

Educación y desigualdad. Un análisis histórico-crítico de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina

Cinthia Wanschelbaum
Argentina

Recibido Septiembre 2018

Aceptado Noviembre 2018

Resumen

En el artículo nos proponemos analizar, desde una perspectiva histórico-crítica, las contradicciones, tensiones y paradojas de la Educación de Jóvenes y Adultos, y su relación con la desigualdad. Para ello, tomamos como punto de partida un hecho de la realidad, la historia de Carlos, un hombre de cuarenta y cinco años que se acercó a la “Escuela Itinerante” construida por CTERA, a pedir que le enseñaran a leer y escribir. Desde su caso particular y con las herramientas teóricas que venimos construyendo en nuestros trabajos de investigación dentro del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, nos sumergimos en la comprensión de las relaciones que configuraron a la Educación de Jóvenes y Adultos.

La tesis que sostenemos a lo largo del escrito, que emerge de los avances en la producción de nuevo conocimiento que nos encontramos desarrollando en este área escasamente investigada, es que el subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos se constituyó históricamente como la articulación de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas desiguales. En este sentido, afirmamos que se configuró y configura como el corolario de los privilegios de clase en la educación.

El artículo está dividido en cuatro apartados. En el primero, describimos el punto de partida del artículo, que es la historia de Carlos, y en los tres apartados subsiguientes, analizamos a partir de frases de Carlos, las relaciones históricas que configuran a la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos - Desigualdad educativa - Política Educativa - Historia de la Educación.

Education and inequality. A historical-critical analysis of Youth and Adult Education in Argentina

Abstract

In the article we propose to analyze, from a historical-critical perspective, the contradictions, tensions and paradoxes of Youth and Adult Education, and their relationship with inequality. To do this, we take as a starting point a fact of reality, the story of Carlos, a man of forty-five years who approached to the “Itinerant School” built by CTERA, to ask to be taught to read and write. From his particular case, and with the theoretical tools that we have been building in our research work within the field of Youth and Adult Education, we immerse ourselves in the understanding of the relationships that shaped the Youth and Adult Education.

The thesis that we sustain throughout the writing, which emerges from the advances in the production of new knowledge that we are developing in this scarcely researched area, is that the subsystem of Youth and Adult Education is constituted historically as the articulation of unequal social, economic, political, cultural and educational relations. In this sense, we affirm that it was configured as the corollary of class privileges in education.

The article is divided into four sections. In the first, we describe the starting point of the article, which is the story of Carlos, and in the three subsequent sections, we analyze from Carlos’ sentences, the historical relationships that configure the Youth and Adult Education.

Key Words: Youth and Adult Education - Educational inequality - Educational Policy - History of Education.

El punto de partida: Carlos en la Escuela Itinerante

En diciembre de 2015, asumió la presidencia en Argentina la “Alianza Cambiemos”. El conjunto de políticas públicas que está llevando adelante el gobierno encabezado por el empresario Mauricio Macri, tienen como objetivo fundamental producir un aumento de la concentración riqueza por parte de un sector minoritario de la sociedad¹, al mismo tiempo que propone un feroz disciplinamiento de los trabajadores a través de la aplicación de una profunda reforma laboral, la persecución, la criminalización de la protesta social y la represión.

Específicamente y en lo que respecta a las áreas de ciencia y educación, el gobierno de Macri está produciendo un profundo ajuste presupuestario y desmantelamiento del sistema científico-educativo del país. En el Presupuesto 2017, se votó una reducción de los recursos económicos destinados la ciencia, la tecnología y a la universidad, a la par que en el Ministerio de Educación se produjo una reestructuración que implicó la desarticulación de equipos profesionales que venían trabajando hace décadas y que implementaron políticas socioeducativas mediante programas específicos².

Respecto de la política educativa en general, la ofensiva gubernamental se encuentra centrada en un proceso de privatización través de la injerencia de

1 En el primer semestre del 2016, la política de concentración de la riqueza, de transferencia de ingresos del sector del trabajo al sector del capital generó un millón cuatrocientos mil nuevos pobres y produjo:

- 1) La reducción del salario real de los trabajadores registrados del sector privado en un 12%;
- 2) La caída del consumo social del orden del 44,7%;
- 3) La pérdida de 179.285 puestos de trabajo, 112.881 en el sector privado que incluye las empresas de telecomunicaciones y de energía de participación estatal como ARSAT y ATUCHA y 66.404 puestos en el sector público;
- 4) la fuga del país de 5.885 millones de dólares y la contracción de una deuda externa por 47.212 millones de dólares;
- 5) El aumento de la pobreza al 34,5% y la indigencia al 6,9%;
- 6) Las transferencias hacia el sector privado del presupuesto para seguridad social (que incluye salud y educación) en el orden del 41%, mientras que las transferencias hacia las provincias que sostienen los sistemas públicos de educación y salud fueron de menos del 23%, indicando que el Estado Nacional ha desfinanciado groseramente las redes institucionales que deben garantizar derechos humanos fundamentales. (Barco, 2017)

