales y en trabajos de investigaciones académicas. Esta idea se tornó en un factor modernizador de la modalidad. Tal es así que, en junio de 1970, se realizó en Buenos Aires el Seminario Nacional de Educación Permanente con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). En ese encuentro se definía a la educación permanente como «el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona humana desde su nacimiento y hasta su muerte» (Rodríguez, 2003b), trascendiendo la exclusividad de la formación de adultos y la prolongación de la escuela. También es necesario destacar la creación, en 1971, del Centro Multinacional para el Desarrollo de la Educación de Adultos (CEMUL), a partir de un acuerdo del Ministerio de Educación con la OEA. Así tampoco debe soslayarse el peso específico de este organismo internacional en esta época histórica, influenciada por las políticas que los Estados Unidos digitaba para los países de América latina en un escenario de fuerte disputa ideológica (Gómez, 2012). El ideario desarrollista internacional en materia de política educativa estuvo en la base de las acciones del Plan Multinacional de Educación de Adultos y del CEMUL, impulsado por los binomios tradición-modernidad/desarrollo-subdesarrollo y una idea de desarrollo estructurada en su carácter universalista y que al hablar de cultura lo hacía en referencia sólo a la civilización occidental (Nación-Diniece, 2010).

Empezaba a percibirse un escenario que señalaba la insuficiencia de la extensión de la escolaridad obligatoria, donde se encuentran otros dispositivos «asistemáticos» –radio, televisión y cine– que podían llegar a desplazar a la educación sistemática. Por eso, se facilita la incorporación de medios y tecnología educativa. Dentro de las posibilidades que habilitaba este discurso de un nuevo orden educativo en el interior de la DINEA, al mismo tiempo que persiste en su tónica desarrollista, anexa elemento del Congreso Episcopal, realizado en Medellín en 1968. Allí se afirmó que la educación era un factor decisivo en el desarrollo del continente, que más allá de la actualización de los conocimientos se pretendía llegar a una formación integral. Los miembros de la dictadura de Onganía cooptaron los elementos más revulsivos de estos documentos.

Las dinámicas propias de la movilidad política de ciertos sectores sociales impulsaban demandas que las elites gobernantes buscaban asimilar en virtud de sus intenciones de licuar todas las acciones que pusieran en tela de juicio su hegemonía. Los efectos de discurso que la gestión de la DINEA pretendía instalar consistían en privilegiar los rasgos más desarrollistas de las estrategias de la educación de adultos (acción compartida con la mayoría de los organismos internacionales que buscaban direccionar las agendas de estas problemáticas). Así, separaban quirúrgicamente la estrategia formativa de la politicidad de la educación, para realzar las técnicas de alfabetización antes que la lectura de contextos sociales. Por lo tanto, es oportuno mencionar que se enfatizaba la promoción de aquellas experiencias y saberes ligados con los múltiples ámbitos de la escolarización o bien de aquellas prácticas, ya disciplinadas, que se adecuaban al sentido común dominante.

La institucionalización de la DINEA no estuvo exenta de antagonismos, entre sus cuadros internos pero también de organizaciones sociales que pugnaban por influir en estas políticas públicas, y varios agentes recién pudieron volcar sus acciones hacia una perspectiva más crítica con el cambio de gobierno en 1973. En cierta medida, la DINEA corporiza –a la vez que evidencia– el intento del Estado por ocuparse, con sus matices, de una desigualdad que buscaba reparar. Así es posible entender la saña con que los proyectos políticos más liberales y conservadores buscaron atacar esta dependencia del Ministerio de Educación. Primero, con la dictadura cívico-

militar, donde fue reducida a ámbito estrictamente administrativo, con nula capacidad de creatividad e incidencia en las políticas públicas, y persecución de muchos de trabajadores por sus actividades de militancia. Luego, con el gobierno neoliberal de Carlos Menem donde se disuelve en 1993 toda la estructura de la DINEA y la educación de jóvenes y adultos se piensa como un régimen especial.

La CREAR

El 8 de setiembre de 1973, el ministro de Educación, Jorge Taiana, inició oficialmente la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). El total de la duración de esta campaña fueron 14 meses: desde junio de 1973 hasta agosto de 1974 (Hernández & Facciolo, 1984). Aun en este corto lapso de tiempo, la memoria y la mística generadas por esta campaña de alfabetización continúan irradiando algunas discusiones vinculadas con la educación de jóvenes y adultos en la actualidad, con ya treinta años ininterrumpidos de gobiernos democráticos. Los testimonios de los jóvenes que desarrollaron tareas como alfabetizadores, el relato de adultos que fueron los destinatarios de esta campaña y los documentos que pudieron salvarse de la destrucción perpetrada por la última dictadura militar logran componer un marco de situación relativamente completa de esta iniciativa del gobierno de Héctor Cámpora.

