

Segundas Jornadas de Sociología Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología FCPyS-UNCuyo

Mendoza, 27 y 28 de agosto de 2015

Mesa 19: Rupturas y continuidades en las políticas educativas en los últimos veinte años.
Balances y perspectivas

Título: Reconstruyendo las huellas del pasado reciente en los Centros de educación de adultos y/o jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Gran Mza

Maria Cristina Romagnoli romagnoli_cristina@yahoo.com

Prof Sandra Lema lemasandra@yahoo.com.ar

Facultad de Educación Elemental y Especial - SECTyP – UNCuyo.

Introducción

El equipo de investigación trabaja sobre la línea de desigualdades sociales y educativas. Hemos evidenciado la creciente desigualdad de las escuelas primarias según las clases sociales, en la investigación actual¹ nos proponemos dar cuenta de la construcción social de la oferta escolar y la conformación del origen social de su matrícula reconociendo la influencia de los cambios en la estructura social y de las distintas políticas educativas. Esta presentación focaliza su estudio sobre las transformaciones en los Centros de educación de adultos y jóvenes. Para ello seleccionamos una institución surgida en 1958 perteneciente al Gran Mendoza. La primera etapa del trabajo, respecto a la cual informamos, se realiza sobre la base de revisión de documentos secundarios, bibliografía especializada y las entrevistas realizadas a directivos y ex directivos. La sola presentación de la infraestructura: dos instituciones en un solo predio con distinta matrícula, dirección y supervisión, muestra que los cambios lejos de ser lineales dejan huellas de yuxtaposiciones de planes, políticas y prácticas en la educación de adultos. Coincidimos con la afirmación de Ezpeleta (1997) *la educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia lo político, preocuparse por la educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población y/o “su inclusión diferencial”* agregamos nosotros.

Buscamos describir las características de la propuesta educativa en esta institución y similares y el origen social de su matrícula en la etapa del “Empate social,” en la etapa de la “Gran asimetría”² y en la actualidad e identificar continuidades y rupturas en la oferta educativa de las instituciones.

1- Contexto de surgimientos, historias e identidades en la educación de adultos

Los estudios sobre la *estructura social argentina* muestran transformaciones a partir de 1976 el paso del “Empate social” a la “Gran Asimetría”. La Etapa del “Empate social” iniciada en 1945, con embates desde el 55 y terminada abruptamente en 1976 se caracterizó por la integración de clases obreras y medias en torno a la industrialización sustitutiva y a la relación salarial, aunque también estuvo atravesada por profundas pujas sociales y políticas entre trabajadores, sindicatos, empresas oligopólicas y FFAA. La Dictadura Militar de 1976 introdujo modificaciones económicas sustantivas: el predominio de la especulación

¹Romagnoli, Tosoni, González, Maldonado, Mazza, Argumedo, Lema, Rousselle, Tapia “La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares”SECyT 2013 2015

² Usamos los las conceptualizaciones de Svampa 2005

financiera y el retroceso de la industria. Esto implicó la pérdida de poder de los sectores medios y populares y una mayor concentración política y económica en las elites internacionalizadas dando lugar a una nueva etapa denominada “Gran asimetría” (Svampa, 2005). Los cambios en la estructura social se manifestaron a partir de la década de 1990 cuando se modificaron las relaciones entre clases, su autorepresentación y los lazos de solidaridad, y sobre todo se rompieron los vínculos intra clases. Durante la década de 1990 las clases populares sufrieron el empobrecimiento, el desempleo y un fuerte proceso de inscripción territorial que implicó la localización de la mayor parte de sus prácticas económicas, educativas, sociales y culturales en el barrio (Merklen, 2010). A partir de los cambios producidos en la década de 2000 tales como disminución del desempleo y políticas sociales de ingresos condicionados en el interior de las clases populares se estableció la distinción entre ocupados asalariados disciplinados por los bajos ingresos y el miedo a la pérdida del empleo y trabajadores precarios o desocupados (sectores “plebeyos”) que subsisten a partir de programas sociales (Kessler, Svampa, & González Bombal, 2010). En este marco cambiante nos detendremos en tres momentos del proceso: un primer acercamiento a la educación de adultos en el contexto histórico social de surgimiento del centro de adultos seleccionado en tiempos del llamado “empate social” que fue dejando sus huellas hasta parte de los 80; continuaremos registrando evidencia sobre sus cambios y los de los sectores populares durante el neoliberalismo de los 90 y llegaremos con este registro hasta la actualidad.