2 Conectar Igualdad; Centros de Actividades Juveniles e Infantiles (transferidos a las provincias); Radios Escolares; Orquestas Infantiles y Juveniles; Nuestra Escuela; Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios; Programa Nacional Itinerante de Educación, Arte y Cultura.

grandes corporaciones económicas en la educación pública³, en la evaluación estandarizada mediante la aplicación del operativo “Aprender”, en la reforma de la escuela secundaria que apunta a acortar los años de escolarización, y en el proyecto de ley denominado “Plan Educativo Maestr@”, cuyo fin consiste en producir un reordenamiento de la política educativa estatal⁴. Todo este conjunto de acciones nos ubica, ante un proceso rápido de restauración de políticas neoconservadoras y neoliberales que en el campo de la educación son sostenidas por el rol subsidiario del Estado en materia educativa, por un enfoque gerencialista de regulación vía medición de resultados, por el incentivo de la competencia y el individualismo, por distintas modalidades de privatización de la tarea educativa y por la mercantilización de los derechos humanos (Barco, 2017: p.1).

En el área de educación, el mayor conflicto del primer semestre del año 2017 y continúa hasta la actualidad, estuvo vinculado al trabajo docente. El gobierno nacional se negó a convocar a la “Paritaria Nacional”, que es la herramienta que tenemos las y los docentes argentinos para establecer el piso salarial con el Estado nacional, como punto de partida para la negociación provincia por provincia. Ante la negativa gubernamental, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) realizó una serie de paros, masivas movilizaciones e instaló una “Escuela Itinerante” frente al Congreso de la Nación, como una novedosa medida de lucha, que de alguna forma conmemoró a la “Carpa Blanca”⁵ levantada allí mismo entre los años 1997 y 1999, cuando Carlos Menem fue el presidente de Argentina.

La tarde-noche que las maestras y los maestros estaban instalando la Escuela, el gobierno intentó frenar su construcción mediante represión policial. Nos obstante el violento accionar gubernamental, los y las trabajadoras de la educación

3 Puiggrós, A. (2017) “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”. En: <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>

4 Para ampliar el conocimiento sobre el tema se recomienda la lectura de un documento de análisis elaborado por las Carreras de Ciencias de la Educación de las Universidades Públicas argentinas. Para acceder al documento: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/EDUCACION-EN-UUNN-Sobre-el-Plan-Educativo-Maestro.pdf>

5 La “Carpa Blanca” fue levantada frente al Congreso Nacional, en el año 1997 durante el gobierno de Carlos Menem, como medida de lucha contra las políticas educativas menemistas y en reclamo de mayor presupuesto para la educación. Estuvo allí durante 1003 días y se constituyó en un emblema de la lucha contra el neoliberalismo en la educación.

lograron inaugurar la Escuela, que se constituyó en un espacio educativo que congregó a millones de maestras, pedagogas, padres, madres, niños y niñas, que hicieron de la Itinerante un lugar de encuentro y resistencia frente al malestar ocasionado por la forma de actuar del gobierno nacional⁶.

Entre los que se acercaron a la Escuela Itinerante, estuvo Carlos. Carlos fue a la Escuela y dijo: “Quiero aprender a leer y a escribir”. Frente a su demanda, CTERA convocó a una alfabetizadora de adultos y junto con Carlos comenzó su proceso de alfabetización. La noticia que Carlos estaba yendo a la “Escuela Itinerante” rápidamente recorrió las redes sociales y circuló por varios programas periodísticos en la televisión y en los diarios.

Carlos tiene 45 años, vive en un hotel/pensión, tiene cinco hijas/os que no viven con él sino en un hogar, y trabaja de cartonero⁷. Su historia causó mucha conmoción. Puso en el plano de lo público y de la masividad, los problemas del analfabetismo y la expulsión escolar, que comúnmente queda encerrado en el campo de quienes nos dedicamos a trabajar y a investigar en la educación, en general, y en la Educación de Jóvenes y Adultos, en particular. Para muchos su historia fue una sorpresa. Para quienes venimos trabajando e investigando estas problemáticas, se constituyó en momento y oportunidad de dar visibilidad a una realidad que cotidianamente se encuentra oculta, escondida, negada.

Carlos es uno de los tantos y tantas jóvenes y adultos que en Argentina no terminaron la escuela primaria o secundaria. Son los que censo tras censo, se incluyen en las categorías estadísticas de “Analfabetismo” o “Primaria o secundaria incompleta”⁸. Son los y las jóvenes y adultos de 15 años y más, que ya no están en la escuela y que constituyen la Educación de Jóvenes y Adultos.

6 <http://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/escuela-publica-itinerante>

7 “En el contexto de la crisis económica y social de 2001 en Argentina, esta categoría fue generalizada por los medios de comunicación masiva para designar al creciente número de personas que recolectaban residuos potencialmente reciclables (en particular cartón y papel) para su posterior venta para generar un ingreso diario” (Fernández Alvarez y Carenzo, 2011).