En sus fundamentos, señalaba que la educación de adultos era uno de los aspectos del proyecto general de educación «dentro de la estrategia global de la Revolución Justicialista elegida por el pueblo e iniciada por el Gobierno Popular» (Ministerio de Educación, 1973: 3). Asimismo, aclaraba que el marco de referencia serían las expectativas y las aspiraciones de los trabajadores argentinos: «Nuestro proyecto parte del reconocimiento previo de que la explotación del imperialismo y el capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora, quien sufrió con más intensidad su consecuencia, una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa» (Ministerio de Educación, 1973: 4). En un documento del Estado se incorpora una crítica abierta y declarada al capitalismo como modelo productivo, con la posterior denuncia de las desigualdades que acarrea en

materia de exclusiones educativas y culturales. Se presenta abiertamente al sujeto destinatario de la campaña, en este caso, el trabajador argentino. Además, se propone inscribir a la educación de adultos trascendiendo las concepciones de recuperación, información o culturalización paternalistas, para enmarcarlas dentro de «la acción revolucionaria en la que se encuentra abocado el gobierno popular exige que la educación del adulto sea definida como una función que contribuya a crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina» (Ministerio de Educación, 1973: 4). Existía la convicción de que la participación organizada de los trabajadores lograría generar un sistema educativo de adultos cuya finalidad sea la conformación de un hombre comprometido y solidario con la lucha de su pueblo (Ministerio de Educación, 1973).

Se trazaba un horizonte de intervención que anhelaba la emancipación, pero que se lo presentaba como un escenario posible, antes que una proclama política discursiva de barricada. Las decisiones políticas de gestión estaban respaldadas por cuadros provenientes de la izquierda peronista que estaban al frente de puestos de coordinación en la DINEA. La dimensión educativa se encontraba aquí subordinada al proyecto político, donde se expresaba una propuesta orgánica a largo plazo que tuviera como punto de referencia las necesidades reales de los adultos. Esta campaña, al trabajar con los verdaderos excluidos educativos, se presuponía como el inicio de un proceso de transformación de la totalidad del sistema de educación. Es decir, promover un discurso instituyente capaz de constituirse como una práctica. Para ello la perspectiva de Paulo Freire resultó un gran aporte teórico y metodológico, aunque ya venía siendo trabajado con anterioridad por organizaciones políticas y en algunas acciones realizadas en el interior de las estructuras de la DINEA; solo que en la CREAR el primer plano que adquiere es notablemente visible. Su método psicosocial, con una raigambre profundamente dialógica, tuvo un papel primordial en el vínculo que se generó con la participación y la movilización en las organizaciones sociales y el Estado con su rol central para articular todas las demandas. Para iniciar el proceso de alfabetización se dividió el país en regiones geográficas (Noroeste, Nordeste, Cuyo, Centro y Patagonia) coordinadas por un equipo del Ministerio de Educación; sin embargo, esta centralidad evitaba la rigidez administrativa y quería que se fueran instalando