Para avanzar sobre ello presentaremos algunos *antecedentes sobre la Educación de Adultos* siguiendo trabajos de Paredes y Pochulu (2005) quienes realizan un recorrido institucionalista que avanza desde 1826 hasta mediados de 1990, de Teresa Sirvent especialista que trabaja el impacto de las políticas neoconservadoras, del Consejo Federal de Educación desde un marco normativo jurídico y llega a la actualidad y algunos resultados de las investigaciones de nuestro equipo de investigación.

Si realizamos un zoom sobre la educación de adultos Paredes y Pochulu³ ubican las primeras experiencias en 1826 donde el analfabetismo y los inmigrantes eran el problema a resolver. Ya en 1900 se realizan los primeros esfuerzos por reglamentar la educación de adultos; avanzando luego en política innovadoras en el área y en las primeras políticas orgánicas de estado y participación de la sociedad civil; es en el peronismo donde el posicionamiento sobre dos ejes centrales tomará protagonismo y no dejará el centro del debate, los autores se refieren a la “*vinculación entre educación y trabajo y el papel de la sociedad civil en la gestación de las escuelas*”; se desarrollan programas de alfabetización bajo las concepciones freireanas a las experiencias educativas, proceso que entra en silencio en la época de la dictadura hasta el retorno de la democracia con el Plan Nacional de alfabetización para erradicar el analfabetismo. En los 90 con la Ley Federal de Educación la educación de adultos aparece bajo el rótulo de Regímenes especiales, como “*segmentos separado de la estructura del Sistema educativo nacional*”. Complementamos el rastreo de antecedentes con los resultados de los propios proyectos de investigación del equipo en los 90 y en los 2000 también que referencian los planes y políticas focalizadas /compensatorias que iban surgiendo Programa Jefas de hogar; con la crisis del 2001 se suman otros como andamiaje ante la crisis integral que vivió el país. Trabajamos algunos que incluían un componente educativo o se preveía una contraprestación en este sentido:

programas y planes de terminalidad, articulando con otros Ministerios Desarrollo Social, de Seguridad, de Trabajo y Seguridad Social, con ONG, con municipios. Programas que en el paso del tiempo se van reformulando, desapareciendo y otros sumando. Modificaciones producidas en el marco de cambios de gobiernos y las políticas provinciales y nacionales en el marco de la descentralización educativa. Sirvent (2005) analiza la situación de riesgo educativo en el que se encuentran los jóvenes y adultos “son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual.” En el 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación que ubica a la educación de adultos como modalidad: Educación de Jóvenes y adultos. El documento de la Consejo Federal de Educación del 2010 nos permite completar esta presentación, desde la voz oficial, con una apretada síntesis de las leyes y las modificaciones que se fueron introduciendo:

- Ley 1420 de 1884 ubica la educación de adultos bajo la función de “paliar el analfabetismo” y la educación de” los inmigrantes” pero cuestiona “rígidos mecanismos de control propios del nivel primario y homologando sus contenidos, sin vincularlos con los sujetos jóvenes y adultos ni con el contexto socio económico y político”
- Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 pasa a ubicarla dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica... De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común”.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/2005 la ubica como “modalidad enmarcada en la educación permanente la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria” hacia un camino más amplio, según manifiesta su articulado.