8 Diferentes investigaciones dirigidas por la Dra. María Teresa Sirvent, han verificado que, en nuestro país, una gran proporción de las personas de 15 años y más, que asistieron pero no asisten más a la escuela, tienen como máximo nivel educativo alcanzado el secundario incompleto, la primaria completa o incompleta. El procesamiento y análisis de los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, señalan que 14.075.486 de personas, es decir, el 57,63% de la población de 15 años y más, asistió a la escuela pero no asiste más (Topasso, Castañeda, Ferri, 2016).

Conceptualmente, la EDJA refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con la población de 15 años y más. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas, como las organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación (las escuelas primarias o medias de adultos, o sea, el subsistema), como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, y la participación social y política, a lo largo de toda la vida (Sirvent, 2008; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). Desde nuestro enfoque histórico, consideramos que el subsistema de la EDJA (primarias y secundarias de adultos), se configuró históricamente como el corolario de los privilegios de clase en la educación. Nos ubicamos en una perspectiva de análisis que sostiene que el estudio de la EDJA demanda la comprensión de relaciones de diferente carácter -sociales, económicas, políticas, culturales y educativas- que se interrelacionan recíproca y dialécticamente entre sí, y que solo son desagregables para su interpretación teórica. Sostenemos que la EDJA no es una problemática estrictamente educativa y coyuntural, sino que expresa relaciones sociales estructuralmente desiguales y de larga duración (Wanschelbaum, 2012).

El sentido común hegemónico crea la idea de que el sistema educativo es uno e igual para todos. Sin embargo, en Argentina en particular, y en América Latina en general, no existen sistemas educativos uniformes, homogéneos, igualitarios, sino mas bien muchos sistemas o circuitos fragmentados, desiguales, heterogéneos, diferenciados, o como dice Gentili (2011), una “telaraña de circuitos”, uno de cuyos hilos es el subsistema de la EDJA. En este artículo, nos proponemos, desde una perspectiva de análisis histórico-crítica⁹, desarmar y desandar ese sentido, tomando como punto de partida, una historia de la realidad concreta, la historia de Carlos.

Cada apartado del artículo lleva como título una frase de Carlos. Sus frases son las expresiones que comúnmente solemos escuchar de los jóvenes y adultos que fueron expulsadas/os del sistema escolar y que transitan los distintos espacios y/o propuestas educativas para jóvenes y adultos, que recorreremos a la hora de realizar nuestras investigaciones. De allí su relevancia y pertinencia para iniciar cada parte y problema que vamos a analizar.

⁹ Perspectiva que aborda los problemas “según el prisma del movimiento orgánico que los constituye, evidenciando la trama de las determinaciones fundamentales que se desarrollan históricamente” (Saviani, 1991, p. 5)

En medio de tanto ataque, en medio de la represión, cuando te dejan sin respiro, te ahogan y sofocan continuamente, es difícil analizar la realidad, escribir y pensar. Pero las y los que nos dedicamos a trabajar en la investigación científica-educativa, tenemos la responsabilidad histórica de realizar este proceso analítico y crear textos, como intentamos con este, que aporten a dilucidar este mar de contradicciones en el que nos encontramos sumergidos. En medio de las olas que nos tapan y nos arrastran, aparecen en el horizonte historias como la de Carlos, que nos impulsan a interpretar lo que pasa, y a desnaturalizarlo. Y este artículo va en ese camino de interpretar al mundo, para transformarlo.

“Yo reviso tachos”

En una de las entrevistas que le realizaron durante esos días, Carlos cuenta que revisa tachos, que para vivir tiene que “cartonear”. Carlos, pertenece a un sector de la sociedad argentina que hace años vive y se alimenta de los desechos que otro sector social tira en la basura. Es parte de la clase social cuyas condiciones de vida hacen que su educación quede trunca. Mientras que para algunos escolarizarse desde el jardín hasta la universidad es algo “normal”, para otros, como Carlos, es una utopía, un horizonte que está ahí pero que nunca, en estas condiciones de existencia, podrán alcanzar.

El trabajo que realizamos en el campo de la EDJA, articula investigación, extensión y docencia. En las materias/seminarios que damos sobre la EDJA en Profesorados y/o Universidades, trabajamos con un texto que resulta un material muy didáctico e ilustrativo para comprender esta relación entre condiciones de existencia, trayectorias educativas y Educación de Jóvenes y Adultos. El texto se titula “La mala gente” (2006) y es un cómic francés escrito por Étienne Davodeau. El cómic trata sobre las historias de vida de la mamá y el papá del autor, y está ambientada en un pueblo católico y obrero francés, entre los años 1950 y 1980. En sus dos primeros capítulos, describe la infancia de su papá, Maurice, y su mamá, Marie Jo. Allí cuenta que ambos, tuvieron que “abandonar” la escuela por el mismo motivo: ir a trabajar. “El 11 de octubre de 1956, día en que cumplí catorce años, dejé el sistema escolar”, dice el padre en una de las viñetas de la historieta. Mientras que Marie Jo, la madre, cuenta “Mis notas no me permitían pasar de curso, tenía que repetir, lo que me hacía perder esas famosas becas. Mis padres no podían pagar. A finales de junio, todo terminó. Tenía catorce años. El uno de agosto de 1956, entré en la fábrica de calzado A.M. Biotteau”.