mecanismos de cogestión entre los organismos estatales y las organizaciones sociales con incidencia comunitaria en las zonas donde se iniciara la alfabetización. Con esta división, se seleccionaron palabras comunes para todo el país, encuadradas dentro de unidades temáticas: unidad sociopolítica y sindical (voto, delegado, compañero, sindicato); unidad sociopolítica y laboral (campesino, máquina, trabajo); unidad de integración nacional y latinoamericana (pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada). Posteriormente, cada región debía hallar otras palabras significativas que dieran una representación de sus problemáticas particulares, que se sumaban a estas diez para dar un total de entre 18 y 25 para iniciar el proceso de alfabetización (Ministerio de Educación, 1974). Por ejemplo, en la región Centro (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y La Pampa) se estableció la unidad sociopolítica de habitación y asistencia (leche, casa, ropa, zapato, hijo, vecino, villa, escuela, hospital) y unidad recreación y comunicación (televisión o radio, guitarra, fútbol). Esta selección de palabras se completaba con láminas disparadoras para contextualizar las discusiones y exponían un conjunto de contradicciones sociales para iniciar las reflexiones en los encuentros. También se ofrecían unas orientaciones para el coordinador del grupo de alfabetización, acordes con la metodología freireana, entre las que solo mencionaremos las siguientes: ante un líder positivo para el grupo, corregir las pautas imperialistas que reproduce inconscientemente; el grupo deberá elaborar su propio reglamento de disciplina; cada miembro del grupo lleva una carga de necesidades personales; todos tienen que expresarse; al reflejar la idea del grupo, evitar un enfoque personal; no discursar (Ministerio de Educación, 1974). Estas alusiones sintéticas conjugaban un compromiso con un humanismo radical con aquellos sectores postergados y una reflexión política por las transformaciones de los contextos opresivos. Resulta notorio comprobar que las palabras del universo temático se correspondían con significantes de gran parte del ideario peronista. Sin embargo, esto no representaba ninguna contradicción para la educación dialógica porque la coordinación de la CREAR sostenía que la resistencia cultural, las creaciones culturales populares y las expresiones de nuestro lenguaje fueron una trincheras a la colonización del país (Rodríguez, 2003b).

A su vez, la campaña formulaba tres áreas estratégicas como una modalidad de expandir las acciones que se realizaran en su marco y sin circunscribirlas a la acción alfabetizadora únicamente. Se las formuló de la siguiente manera: Operación Alfabetización (intentaba alcanzar a 160.000 analfabetos absolutos), Operación Rescate (pretendía atender entre 200.000 y 300.000 semianalfabetos) y Operación Centro (su objetivo era crear cerca de 600 Centros de Cultura Popular desde donde se implementarían acciones culturales y educativas en beneficio de la comunidad) (Hernández & Facciolo, 1984: 158). Semejantes metas tuvieron un corsé por lo escueto de la estructura administrativa de la DINEA, que hubiera necesitado de otro esfuerzo interministerial para aunar los recursos en virtud de un objetivo que ya superaba ampliamente lo estrictamente educativo. Los trabajadores cobraban por contrato, si bien los salarios nunca fueron mayores a otros docentes, se generaron situaciones competitivas que contribuyeron al descrédito de la Campaña (Hernández & Facciolo, 1984).

Uno de los mayores aciertos de la campaña fue el proceso de planificación que involucró a todas sus instancias, un reconocimiento cabal de la realidad social, de las manifestaciones y las expresiones populares, como del crecimiento de la presencia de los medios de comunicación en todos los sectores sociales, también en aquellos que tenían derechos vedados, entre otros, educativos y culturales. La interrelación entre la recuperación de saberes y experiencias que provinieran de hechos cotidianos de los adultos con los mecanismos de búsqueda de una «conciencia crítica», imbricados en un proyecto de país a largo plazo, marcó la subordinación de las instancias pedagógicas a lo político en un sentido amplio. Era posible lograr acciones transformadoras que incidieran en la coyuntura, sin devastar las características culturales de las subjetividades de las mujeres y los hombres que concurrían a los ámbitos de educación de adultos, sino que se los articulaba en una propuesta renovadora (Rodríguez, 2003b).

Cuando la interna política irradiada en todas las esferas de la sociedad y el Estado privilegió al aparato por sobre la organización popular, cuando no se respetaron los ritmos propios de la comunidad en la etapa de organización, allí se produjeron los mayores fracasos de la CREAR (Gómez, 2012). El abandono de los espacios también se produjo cuando se escolarizó

demasiado la tarea del grupo de aprendizaje, volviendo un poco más rígida la perspectiva fundacional de la campaña.

El proyecto político que se desprendía de la CREAR no pudo ser profundizado por la irrupción de la dictadura cívico-militar de 1976. Sus debates fueron clausurados por la fuerza de la coerción armada, la eliminación de sus archivos documentales y la persecución y la trágica desaparición de varios miembros que tenían sus actividades de militancia en las comunidades donde se localizaban acciones de alfabetización. A pesar de ciertas omisiones deliberadas en los años que siguieron, la CREAR demostró un intenso grado de profundización de los debates relacionados con la educación de jóvenes y adultos, que trascendieron las problemáticas estrictamente pedagógicas para enlazarlos con un proyecto de país a largo plazo. Más de cuarenta años han pasado desde su inicio, sin embargo la memoria que produjo todavía opera en las representaciones en torno de la educación de adultos como un horizonte posibilitador o como marco obturador de resignificaciones.