Como se desprende de esta breve introducción tomamos a la educación como un fenómeno relacional, no se pueden entender los cambios en la educación de jóvenes y adultos sin ponerlos en su contexto histórico, del modelo económico de surgimiento y desarrollo; ni podemos detenernos en trabajar sobre las representaciones de los sujetos, de las instituciones y las políticas específicas sin entenderlas dialécticamente entramadas en un fuerte proceso de análisis y síntesis con las distintas dimensiones del proceso social que impactan sobre las condiciones materiales y simbólicas de sectores populares, sus necesidades (vistas en tanto demanda o en tanto oferta), y las políticas educativas que se presentan para el sector.

2- La historia y los procesos en primera persona La palabra de los directivos.

En esta ponencia presentamos a modo de ensayo la historia de las políticas educativas de adultos, los cambios las políticas sociales, en la estructura económica del país y en los sectores populares desde las experiencias de dos directivos en un Centro de educación básica de adultos que se enmarcan en contextos políticos distintos.

2.1 Entre la vocación, las necesidades personales y colectivas y el impulso creador para dejar de ser un apéndice de la primaria.

La directora que entrevistamos comenzó su tarea docente en 1967, el paso por la escuela de adultos en ese momento denominada “*escuela nocturna o vespertina*”, estaba marcado por desigualdades de género, ya que separaban los hombres de las mujeres en los turnos (vespertino para las mujeres y nocturno para los hombres) y en las aulas, con muy poco espacio para que las mujeres se integraran como trabajadoras al sistema de educativo y la enseñanza en general, “*asistían nada más que hombres. Las mujeres estábamos como que no nos dejaban entrar al sistema*” (entrevista maestra desde el 67 y directora desde el 84). Los años 60 la encuentra como pionera ensayando como mujer sus primeros pasos en escuelas de adultos, década de movimientos de liberación de todo tipo que se resinificaba en experiencias alternativas de educación popular.

La escuela de adultos, en esta etapa, era “*un apéndice*” de la primaria en lo institucional, se trabajaba en los edificios de escuelas primarias en forma graduada, luego de las 18:30 hs, con dos horas cuarenta y cinco de clases, para impartirles matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, en un sistema enciclopedista, porque el tiempo laboral en el que habían estado estos “*jóvenes adultizados*” como los nomina nuestra entrevistada, son jóvenes mayores de 14 años que deben asumir roles y responsabilidades laborales, familiares y sociales propias de un adulto, esto hace que necesiten que se reduzca el tiempo de estudio, para volver a sus casas y prepararse para salir a trabajar nuevamente. Jóvenes que no habían ingresado en el sistema educativo formal y eran analfabetos o semianalfabetos dado que el lucro cesante era un costo que no podían asumir varias familias que define como urbano marginales, familias disgregadas, donde en algunos casos había dificultades para una gratificación afectiva dentro del grupo familiar, experiencias escolares frustradas, abandono y escaso acompañamiento del adulto .

“*Antes los padres algunos no mandaban al niño a la escuela, por cuestiones económicas de ellos y preferían mandar al chico a trabajar, ese chico se va formando en el trabajo y llega un momento en el que necesita ser alfabetizado, entonces al estar en edad avanzada, ingresaban a la escuela nocturna (...) venían y me decían - me hace falta para entender los nombres de las calles, venimos de Palmira (...) - cuando vamos a comprar tenemos muchos inconvenientes al no saber la escritura, la mayoría venían por necesidad de alfabetizarse(...) habían muchas empleadas domésticas que los patrones las mandaban a la escuela*”, nos cuenta la entrevistada (E). La tensión entre el trabajo y la educación, dos derechos en pugna donde la tarea cotidiana de la supervivencia se encarga de jerarquizar qué elegir y cuando los tiempos dan una posibilidad, ingresaban a la escuela de adultos para poder entender mejor su realidad “*para que no se nos aprovechen en los trabajos, para poder moverse en la sociedad*” (E).