Si bien se trata de una historieta e historia ambientada en mitad del siglo XX en Francia, el análisis que hacemos con el texto, apunta a desnaturalizar las ideas con las que vienen los estudiantes a clase -y que son las que se presentan en el sentido común de la sociedad-, que ubican a la “deserción escolar” y a la educación de adultos como un problema individual y de aprendizaje. Sin embargo, cuando leen el texto, enseguida lo vinculan con alguna historia de su propia vida familiar que, si bien, se encuentra distante en tiempo y espacio, está cerca en términos de su historia vital. En todas las familias encontramos algún pariente que dejó la escuela por tener que ir a trabajar o por alguna necesidad vinculada a un problema económico o social, como Maurice, Marie Jo o Carlos. En Argentina, en particular, y en América Latina, en general, ocurre, como dice Gentili (2011), que:

“buena parte de los que ingresan y luego abandonan la escuela media lo hace, fundamentalmente, por problemas familiares, económicos y por la necesidad de acceder al mercado de trabajo, además de la urgencia por asumir quehaceres domésticos o embarazos prematuros [...] en América latina y el Caribe, casi el 70% de los jóvenes que deja de estudiar lo hace por estos motivos” (op cit.: 114)”.

Lo que estamos queriendo decir y que corresponde a la primera relación de nuestro análisis, la socio-estructural, es que existe una correlación entre clase social y la Educación de Jóvenes y Adultos. Al recorrer las aulas de la EDJA, sea en Argentina o en cualquier lugar de América Latina, se observa que las/os educandos pertenecen a la clase trabajadora. No es cualquier sujeto el que no logra concluir la escolaridad obligatoria. Diversas investigaciones en el campo de la EDJA, coinciden en destacar que la expresión Educación de Jóvenes y Adultos se fue configurando históricamente como un eufemismo para referirse a la educación de los sectores subalternos (Brusilovsky, S. 2006; Rodríguez, L. 1992). La EDJA se constituyó como un campo para responder y recoger los problemas provenientes de la diferenciación producida y reproducida en la educación inicial. Su oferta, afirman Brusilovsky y Cabrera (op cit.: 278), “fue resultado de los fracasos de la escolarización inicial, de la desigualdad de las condiciones educativas de sectores sociales subalternos”. En el mismo sentido, Rodríguez sostiene que la educación de adultos “es el lugar del sistema escolar en que se pone en evidencia, reiteradamente, la imposibilidad de cumplimiento total

de la utopía fundante, de la civilización alfabetizada, de la Argentina moderna” (Rodríguez, 1996: 83).

Los que dejan de ir a la escuela lo hacen, en la gran mayoría de los casos, por problemas vinculados a las condiciones de vida propias de un sistema sustentado en la apropiación de la riqueza por un sector minoritario que tiene como su contracara, el hambre de las mayorías. Sin embargo, esta relación de desigualdad se oculta bajo el mito de una igualdad originaria que sustenta la idea de que todos somos iguales ante el sistema educativo y de que el sistema educativo es igual para todos. Veamos por qué esto no es así.

“Ahora voy a ir a la escuela primaria para adultos”

Luego de aprender sus primeras palabras escritas en la “Escuela Itinerante”, Carlos empezó a ir a una Escuela Primaria de Adultos. En la entrevista que le hacen en la televisión y que cientos de miles de personas vieron, contó que se anotó y que empezó a ir a la escuela. Seguramente que a los que escucharon la entrevista les resultó algo natural que vaya/exista una escuela primaria para adultos. Ahora bien, ¿siempre existió? y/o ¿por qué existe el subsistema de la Educación de Jóvenes y Adultos?

El sistema de educación pública en Argentina tiene ya más de un siglo de existencia. No se creó de un día para el otro, sino que se configuró producto de luchas entre diferentes proyectos educativos, que expresaban (y expresan) distintos modelos de país. Tal como lo refieren los trabajos de Cucuzza (1985), Braslavsky (1985), Tedesco (1986) y Puiggrós (2001), los sistemas educativos nacionales constituyeron la principal vía de construcción de hegemonía de los nacientes Estados liberales-oligárquicos.

En 1884 se sancionó la Ley 1420 y se produjo una expansión de la escuela. En el ideal educativo de esa época se pensó que la escuela tenía que cumplir una tarea civilizatoria, y educar a todos y de igual manera. Sin embargo, ese ideal fue una falacia desde su nacimiento, y esa utopía fundante del sistema educativo, nunca se cumplió; nunca se educó a todas y todos, y menos que menos de igual forma.