Los proyectos

El recorrido propuesto supone una descripción de los principales antecedentes que recuperan los materiales que se ubican dentro de una perspectiva de historia de la educación argentina. Son profusos los documentos institucionales que pueden dar cuenta de las modificaciones y las reestructuraciones administrativas. Aquí se descartó deliberadamente privilegiar estos aspectos para enfatizar en aquellos vinculados con las nociones de subjetividad, saberes y experiencias. Desde los inicios del sistema público de enseñanza es posible inferir qué tipo de subjetividad se pretendía formar a partir de los marcos deseables que permitía la articulación hegemónica imperante. Así se reconstruyen los perfiles de los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos: el inmigrante analfabeto, la niña o el niño que fueron obligados a interrumpir su escolaridad, el hombre o la mujer que asistían a cursos de formación profesional, el trabajador, el campesino, el trabajador que entiende la sociedad a partir de los designios del imperialismo. La enumeración es breve, casi es imposible dar cuenta de los múltiples rostros de los

marginados de la educación que tuvo nuestro país y nuestro continente, pero ilustra las principales configuraciones discursivas que tuvieron distintos contextos históricos. Las formas de nombrar al adulto establecían de antemano un abanico restringido de estrategias destinadas a remediar esta desigualdad (desde una perspectiva crítica, se podría aludir a intervenir para modificar las condiciones históricas) y de las posibilidades de inteligibilidad y de acción con las que contaría este hombre o mujer. Por otro lado, la lectura de estos materiales deja entrever el desarrollo y la sofisticación de algunos argumentos expuestos por investigadores que reformularon sus posiciones en trabajos posteriores. Por ejemplo, de aludir a los adultos en una categorización de sus perfiles se comienza a establecer la idea de la que la educación de adultos señala la imposibilidad de sutura del sistema público de enseñanza de la Argentina. Luego, con la recuperación democrática, no hubieron suficientes trabajos que abordaran la salida de la última dictadura cívico-militar y, posteriormente, la pulverización de estructuras y la total invisibilidad que propuso el neoliberalismo. Contar con una multiplicidad de documentos institucionales brindó la ocasión de delinear los movimientos del Estado y la sociedad civil –sus organizaciones– para dar idea de las respuestas que las elites gobernantes diseñaban para los sectores postergados. La posibilidad de contar con testimonios directos, por razones obvias, complementaron las investigaciones en el período previo a la dictadura, sobre todo aquellos relacionados con la CREAR. En su mayoría, estos testimonios fueron de alfabetizadores que narraban sus experiencias y las contradicciones históricas del proceso político. Pareciera que la necesidad de una relativa distancia con el período histórico hizo que se estableciera una clausura provisoria de este tipo de investigaciones, aunque esto no restringe los innumerables aportes que hicieron a la constitución de una memoria en la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos en el país. La restauración democrática nunca pudo retomar la iniciativa propuesta por la CREAR en la década anterior. El panorama desolador que instaló la dictadura cívico-militar jamás pudo ser revertido, a pesar del desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización (1984-1989), cuyos contenidos tenían a la Constitución Nacional como punto de partida. Así comenzaba el apogeo del neoliberalismo que se expresó en decisiones muy concretas: el Programa

Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (1990-1992) fue trasladado a las jurisdicciones que quisieran cumplimentarlo y eso derivó en el cierre de una gran parte de los centros educativos localizados en las provincias (Ministerio de Educación, 2004); en 1993 se disuelve la Dirección Nacional de Educación de Adultos. La sanción de la Ley 24.195/93, conocida como la Ley Federal, terminó de recluir a la educación de jóvenes y adultos a un régimen especial y llevó a que perdiera centralidad política y de recursos económicos que pudieran diseñar acciones a largo plazo. Los años posteriores mantuvieron la tónica de propuestas aisladas, producto de la desarticulación de las tramas sociales, institucionales y culturales que ocasionó el neoliberalismo como cultura política hegemónica.