En la década de los 80 transita por el Centro de Educación para Adultos que tomamos como objeto de estudio. Para ella es un centro de experimentación y de pasión. Los alumnos van variando, ahora son adolescentes que “*se escapaban de la diurna, estaban los repetidores crónicos, los que tenían problemas de conducta , eran los menos los que venían para alfabetización*” se trata de los cambios sociales, “*los alumnos estaban con los padrastros, con los tíos, ausencia de padres, padres disgregados*” y en cuanto a las políticas educativas que van modificando las propuestas, se van modificando las denominaciones que se le van asignando a la educación de adultos, el lugar que ocupa en la estructura del sistema educativo y la función. En 1984 se llaman CEBAS no eran escuelas, eran Centros educativos sin edificio propio, itinerantes, los podían mover de la institución primaria si no había matrícula. La entrevistada nos va comentando los cambios mientras despliega todo los documentos curriculares y nos va relatando sus experiencias. No está de acuerdo con

que fuera un CEBA itinerante, por eso dice *“me tardé 12 años para tener edificio propio, logré un espacio propio, tenemos que tener una identidad propia”*.

Desde la función de directora registra la diversidad, los diferentes lugares de los que venían los alumnos, la diferencia de ritmos de trabajo y esto le permite avanzar con propuestas que se van concretando en un curriculum no graduado, de registros y libretas acorde al tipo de educación de adultos, para transformar el aula tradicional en un espacio de trabajo que articule lo individual con lo grupal...Nos cuenta cómo se originan estos cambios: *“Empezamos a sumar voluntades y basta de vivir del apéndice de la diurna. Basta de vivir de una currícula que no nos corresponde a la idiosincrasia y realidad de nuestros alumnos. Largas trayectorias, reuniones, jornadas hasta que lo logramos.”* *“¿Cómo hacías para tenerlos en el aula con diferentes aprendizajes? Entonces de ahí nace la no graduada, luego empezamos con el cuestionamiento de la libreta. Después apareció el objetivo del reconocimiento de saberes previos. Entonces al alumno le hacíamos hacer un repaso nada más, después él iba avanzando, a partir de lo que ya sabía.”*

Alrededor de los 90 la población que transita la escuela de adultos, es la población que empezó la escuela primaria y abandonó o repitió varios grados, o dejó sin terminar la primaria por problemas de conducta, por falta de hábitos para el estudio o por dificultades cognitivas. Se proponen paralelamente y para reforzar la permanencia del alumnado, proyectos de escuela creativa y talleres productivos, se incorpora la educación semipresencial, con horas cátedras, cartillas armadas para el docente con las materias de fundamento; posteriormente ya en el 2000 realiza apertura a talleres culturales, y articula con escuelas especiales y experiencias con alumnos con problemas de drogadicción con distintos resultados, acompañada por un gabinete psicopedagógico, incorporó clases de teatro, fogones. Apasionada por su tarea *“a los alumnos integrados los ubicaba en la unidad, y los aprendizajes lograban acentuar lo que ya tenían y a crecer en forma muy lenta lo que ellos podían alcanzar. Pero lo más importante era recobrar la alegría de que ya no estaban marginados en aquel grupo en (...) la escuela de tontos. No, ahora estaban (...) mezclados con los otros. Trabajamos para la articulación con las enseñanzas especiales para la incorporación en la enseñanza básica de jóvenes y adultos.”* Logra de esta manera la inclusión de sectores postergados y desprotegidos, para los que no había espacio en el sistema educativo formal.

Desde 1967 hasta el 2006 año en que se jubila, caminó por la educación de adultos hacia la utopía de *“Escuelas Comunitarias”* que diera respuesta a los jóvenes adultos de los sectores populares, Escuelas Comunitarias como le gusta recordar con una relación estrecha con la comunidad, con los centros vecinales.

Llegó a generar y construir no solo aportes pedagógicos de una escuela no graduada, sino la infraestructura de una escuela propia, plantea que es el único CEBA de la provincia con edificio propio. Educación que no fuera un apéndice ni en lo material ni en lo simbólico de la escuela primaria, ni de las políticas de turno, hizo aportes concretos a una escuela de adultos que responda a los temas y problemas de cada momento social y educativo de la población referente que la requería. *Sintetiza su trabajo docente: “Me entregaron un escritorio, una silla y un armario, es todo lo que yo recibí y cuando me retiré en el 2006 entregué un edificio, con 3 aulas, con mobiliario correspondiente a cada aula, con tres baños, una dirección, una cocina comedor, un mástil y el cierre perimetral.”* logró transformar la educación de adultos, frente a lo que socialmente disponía esta población, pudo leer sus necesidades y audazmente brindar instrumentos para satisfacerlas.