La conformación del sistema escolar moderno tuvo lugar en el marco de un orden conservador cuyos (diferenciales) objetivos consistieron en uniformizar, homogenizar, controlar e integrar consensualmente a los sectores populares, a la par de formar políticamente a las elites gobernantes (Wanschelbaum 2014: 235).

La historia del largo siglo XX, con el desigual cumplimiento del derecho humano a la educación, puso en jaque la promesa de un sistema educativo igualitario y desplomó la falaz utopía educativa liberal. Utopía que en los sujetos se construyó como expectativa y sueño de igualdad, y que en la realidad se transformó en una pesadilla de la desigualdad. En la puerta de entrada del sistema educativo no todos los que hacen fila al entrar son iguales, ni una vez que entran realizan el mismo recorrido. Para algunos, consistirá en el comienzo de una feliz aventura con principio y fin. Para otros, será un película de terror y con final abierto. Algunos terminarán ese recorrido con título en mano y una foto que inmortalice ese momento. Para otros, el paso por la escuela será un recuerdo borroso cargado de frustraciones.

Y esto que ocurre, y que es histórica y socialmente producido, se naturaliza. Que algunos tengan el derecho (y hasta la obligación) de ir hasta a la universidad, y otros tan solo de algunos años de escolaridad o de terminar en una escuela de adultos, se nos presenta como una fatalidad incontrolable.

Sin embargo, ya desde su origen, el sistema educativo tuvo objetivos educativos diferenciados de acuerdo a la clase social de pertenencia. A las elites, había que enseñarles a gobernar, tenían que aprender a dirigir. A los sectores subalternos, a ser dominados. Con estos sentidos, se intentó incluir a todos los niños en las escuelas, a la par que se los alfabetizó.

También desde los momentos iniciáticos del sistema educativo argentino, se presentó el problema que nos convoca en este artículo, la Educación de Adultos. Al lado de los niños a educar, había también personas adultas que no sabían leer y escribir. Si bien el foco y la prioridad de la conformación del sistema educativo en general, y de la Ley 1.420 en particular, estuvo ubicada en la educación de los niños, la ley en sus artículos 11 y 12, dispuso la creación de:

“Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuanto menos, de cuarenta adultos ineducados (Ley 1420)”.

Se pensaba que el problema del analfabetismo en los adultos era coyuntural, inherente a las condiciones de pobreza y a la inmigración, y que se resolvería cuando ese número finito de analfabetos, se alfabetizara.

Sin embargo la historia de la educación en Argentina, muestra que esa utopía de educar a todos, no se cumplió. Es imposible que en un orden social capitalista, estructuralmente constituido en relaciones sociales desiguales, el sistema educativo sea igual para todos y/o logre igualar diferencias que lo trascienden y que al mismo tiempo produce. Es una contradicción, sin posibilidad de resolución. No en términos teóricos, sino en la realidad concreta. Y la creación del subsistema de la EDJA no es ni más ni menos que la intención de resolución de un problema que el mismo sistema social, económico, político y educativo creó.

Como mencionamos más arriba, la historia misma es la que nos permite observar que no solo que no se cumplió dicha utopía, sino que con el correr de los años, de un problema de pocos, se convirtió en un problema de muchos. De Escuelas para Adultos en algunos espacios específicos como promulgaba la Ley 1.420, se pasó a la constitución de un subsistema. De la denominación “Educación de Adultos”, se pasó a conceptualizarla como “Educación de Jóvenes y Adultos”, porque comenzaron a llenarse de jóvenes expulsados del sistema escolar.

Fue a comienzos del siglo XX, que empezaron a adquirir gran importancia las ofertas educativas dirigidas a adultos. Como afirma Rodríguez (1991), “los dos primeros años del siglo marcan un punto de inflexión en la historia de la educación de adultos en nuestro país” (op cit.: 1985). No solo porque significó al comienzo de la construcción del subsistema de la Educación de Adultos, sino porque también fueron años en los que se generalizaron actividades educativas y culturales en espacios por fuera de la escuela. Desde los primeros años del siglo XX, existieron cantidad de experiencias y propuestas en la sociedad

civil, originadas en movimientos anarquistas y socialistas, organizaciones y movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos y Sociedades Populares de Educación, destinadas tanto a la formación política de militantes, como a la educación de aquellos sectores expulsados del sistema escolar.

En efecto, en 1901, el Consejo Nacional de Educación estableció el primer Plan de Estudios y el Reglamento para Escuelas de Adultos, y a partir de 1910, creció la creación de las mismas. Lo que empezó a ocurrir fue que ya muchos de los niños que habían ingresado a la escuela, no la terminaban. Y muchos, ni siquiera habían ingresado. Durante 1920, comenzó a instalarse que el sistema escolar infantil no era suficiente para garantizar el cumplimiento del mandato original civilizador, y a partir de dicho diagnóstico, el Consejo Nacional de Educación dictó una nueva reglamentación para la Educación de Adultos (que terminaría de aprobarse en el año 1922), en la que se establecieron tres tipos de escuelas de adultos: primarias, superiores y complementarias¹⁰. A partir de ese momento, el Estado asumió el papel central de prestador y regulador, creando un subsistema, que, además, en el largo siglo XX, incluirá no solo a adultos, sino cada vez más a jóvenes.