La crisis de 2001 en la Argentina ocasionó una rearticulación política, lenta, por momentos traumática, que permitió la posibilidad de imaginar una relación del Estado con la sociedad. En ese contexto, hubo un conjunto de políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos que la vitalizaron y la dotaron de problemáticas e interrogantes más complejos. En 2004, se lanza el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, que se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Ministerio de Educación, 2004). Una batería de leyes nacionales fue dando los instrumentos para intentar promover distintas alternativas a prácticas e institucionalidades educativas. Algunas de estas leyes carecían de una relación directa con la educación de jóvenes y adultos, pero sin embargo contribuían a su problematización: Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional (2005), Ley 26.075 de Financiamiento Educativo (2006) y Ley 26.206 de Educación Nacional (2006). En esta última, la educación de jóvenes y adultos fue considerada como una modalidad y así dejó de ser ubicada como un régimen especial. También en 2006, se lanzó el Programa Nacional de Alfabetización Encuentro y en el 2008 Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines). Ambas propuestas, pero sobre todo el Fines, están en desarrollo y son materia de constantes reflexiones por sus potencialidades formativas y también por sus contradicciones.

En gran parte de los materiales relevados existieron algunas menciones a los medios de comunicación, en algunos de ellos aparecían como condena a

las producciones masivas de las industrias culturales y lo comunicacional se vinculaba con la transmisión de información. Sin pretender anexarle a un conjunto de investigaciones una problemática que no se avizoraba en el centro de sus preocupaciones, es interesante construir zonas de interrogantes que señalen la complejidad de la educación de jóvenes y adultos, en un contexto nacional de ampliación de la obligatoriedad escolar a partir del 2006. Los materiales históricos mencionados surgieron en escenarios que desconocían lo mediático (quizá podría establecerse la excepción de la prensa escrita) como una modalidad configuradora de las subjetividades, las experiencias y los saberes. Quedará por observar cómo en un contexto de altísima concentración de las industrias mediáticas (que diversificaron tanto sus intereses e intervienen en los modos de regulación del capitalismo que llegan a cotizar sus acciones en las bolsas financieras más importantes del mundo) inciden en las experiencias y las subjetividades de los hombres y las mujeres que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos. A lo anterior también deberá sumársele la convergencia tecnológica que ha expandido notablemente las posibilidades de consumos culturales, que ayudan a complejizar los escenarios educativos y políticos y estructuran un tipo de demandas que, en la mayoría de las ocasiones, atentan contra las posibilidades de generar horizontes existenciales de emancipación.

Referencias bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BENJAMIN, W. (2013). *Cuadros de un pensamiento*. Buenos Aires: Imago Mundi.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

BRUSILOVSKY, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BUENFIL BURGOS, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. México D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26.

GÓMEZ, M. (2012). «CREAR, la palabra recuperada». En Finnegan, F. (ed.). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 71-98). Buenos Aires: Aique.

HERNÁNDEZ, I.; FACCIOLO, A. M. (1984). «Educación de Adultos en la Argentina de la última década». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7 (1 y 2), pp. 132-178.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México D.F.: Siglo XXI.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1973). *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación-Dirección Nacional de Educación del Adulto.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1974). *Método CREAR (Material de apoyo)*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2004). *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para sirventMECyT*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN; DINIECE (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Diniece.

- OSZLAK, O. (1997). *La formación del Estado argentino. Origen, progreso y desarrollo nacional*. Buenos Aires: Planeta.
- PUIGGRÓS, A. (1997). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A.; BERNETTI, J. (2006). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. *Historia de la educación en la Argentina* (V). Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A.; JOSÉ, S.; BALDUZZI, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- RODRÍGUEZ, L. (1992). «La educación de adultos y la construcción de su especificidad». En Puiggrós, A. (ed.). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. *Historia de la educación argentina*. Volumen III (pp. 257-295). Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (1997). «La educación de adultos en la Argentina». En Puiggrós, A. (ed.). *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina*. Volumen II (pp. 177-219). Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (2003a). «El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos». En Puiggrós, A. (ed.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de la educación en la Argentina*. Volumen VI (pp. 259-283). Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (2003b). «Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos». En Puiggrós, A. (ed.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación Argentina* (Vol. VIII, pp. 289-316). Buenos Aires: Galerna.
- SARLO, B. (2004). *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SARMIENTO, D. F. (1849). *Educación Popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin y Compañía.
- SARMIENTO, D. F. (1899). *Obras de D. F. Sarmiento. Tomo XXVIII. Ideas Pedagógicas*. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno.
- SIRVENT, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- SURIANO, J. (2001). «Las prácticas educativas del anarquismo». En *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- TELLO, C. (2006). «El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 58-74.
- VARELA, M. (2003). *Cultura de masas, técnica y nación. La televisión argentina 1951-1969*. Tesis doctoral. Buenos Aires: FFyL-UBA.