Frente a lo que disponía, pudo tener lectura de las necesidades de la población con la que trabajaba y respondió a esas necesidades. *“Cuando uno se siente creadora, lo ve todo desde otro ángulo. No es que te lo imponen ni nada. Y lo estás viendo de abajo, perfilando, viendo los errores. Esto lo cambias aquello no (...) Hay algunos que son apasionados y enganchaban, (...) me retiré en el 2006 con una escuela no graduada, me sentí muy orgullosa porque me sentí parte de esa creación.”*

Su jubilación tuvo que ver con el punto donde la vocación es superada por las condiciones materiales y la flexibilización del trabajo docente, atendía tres turnos y la semi presencial todo por un solo cargo. Sintió que no se cumplía con el principio constitucional de igual remuneración por igual trabajo, es decir otras direcciones solo tenían un turno y cobraban lo mismo.

2.2 Es un sistema de mareas.... Llevas, traes, traes, llevas. Te ahogás, salís...

El actual Director, recorre las escuelas de adultos desde los 90 a la actualidad y específicamente como director en esta escuela en los últimos 5 años. Nos relata no ya un sistema flotante para un grupo que tiene que compensar y un sistema dedicado a terminar con el analfabetismo sino de una modalidad que permite completar los estudios básicos jalonada por planes de diverso tipo, con distintas duraciones, unos se cierran otros surgen, con vinculaciones con ONG, ministerios, empresas, municipios, necesarios para asegurar el servicio *“Todo lo que se quiere implementar es a través de la escuela, ni los supervisores saben la cantidad de planes que hay “de la esquina a la escuela” “mas y mejor trabajo” todo pasa por la escuela....Te vuelve loco, nosotros le pedimos pónganle un membrete distinto a cada cosa, cosa que sepamos lo que estamos haciendo, hemos llegado a confundir planes.”*

Específicamente hace mención a otros programas que involucran a la educación como es la AUH y nuevos como el Progresar marcando problemáticas asociadas que no se encuentran mecanismos para resolverlas unívocamente y que genera el paso a respuestas aisladas con la “tensión asociada cara a cara” entre familias y escuelas entre alumnos y directivos y docentes y que genera expectativas que no se condicen con la realidad.

Con un estado que comparte responsabilidades con las familias, las ONG, municipios y empresas en el marco de las privatizaciones, responsabilidad social empresaria, que encuentran a docentes y directivos atravesados por tareas administrativas de control y contables *“si tuviera la computadora te muestro, lo de la mesa educativa antes era prevención y abandono.... tres veces lo presentamos.... Nos dicen vayan a rendir y cualquier cosa hablen con la profesora,..... Un camino que relata con muchas idas y vueltas”*

Encontramos una mezcla de alumnos autónomos los que trabajan y buscan un título para continuar esta tarea o seguir las secundaria o que son adultos mayores que encuentran un lugar para socializar; otros que los mandan sus familias en el marco de algún programa a fin de completar sus estudios primarios primero y luego secundarios; o a un CCT; que aprendan un oficio, pero que en algunos casos es solo por la contraprestación monetaria ya que lo principal dicen los padres o refieren los alumnos *“tienen que cuidara sus hijos o ir a trabajar”*

Amplia las características de los alumnos presentando que en general tienen 18, 19 años, que han fracasado en el sistema formal no han podido con ciertas exigencias que el sistema les ponía durante los primeros años y en 6° o 7° dejan y *“esos chicos tenemos nosotros”*. Con trayectorias educativas interrumpidas *“la primaria los expulsa por extraedad, por*

comportamiento, por nivel académica, por la forma de ser... porque entran rápido en la pre adolescencia. Entonces sus intereses su visión tampoco es la misma” Vienen de varios barrios y lugares, de la zona solo tres, recorre los lugares de procedencia y termina diciendo *” como el trole da esa vuelta”* mostrando otra de las claves de selección del centro de adultos.