En los diferentes momentos históricos y durante los distintos gobiernos del siglo XX, la Educación de Adultos va a adquirir características particulares y específicas cuyo análisis excede las intenciones de este artículo. Lo que nos interesa destacar aquí y por ello recurrimos al análisis de los comienzos de la conformación del sistema educativo argentino, es que Carlos yendo a la “Escuela Itinerante” a decir que quiere aprender a leer y escribir en el año 2017, es la condensación de este proceso histórico. Algunos podrán pensar que es un caso aislado, sin embargo la historia de Carlos es síntesis y corporización de la Historia (de la educación) argentina desde la conformación del sistema educativo nacional hasta la actualidad.

10 Las escuelas primarias correspondían a las tres primeras secciones del ciclo de las diurnas; las escuelas superiores correspondían a cuatro o cinco secciones de las escuelas diurnas también; y las escuelas complementarias, que tenían como “misión” desarrollar e intensificar las aptitudes de los alumnos para el trabajo al que se dedican, y para las cuales se aconsejaba que se crearan en parajes o barrios donde aun no habían llegado las escuelas. La primera escuela complementaria nació por resolución del 17 de septiembre de 1920 y a partir de allí se crearon cincuenta y seis escuelas más. Se enseñaba ramas de cultura general y estética (matemática, idioma nacional, historia, geografía, música, dibujo) y de finalidad técnica (aritmética comercial, teneduría de libros, taquigrafía, caligrafía, dactilografía, electrónica, química industrial, corte y confección, música, labores, higiene, puericultura y primeros auxilios).

Para fundamentar empíricamente esto que afirmamos, resulta también esclarecedora la cruda realidad de las estadísticas. Según el Censo de 2010, en Argentina, existen 3.117.102 de personas de 15 años y más que su “Nivel educativo alcanzado” es “Primario incompleto”; 6.911.631 que su “Nivel educativo alcanzado” es “Primario completo”; y 4.046.753 que su “Nivel educativo alcanzado” es “Secundario incompleto”. Es decir, y como mencionamos anteriormente, la población de 15 años y más que asistió alguna vez a la escuela y ya no asiste es de 14.075.486. En términos porcentuales corresponde al 57,63% (Topasso, Castañeda, Ferri, 2016).

Los datos estadísticos son contundentes y gritan una realidad que es escondida, disimulada, ocultada. Cada número es una vida, de un niño-a/jóven/adulto-a que se quedó sin escuela, como Carlos. Carlos es 1 de 3 millones que no terminaron la primaria. Carlos es un sujeto concreto, que vive en un momento concreto del desarrollo histórico que se caracteriza por la desigualdad y la injusticia. En el 2017, Carlos y las/os millones expulsadas/os del sistema escolar expresan que las falaces aspiraciones igualitarias del sistema educativo no solo no se cumplieron, sino que, el problema de principios del siglo XX que se pensó como pasajero, resultó ser una problemática estructural intrínseca a un sistema educativo de una sociedad configurada bajo las apetencias del capital. No solo que no dejó de existir la Educación de Adultos, sino que se configuró como un subsistema que convive con el sistema escolar destinado a los niños.

Esto podría llevar a la interpretación de que el sistema educativo entonces se expandió. En algún sentido sería correcto afirmarlo. Se crearon Escuelas para Adultos y los adultos van a la escuela. Sin embargo, dicha ampliación implicó una expansión desigual (Gentili, 2011), que creó un circuito paralelo al infantil y que nos puso frente a los ojos la falsa promesa igualitaria.

El subsistema de la EDJA se configuró entonces como una relación social propia de una sociedad desigual que legitima su existencia a partir de la construcción de un sentido común que transfiere el problema de lo social a lo individual, de unos pocos “burros”.

“Siendo grande, no sé leer, soy un burro”

En el apartado anterior analizamos cómo la Educación de Jóvenes y Adultos es la expresión de las contradicciones de un sistema arraigado a una “cultura de la

desigualdad fundamental”, (Mészáros 2008: 99). Sin embargo, el sentido común y las políticas educativas, suelen ubicar este problema como “fallas” del sistema, pero sobre todo, como falta de inteligencia, como dificultades en los individuos. El “soy un burro” que dijo Carlos en la entrevista, o “no me da la cabeza”, entre otras, suelen ser las frases con las que nos encontramos en las investigaciones y en las aulas de la EDJA.

La desvalorización, la culpa, la timidez, la vergüenza, “*Me animé y vine*”, “*De la timidez voy a sacar fuerzas de donde no tengo*” (entrevista al protagonista), el hacer de un problema social una incapacidad personal, es la operación que realizan sobre sí mismos quienes padecieron un proceso de expulsión del sistema escolar. Lo viven como si fuera una responsabilidad personal. Como plantea Kurlat (2016, p. 78), las “condiciones de existencia parecieran ser internalizadas dejando marcas de dolor, humillación y vergüenza que contribuyen a la construcción de una imagen desvalorizada y negativa de sí”.

Esta (auto) interpelación desde la vergüenza, la culpa y la desvalorización, junto con la percepción de que “la escuela es un lugar para otros”, constituyen los argumentos para “abandonar” la escuela. Entrecorramos abandonar, porque justamente la idea de abandono ubica al problema en el individuo, cuando lo que estamos queriendo plantear es que lejos de ser una cuestión individual, es una problemática económica, social, política, cultural y educativa. La EDJA expresa los privilegios de clase en la educación, con la perversa gravedad de responsabilizar a los sujetos de una dinámica expulsiva propia de un orden social desigual.

Más aun, hoy en día con el avance de la neurociencia y su impronta racista y discriminadora, se fortalece la idea de que algunos desisten por falta de inteligencia o porque genéticamente no son aptos para el estudio. A algunos (los pobres) se los ubica como “ineptos” e “inadaptados”; se los juzga, etiqueta, destina y sentencia a un recorrido escolar que no los considera “aptos” para pensar.

Podríamos afirmar, entonces, que la vigencia de la EDJA lo que pone de manifiesto no es la capacidad de un individuo de aprender o no, sino la persistente violación del derecho humano a la educación, aunque en el sentido común domine la idea de que su existencia se debe a que en el mundo existen personas que son “burras”

y otras que no. Si la EDJA existe es porque hace más de un siglo el derecho a la educación se cumple para algunos, pero para otros no. Y cuando hablamos de la violación de un derecho humano, el único responsable es el Estado, el mismo Estado que después configura el subsistema con la intención de garantizar el derecho que él mismo violó. Se genera así un entramado vicioso y perverso que ubica en los sujetos el problema de su desigual educación y que hace del subsistema de la EDJA una opción de segunda destinada a quienes el saber leer y escribir se les presenta como una concesión de los privilegiados.

“Sé leer muy poco, escribir muy poco”

Como mencionamos al comienzo, en la EDJA, se articulan, entrelazan, diferentes dimensiones y/o relaciones. Ya vimos cómo la existencia del subsistema es producto de un sistema desigual. Pero nuestras investigaciones también nos alertan sobre problemas en el nivel de la enseñanza. Hay prácticas pedagógicas que obstaculizan el aprendizaje de los jóvenes y adultos, y condicionan la posibilidad de que terminen su recorrido por la EDJA.

Hay un aspecto compartido entre la EDJA y la histórica crítica que le realizó Emilia Ferreiro (1989) a la enseñanza de la lecto-escritura para los niños. Muchas veces, los jóvenes y adultos resuelven operaciones cognitivas en su vida cotidiana, que en la escuela no. Perfectamente pueden hacer cálculos en sus trabajos y/o pueden leer todo aquello que aparece cotidianamente por vivir en una sociedad letrada, pero no logran resolverlo en clase con lápiz y papel. Además, en la Escuela de Adultos suele ocurrir que las propuestas de enseñanza no contemplan la condición de adultos y proponen lecturas, imágenes, situaciones problemáticas, infantilizadas.

Kurlat (2011; 2012) en su tesis de doctorado investigó cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial se apropian del sistema de escritura como objeto de conocimiento. Uno de los problemas que identificó es el que denominó “marcas de enseñanza” (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), que alude “a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura” (Kurlat, 2016: 71). Estas “marcas de enseñanza” aparecen como intervenciones didácticas que podrían estar restringiendo procesos de apropiación fértiles y genuinos del sistema de

escritura. Según Kurlat (2016) el “Culto a las letras” que “remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo”, contribuye a ingresar y a permanecer en un “laberinto de escritura” que obtura la apropiación del sistema.

Y esto ocurre, porque las aulas de la EDJA están repletas de educadores con buena voluntad, pero sin una formación específica y con condiciones de trabajo precarizadas. En las instituciones de formación docente, los estudiantes manifiestan esta falencia y reclaman herramientas de trabajo, ya que advierten que la especificidad de la EDJA lo demanda. Por ejemplo, en una entrevista que le realizamos a un profesor de historia de una secundaria de adultos en el marco de nuestros trabajos de investigación, nos dijo

“la secretaria me entregó una lista. Había catorce inscriptos. En la primera clase vinieron cuatro. A la siguiente, vinieron dos, que además eran distintos a los de la clase pasada. Yo había planificado una secuencia didáctica, a partir del diseño curricular, porque así fue como me enseñaron en didáctica. Pero me doy cuenta que no la voy a poder hacer. ¿Qué hago?” (Profesor de Historia).

El profesor al que entrevistamos estaba preocupado y viendo de qué manera resolver un problema que, de haber una formación específica, lo hubiera podido anticipar. En la EDJA hay que tener en cuenta, entre varias otras cosas, que no siempre están los mismos estudiantes en la clase. El ausentismo, la llegada tarde, es algo común y altera las formas instituidas de la planificación. Este pequeño extracto de la entrevista nos permite ilustrar lo que estamos intentando explicar: la falta de una política de formación docente para la EDJA. Solo en algunos profesorados y/o universidades, hay algún seminario vinculado a la temática, serán esos futuros docentes quienes trabajarán como maestros y profesores en el subsistema de la EDJA.

De todas maneras, cabe destacar, que en Argentina existen un sinnúmero de experiencias y equipos docentes y de investigación que vienen construyendo hace años una teoría y una práctica de la EDJA, que apunta a construir formas de enseñanza propias y acordes a las necesidades de los jóvenes y adultos, que como Carlos vivieron años sin saber leer y escribir en una sociedad que demanda de esos saberes para poder sobrevivir.

Conclusiones

El complejo momento histórico que estamos atravesando con la profunda ofensiva hacia la educación pública y los Derechos Humanos amerita profundizar aún más nuestras caracterizaciones, diagnósticos, y luchas por una educación y una sociedad más humanas.

Vivimos, en un mundo, un continente y un país, donde resulta natural que algunos lleguen a la universidad y otros no terminen ni la escuela primaria. Y el objetivo del artículo fue desnaturalizar esta realidad y discutir la idea de que es un problema individual para ubicarlo como una relación producto del privilegio en la educación.

En este sentido, en el artículo, reflexionamos sobre las contradicciones, tensiones y paradojas de la EDJA. Afirmamos que se trata de una relación social, económica, política, cultural y educativa desigual, e intentamos explicar cómo en el origen y desarrollo del subsistema de la EDJA se configuró como la articulación de dichas relaciones. Para hacerlo, partimos de un hecho de la realidad concreta, la historia de Carlos en la “Escuela Itinerante”.

Para terminar y luego de explicar cómo el subsistema de la EDJA es producto de relaciones sociales diferenciales, lo que queríamos destacar es, que si bien nos dedicamos a trabajar en este campo, nuestro posicionamiento ético-político es que el subsistema de la EDJA no debería existir. Nuestra práctica apunta a transformar esa realidad que origina sistemas distintos según pertenencia social. El subsistema de la EDJA solo desaparecerá cuando todos los niños y niñas tengan el mismo derecho a la educación, y eso en las relaciones sociales actuales tal y como están configuradas, lamentablemente, no sucederá. La resolución del problema del subsistema de la EDJA necesariamente implica la superación de una sociedad estructurada en la diferencia, la distinción y la subordinación.

La educación es un territorio en disputa, de confrontación, de lucha, entre proyectos políticos antagónicos. La lucha por una educación igualitaria y con sentidos emancipatorios es una lucha que trasciende lo estrictamente educativo. Es una lucha por una sociedad donde la educación sea el pan de todos los días del pueblo.

Bibliografía

BARCO, S. (2017). *Boletín de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Argentina.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

BRASLAVSKY, C., TEDESCO, J., Y CARCIOFI, R. (1985). *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO.

BRUSILOVSKY, S. Y CABRERA, M.E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, año/vol. 12, No38. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

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

FERNANDEZ ALVAREZ, M.I. Y CARENZO, S. (2011). El asociativismo como ejercicio de gubernamentalidad : “cartoneros/as” en la metrópolis de Buenos Aires, *Argumentos*, UAM-X, Nueva época, Año 24 , Núm. 65.

FERREIRO, E. (COORD.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.

HILLERT, F., PASO, L., CUCUZZA, R., NACIMENTO, R., ZIMMERMAN, L. (1985). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cártao.

KURLAT, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultos: la urdimbre y la trama. *Revista Veras*, v.6, n.1, p. 69-86.

MÉSZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PUIGGRÓS, A. (1991). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (2017). “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”, Página/12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>

RODRÍGUEZ, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En Puiggrós, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

RODRÍGUEZ, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En *Revista del IICE* No8. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SIRVENT, M.T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S. Y LOMAGNO, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal-OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SIRVENT, M.T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SAVIANI (1991). *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

TEDESCO, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires: CEAL.

TOPASSO, P., CASTAÑEDA, J.P. Y FERRI, P. (2015). *La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. IX Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba; 7-9 octubre 2015.

WANSCHSELBAUM, C. (2012). La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°32. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

WANSCHSELBAUM, C. (2014). La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa, *Cadernos de Historia da Educacao*, V.13, n°1. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasil.

Cinthia Wanschelbaum: Dra. de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora Asistente. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (CONICET/IICE-UBA). Profesora Adjunta. Universidad Nacional de Luján (UNLu). cinwans@gmail.com