El entrevistado describe la educación no graduada que trabaja con los docentes y los acuerdos institucionales para implementar a partir de la evaluación diagnóstica, continuidad con el trabajo de la directora anterior pero con nuevas decisiones por “el nuevo alumno que transita este centro”. Las problemáticas de las faltas o abandonos transitorios y las posibilidades que este sistema no graduado ofrece para recibirlos no solo en la “segunda chance educativa”, sino en las sucesivas hasta que termine.

Un problema que refiere es el cambio de Ley Educativa y su implementación, en el lugar del 1° año y 2° año de la actual secundaria, sus dudas: su título de maestro primario, la certificación, el impacto sobre la población si es solo terminalidad de la primaria... *“entonces ahí se da la discusión a donde van a quedar... yo soy maestro, esto es una escuela primaria, yo voy a tener dos años de escuela secundaria en mi escuela. Primero y segundo del CENS lo vamos a compartir Pero la certificación final, cuál será? Certificación de segundo que no es terminalidad.... Las preguntas sobre los planes de terminalidad educativa y FINES, vuelven como interrogantes.*

El director muestra los límites en la función y acción en la educación de adultos; no se muestra como protagonista sino como siguiendo un guión predeterminado del cual no formó parte ni del diseño de sus fines ni de los procedimientos para llevarlo a cabo, planteando que *“está dedicado sólo a lo buracrático”*. Por ello el título de este apartado refleja el lugar en el que se ubica dentro de la estructura del sistema educativo o dentro de este “sistema marítimo” retomando sus palabras: *“es en la navegación de la política vacilante, de falta de proyecto a largo plazo, de Política de Estado.”*

2.3 Una huella en forma de institución nos es testigo mudo de la entrevista

En el mismo predio empezó a funcionar desde el 2010 un centro de educación de jóvenes y adultos que se encuentra en una casilla de chapa al ingresar en el mismo predio tras la puerta se ubican uno a la derecha y otro a la izquierda. Dicho centro fue creado en el año 2005 dentro del Programa del Servicio Cívico Voluntario (SCV) y funcionó en las instalaciones del Ejército Argentino. En el año 2009 se trasladó a la Capital. Recordemos que el SCV surgió en el marco de las políticas de ajuste de la década del '90, en el marco de un paradigma de focalización de políticas sociales. Consultado los trabajos de un estudioso del tema relevamos que estos programas se crearon bajo el supuesto de “transitoriedad” del problema del desempleo, así como también a partir del diagnóstico de un déficit de capacitación adecuada que afectaba a la oferta laboral. *“En esa lógica de política social focalizada se ejecutó desde el año 2005 al 2008 el Programa Servicio Cívico Voluntario (SCV) que, según sus objetivos, vinculaba la formación para el trabajo, la capacitación en oficios y la terminalidad educativa para jóvenes de sectores populares entre 16 a 26 años.”* Estos programas se crean se refuncionalizan, mutan. *Con referencia a los Programas que continuaron al SCV, según datos de la DGE, en 2008 el gobierno de Jaque implementó 3 Programas: De la esquina al trabajo; De la esquina a la escuela y de la esquina a la Universidad. Los tres Programas pertenecen al Plan de Inclusión en Derechos para jóvenes y lo ejecuta la Dirección de Familia dependiente de la Subsecretaría de Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y*

Comunidad del Gobierno de Mendoza (Actual Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos) Según la información recabada, estos planes de inclusión "...apuntan a promover el desarrollo integral de los jóvenes entre 12 y 26 años, en situación de riesgo social a través de espacios de participación y acompañamiento pedagógico". En los territorios municipales, la lógica de "contención"/ control social siguió primando a la hora ejecutar dichas políticas, dejando de lado la vinculación de ese sector vulnerable con el mundo del trabajo. (Asso 2011)

En palabras del director: "Si bien a partir de 2008 se dejó de lado su aplicación en los talleres del Ejército Argentino y se puso el énfasis en la aplicación del programa "De la Esquina al Trabajo"⁴....actualmente son mujeres las alumnas de 14 a 16 años que pueblan esas aulas; y que son anotadas por su mamá ya que tienen un horario en el turno mañana y un espacio que refieren como "más resguardado".

A modo de reflexiones finales provisionarias

Las podemos agrupar en tres ítems: uno primero referido a la historia socioeconómica que va dejando huellas, que lejos de ser indelebles, pueden leerse en la vida de este centro de educación de adultos y donde las palabras de Justa Ezpeleta se vuelven un fuerte referente; otro que nos permita vislumbrar las especificidades de la educación de adultos en relación a los sectores populares, el cambio en la estructura social y el sistema educativo y un último en torno a al concepto de trabajadores de la educación.

1-Las huellas: Al volver a revisar y contrastar las narrativas descriptivas de los directivos podemos recuperar la afirmación de la introducción: *la educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia lo político, preocuparse por la educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población.* Rastreamos que efectivamente antes de los 80 (ver punto 1) la historia de la educación de adulto estaba relacionada con la erradicación del analfabetismo y las búsquedas por dar una respuesta pedagógica a este sector que en muchos casos no ingresaba a la escuela por razones laborales o familiares y que cuando lo hacía era en términos de poco tiempo luego de extensas jornadas laborales. Posteriormente desde finales de los 80 y durante los 90 la responsabilidad de la educación pública sobre la educación completa el proceso de descentralización pasando a las escuelas/centros, a los directivos con mayor o menor creatividad, iniciativas que lograban ponerse a competir para obtener programas y ganar proyectos y así incorporar más alumnos al centro, condición necesaria para que se mantuviera abierto. Los alumnos ya habían realizado una primer experiencia educativa y esta se trataba de una "segunda oportunidad, una segunda chance" Los sujetos portadores demandantes de esta educación no lo hacían organizándose y demandando sino que era interpretado por los docentes, directivos y las política como oferentes de alternativas. En las últimas décadas encontramos a los sectores populares con un panorama de desempleo, empleo precario, en negro o empleo de bajo escalafón y con un sistema educativo modificado. Articulaciones con otras organizaciones, proliferación de acciones, planes y programas específicos y relacionados con otros ministerios, dependencias ministeriales, asociaciones civiles, empresas, etc. Donde la demanda es leída desde varios Ministerios

⁴ "De la esquina al trabajo" (donde quedó incluido el SCV): destinado a jóvenes de entre 16 y 26 años. Estipulaba capacitación en oficios en CCT; se le dio protagonismo a los municipios y a las asociaciones civiles y barriales en detrimento del peso que tuvo el Ejército en la gestión anterior. (No plantean el monto de la ayuda económica, pero seguramente era la misma que en el Programa "De la esquina a la escuela") No hay información si después de 2010 se siguió aplicando.

transformada en programas y ofrecida a los sectores populares, la llegada a la escuela está vinculada con los medios de comunicación, son los amigos, las familias, el Anses y hasta el trole en este caso. Una demanda agregada por “otros” que impacta en la escuela potenciando el derecho y la obligación de la educación que incluye a más alumnos en la escuela pero no necesariamente en el conocimiento. Es por lo que agregamos nosotros a la frase de Justa Ezpeleta *la educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población y/o “su inclusión diferencial”* en el marco de la dinámica de exclusión incluyente. Como afirma Pablo Gentili (2011) ubicando el riesgo al que se enfrentan los sistemas educativos : ser partícipes de la dinámica de *exclusión incluyente*, según la cual *“los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas”*

2-La educación de jóvenes adultos y los cambios económicos y educativos: Un panorama que podemos resumir diciendo que hasta mediados de los 80 relevamos maestros en búsqueda de alumnos analfabetos o alumnos buscando escuelas en el marco de escaso tiempo que deja el trabajo a los jóvenes adultizados; en los 90 época de la segunda chance educativa y del ingreso de los alumnos con trayectorias interrumpidas y las escuela compitiendo por la matrícula. Luego los programas y los centros interactuando con distintos actores gubernamentales y no gubernamentales. Hoy queda conformado un mosaico en el que las políticas se van yuxtaponiendo, resignificando, mutando, tratando de captar al nuevo sujeto. Deja como emergente una fragmentación que como relevamos se expresa gráficamente en la presencia de dos centros en el mismo terreno con distinto nombre, con dependencias de distintas supervisiones regionales y albergando distintas poblaciones y turnos (ver punto 2.3) En general pareciera romperse con la territorialidad de origen con la guía de los micros y trole y la información que llega por vías propias de los programas de los ministerios a los jóvenes y adultos. La terminalidad y la “inclusión” parecieran ser la función principal de estos centros para brindar a los sectores populares, más alejado del acompañamiento al ingreso al mundo del trabajo como lo era en un principio. No obstante, la socialización, la contención es también una necesidad para otros alumnos.

3-El trabajador de la educación entre la vocación, la profesionalización, el trabajador asalariado y la proletarización.

Simplemente una reflexión final sobre el trabajo docente. La primera directora que entrevistamos siente que es parte integrante política y pedagógicamente de la creación de curricula, libreta, etc en la educación de jóvenes y adultos. Sirvent (2005) al relevar el impacto sobre la situación de los docentes de la implementación de la LFE en este sector educativo indica *“Se observaron algunos indicadores de problemas que gradualmente se fueron agudizando: la descalificación de la tarea docente y de la escuela pública; la subestimación del rol docente por parte de los mismos docentes; la adjudicación al docente de la responsabilidad de llevar a cabo la “transformación educativa” y del éxito o fracaso de la misma; la capacitación y actualización docente desgajada de la práctica”*. Confrontando con la historia de vida de la primera Directora, nos refiere que antes de finalizar su carrera evalúa su condición de asalariada y las condiciones de trabajo desiguales y toma la decisión de jubilarse. Mientras que el director actual nos manifiesta el tiempo que insume las múltiples tareas administrativas de los planes y programas y de

la proletarización de su trabajo como docente (Donaire 2012) en tanto no dirige ni los fines ni los procedimientos de la educación.

Este recorrido por las experiencias en la Educación de Adultos enmarcado en cambios económicos, políticos y educativos, nos permiten mostrar un campo complejo y variado de experiencias que seguido en primera persona, nos pueden ayudar a comprender las tensiones que lo han constituido, como así también, la permanencia de ciertos problemas y debates que lejos de resolverse se complejizan aún más.

Bibliografía

Asso, Jorge (2011) Políticas sociales con componente educativo y de formación laboral: el Programa Servicio Cívico Voluntario de la Provincia de Mendoza (2005- 2008) Informe de la Maestría en Política y Planificación Social (2º cohorte) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNCUYO

Consejo Federal de Educación (2010) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos Anexo I- Resolución del CFE N°118/10 EPJA Documento base.

Dirección de Educación Permanente – Ministerio de Cultura y Educación – Gobierno de Mendoza. “Hacia la transformación de la Educación de adultos en Mendoza, Evaluación proyectiva de la gestión (1988-1991)

Donaire, Ricardo (2012) Los docentes en el SXXI ¿empobrecidos o proletarizados? Siglo XXI editores Argentina.

Ezpeleta, Justa (1997) Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos. Ponencia presentada en el II seminario Taller sobre educación de Adultos. La Cumbre.

Gentili, Pablo (2011) Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Kessler, G., Svampa, M., & González Bombal, I. (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. 2a ed. Buenos Aires: Gorla.

Neiman, G., & Quaranda, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213 - 237). Buenos Aires: Gedisa.

Paredes y Pochulu (2005) La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina Artículo presentado en el Seminario: Dimensiones Históricas de los Sistemas Educativos, correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional – Regional Buenos Aires)

Sirvent, T. (2005) Los jóvenes y adultos en la Argentina en el contexto de las políticas de neoconservadurismo Pensamiento Educativo. Vol 37 (Diciembre 2005) 277-295

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus.