

La educación de jóvenes y adultos a partir de la ley nacional de educación: Aproximaciones a su historización

Guastavino, Florencia (florguastavino@gmail.com)

López, Laura (lauralopez_85@yahoo.com.ar)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el inicio de nuestras investigaciones de maestría, en relación a educación y movimientos sociales. Uno de ellos, se propone abordar el vínculo entre las organizaciones y sus proyectos educativos a partir del análisis de las trayectorias educativas de los sujetos involucrados, mientras que el otro analiza las formas específicas en que son entendidas e incorporadas las políticas educativas de Jóvenes y Adultos a las dinámicas organizacionales. En esta etapa inicial del trabajo nos centraremos en realizar una contextualización histórica de las políticas públicas alrededor de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EDJA)¹ en nuestro país, haciendo especial énfasis en los últimos 15 años.

Este campo de investigación es en sí mismo vastísimo e implica tener en cuenta una red de relaciones: la influencia histórica de lineamientos internacionales en la política pública regional; demandas, apropiaciones, negociaciones y resistencias de “organizaciones de la sociedad civil” (y sus complejas relaciones en sí); formas locales de expresión de procesos socio-históricos... A los fines de este trabajo, nos circunscribiremos al análisis de las leyes de envergadura que dan marco general a la política educativa estatal² y algunas de las formas institucionales en que se encarnaron: reglamentos, programas, planes, resoluciones, etc.

Teniendo en cuenta entonces esta delimitación, hemos encontrado en el análisis académico, dos ejes de discusión que aparecen repetidamente y que consideramos fructíferos para pensar la forma en que la política pública ha pensado y construido al sujeto de la EDJA: por un lado el carácter históricamente compensatorio de la EDJA; por el otro, la relación entre la EDJA y el trabajo (Finnegan, 2012). No intentaremos aquí hacer una exposición acabada de esos ejes de

¹ Si bien sabemos que es un término polisémico, retomamos una definición operativa de Rodríguez (2009) en tanto “acciones educativas dirigidas a población que no ha concluido sus estudios formales en la edad que la normativa estipula para ello”.

² Nos referimos a las Ley 1420, la Ley Federal de Educación, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional.

discusión, sino que los tomaremos como líneas de análisis posible que organizarán y articularán entre sí la exposición cronológica. Finalmente, nos centraremos especialmente en la Ley de Educación Nacional de 2006, para pensar algunas anticipaciones hipotéticas y aperturas de indagación que aporten a la continuación de nuestros trabajos de investigación.

BREVE HISTORIZACIÓN DE LA EDJA EN ARGENTINA

La bibliografía que refiere a la historia de la EDJA, coincide en señalar una misma periodización en referencia a la generación de políticas públicas educativas para este sector de la población (Gutiérrez, 2013; Rodríguez, L. 1996 y 2009; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010; Wanschelbaum, 2012; entre otros).

FINES DEL S. XIX – PRINCIPIOS DEL S. XX.

El elemento central en este periodo es la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, con una vocación modernizante y civilizatoria. El foco de la Ley 1420 estuvo centrado en la educación primaria de niños y niñas, y se entendía que en tanto ésta se difundiera, el problema del analfabetismo adulto desaparecería por sí mismo. Esto no quiere decir que la educación de adultos no haya estado “tematizada”, incluso antes de la sanción de la Ley. Existieron grupos de alfabetización e instrucción llevados adelante por docentes por iniciativa propia (incluidas experiencias del propio Sarmiento), y “cursos para obreros” en colegios nacionales estatales. Asimismo, se reconoce que la primera escuela para adultos fue creada en 1875 en la Provincia de Buenos Aires, bajo la dirección de Sarmiento como Jefe del Departamento de Escuelas.

De forma específica, la Ley 1420 coloca a la EDJA dentro de las “escuelas especiales” (Art. 11) que se establecerían, más allá de las “escuelas primarias comunes”, en “*cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles y fábricas*”, esto es lugares en donde pudieran estar reunidos “*un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados*”. El Art. 12 establece los lineamientos mínimos para la enseñanza de los adultos, incluyendo “*la enseñanza de objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela*”.

A partir de la sanción de esta Ley comenzaron a funcionar las escuelas para adultos promovidas por vecinos y maestros de “escuelas comunes”, en el horario nocturno (Wanschelbaum, 2012) al tiempo que existían otras iniciativas vinculadas a sectores de la sociedad civil, anarquistas y socialistas especialmente (Gutiérrez, 2013).

El panorama de la EDJA en cuanto a la oferta, modalidad y contenidos fue durante todo este periodo heterogéneo, fragmentario, coyuntural y poco centralizado, con un fuerte impulso y participación de diversos sectores de la sociedad civil. En consonancia con esto, la política educativa de la EDJA se ocupaba de forma predominante de la alfabetización.

En los primeros años del nuevo siglo comienzan a darse algunos debates relevantes sobre educación de adultos, en el marco del Congreso Pedagógico (1900) y en el Consejo Nacional de Educación. Dos posturas se contraponían: por un lado, la que establecía la necesidad de incorporar materias vinculadas a herramientas prácticas en estas escuelas, además de darle una centralidad a la participación de la comunidad en la educación de adultos; por otro, la que propiciaba la educación de adultos dentro del contexto de escuelas Militares. Esta discusión se salda en 1922, con la sanción por parte del Consejo Nacional de Educación de una nueva reglamentación para la EDJA, en la que se establecen tres tipos de escuelas: primarias, superiores y complementarias, estas últimas pensadas para desarrollar las aptitudes de los alumnos para el trabajo al que se dedicaran (Wanschelbaum, 2012). Rodríguez (1996) señala que esta reglamentación muestra que el Estado coloca por primera vez bajo su control a todas las experiencias existentes de educación de adultos hasta el momento, organizando un discurso hegemónico donde es el Estado el regulador y prestador central de la educación de adultos, creando por primera vez un “subsistema”, debilitando otras experiencias y discursos existentes.

“Se logra organizar así un discurso en que el estado asume el papel central de prestador y regulador, creando un subsistema que incorpora de manera parcial las demandas respecto a la formación para el trabajo y flexibilización curricular. Paralelamente, se produce la desaparición o debilitamiento de multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar.” (Rodríguez, 1996, p.2)

“DÉCADA INFAME” Y PRIMER GOBIERNO PERONISTA

La política educativa de los gobiernos de facto durante la llamada “década infame” (de 1930 a 1943) estuvo centrada específicamente en el analfabetismo, entendido como un problema que podía significar “un grave peligro social”. Se desarrolla en el año 1934 el Congreso Nacional de Analfabetismo, que influye en la modificación del artículo 12 de la Ley 1420, haciendo aún más énfasis en la educación para el trabajo. En esta construcción del “analfabeto” como “peligroso” podríamos entender a la educación y el trabajo como mecanismos de control social.

La llegada del primer gobierno Peronista marca una enorme expansión y masificación del sistema educativo, incluyendo el nivel superior, orientándose hacia el trabajo, como da cuenta la

creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), con un fuerte fomento de la educación técnica en los niveles secundarios y universitarios.

Existe una referencia a la “educación integral”, incorporando “*las formaciones intelectual, física y moral*” (Pineau, 1994. P. 10), y vehiculizada no solamente por el sistema educativo sino también por una serie de actores sociales (sindicatos, clubes de beneficencia, etc.), aunque con un fuerte control gubernamental (Paredes y Pochulu, 2005).

Para el Peronismo, el sujeto adulto ya no será más interpelado en tanto analfabeto sino en tanto trabajador, como un sujeto político, económico y cultural. Las escuelas nocturnas se expanden y se focalizan en la preparación para el trabajo. Además se conforman, en vinculación con los Sindicatos, espacios de capacitación político-sindical, en donde se ofrecían cursos para las personas que no habían finalizado la primaria (Wanschelbaum, 2012).

En este período, si bien hubo una clara referencia al adulto como trabajador en la oferta formativa, la prioridad de la política educativa para adultos estuvo puesta en la educación primaria, sin otorgarse una centralidad al subsistema y sin romper con la concepción compensatoria ni la estructura o pedagogía homóloga a la educación infantil.

LAS DÉCADAS DEL '60 Y '70

Este tercer período se caracteriza por una gran expansión en la política pública vinculada a la educación de adultos seguida por un fuerte retroceso durante la última dictadura cívico-militar.

A partir del gobierno de Illia la EDJA cobra especial relevancia, en el marco del proyecto desarrollista que la vinculaba a la modernidad y progreso. Este discurso también se veía influido fuertemente por las políticas de organismos internacionales en la materia. Así, se crea en 1965 el Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, siendo la primera campaña de alfabetización masiva organizada desde el Estado Nacional.

en 1968, durante el gobierno de facto de Onganía, se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Esta dirección era la responsable de generar acciones educativas nacionales para la EDJA, reivindicando la adultez como una etapa particular de la educación, y necesaria para el proyecto desarrollista (Wanschelbaum, 2012).

“Desde la DINEA, en esta época, se expresaban ideas sobre la Educación de Adultos en términos de “Educación Permanente”, como una nueva concepción del hombre, la sociedad y la política y

se proponía una revisión profunda de los sistemas educativos en relación a sus objetivos, contenidos y extensión”. (De La Fare, 2010. P. 27)

Rodríguez (1996) entiende la creación de la DINEA como el segundo momento en el que el Estado genera un discurso totalizador al respecto de la EDJA³, produciendo en este caso el mejoramiento sustancial del subsistema a nivel estatal. Dos elementos pueden destacarse en este sentido. Por un lado, la creación por parte de la DINEA de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y Nivel Terciario (CENT), originalmente a partir de la firma de convenios con sindicatos, empresas y organizaciones de la sociedad civil. Estos centros funcionaban en los lugares de trabajo de las personas que asistían a ellos y con la participación de la institución conveniente (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010). Por otro lado, ya bajo el gobierno de Cámpora en 1973, se crea la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), que no fue pensada únicamente como una campaña de alfabetización sino como una propuesta educativa acorde a los intereses y necesidades de los/as adultos, inspirada en postulados freireanos (Wanschelbaum, 2012).

Este período se caracteriza entonces por un fuerte rol estatal en la EDJA otorgándole lugares específicos dentro del sistema educativo. La idea de “educación permanente” implica una amplitud de instancias formativas que no se limitaron exclusivamente a la alfabetización y/o terminalidad primaria, ni a la idea desarrollista de la formación para el trabajo.

Todos estos avances fueron interrumpidos bruscamente a partir de la última dictadura cívico-militar iniciada en 1976, donde la mayoría de los proyectos de educación para adultos se suspenden. En 1981 la DINEA comienza a desmantelarse, siendo transferidas los CENS y escuelas de adultos a las provincias.

LAS DÉCADAS DEL '80 Y '90

El cuarto periodo puede ser pensado desde 1983, con el restablecimiento del régimen democrático, hasta los inicios del nuevo siglo. Si bien existen compilaciones sobre la producción académica referente a la EDJA en los '80 (De La Fare, 2010; Michi, 2012), no existe demasiada información en la bibliografía para caracterizar el Gobierno de Alfonsín con respecto a las políticas educativas para adultos. Diversos autores hacen referencia al Plan Nacional de

³ Tal como se mencionó anteriormente, el primer momento se habría dado a partir de 1922, con la sanción de reglamentaciones específicas para la educación de jóvenes y adultos por parte del Consejo Nacional de Educación.

Alfabetización, que funcionó entre 1984 y 1990, como la única política a nivel nacional llevada adelante durante el periodo. Wanschelbaum (2012) también habla de la creación de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP), de la cual la DINEA pasa a formar parte, perdiendo aún más jerarquía institucional. Como vemos, nuevamente aparece un énfasis en la alfabetización, sin políticas tendientes a reconstruir el desmantelamiento generado por el gobierno militar.

Incluso estas políticas se vieron prontamente abatidas a partir de los '90, dando cuenta de una continuidad política con la dictadura del '76: en 1992 la DINEA fue cerrada definitivamente y en Abril de 1993 el Gobierno Nacional sanciona la Ley Federal de Educación n° 24.195 (LFE), que marca un claro giro neoliberal al respecto de las políticas educativas a nivel general. Las escuelas de todos los niveles y modalidades son transferidas a las provincias (Ley “de transferencia educativa” N° 24.049, 1991), generando una creciente heterogeneidad en los presupuestos, las ofertas y las modalidades a lo largo del país. La obligatoriedad en la educación se extiende a 9 años, y la educación secundaria adopta una organización “polimodal” de 3 años.

Con respecto a la educación de adultos, esta es considerada por la ley dentro de los “Regímenes especiales”, junto con la educación especial y la educación artística. El objetivo de la educación de adultos, según la ley, era:

“el desarrollo integral y la calificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma, deseen adquirir o mejorar su preparación (...)” (Cap. VII, inc. B, art. 30).

También establece la obligación de brindar educación a las personas privadas de su libertad y a las que realicen el servicio militar obligatorio. Vemos nuevamente cómo la EDJA es principalmente entendida como una compensación a las trayectorias educativas “no tradicionales”, con una fuerte impronta de “calificación laboral”.

De acuerdo a Montesinos, Sinisi y Schoo (2010), el tratamiento de la LFE desjerarquiza y quita especificidad a la EDJA, careciendo de lineamientos básicos que promuevan la generación de espacios institucionales específicos para la modalidad, e inhibiendo la generación de política nacional para el nivel, quedando éste librado a las posibilidades provinciales con su consecuente heterogeneidad (Rodríguez, 1996).

LAS LEYES DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO Y EDUCACION NACIONAL

El 9 de enero de 2006 se sancionó la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, marcando el inicio de una clara ruptura con las políticas educativas neoliberales de la década de los '90. Esta ley determina un aumento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología que deben realizar las provincias y el gobierno nacional, con el objetivo de llegar (para el año 2010) a que el presupuesto educativo signifique el 6% del PBI del país. Dicha ley establece, además, avanzar con la universalización del nivel medio, erradicar el analfabetismo y fortalecer la EDJA en todos los niveles del sistema (Art. 2, inc. D y E).

Profundizando en esta línea, en diciembre de ese mismo año se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN). Entre sus artículos fundamentales, se destaca que la ley considera la educación como un bien público y un derecho de las personas, ubicando al Estado como principal garante (Art. 2 y 3). También, en el art. 16 se determina la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 5 años hasta la finalización del nivel secundario en todo el territorio nacional. Establece además que el Ministerio de Educación es el encargado de asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad, mediante acciones que permitan el acceso universal y la calidad equivalente de resultados en todo el país.

En este marco general de la LEN, existen tres aspectos que dan una nueva impronta a la política educativa de jóvenes y adultos: por un lado la incorporación de la EDJA como modalidad y la extensión de los niveles de obligatoriedad escolar, y por el otro la recuperación del concepto de “educación permanente”:

1) La EDJA como modalidad y la extensión de la obligatoriedad:

Por primera vez se brinda estatuto de modalidad a la EDJA⁴, dándole mayor jerarquía y adquiriendo una centralidad que había perdido en décadas anteriores (Montesinos, Sinisi, Schoo, 2010), tanto en términos de financiamiento, como en regulaciones posteriores y desarrollo de política pública. A su vez, el paradigma de la obligatoriedad es central para definir la EDJA en esta ley. El art. 47 establece que se llevarán adelante articulaciones entre los programas de EDJA en el Ministerio de Educación con los Ministerios de Trabajo, Desarrollo Social, Justicia y

⁴ La LEN entiende por “modalidad (...) opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades (...) con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (...)” (Art. 17). Estipula 8 modalidades educativas en todo el sistema nacional: técnico-profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y contextos de encierro.

DDHH y Salud, así como con otras áreas vinculadas al “mundo de la producción y el trabajo” con el objetivo de lograr garantizar la obligatoriedad y el acceso universal a la modalidad.

Es en este marco que se generan desde el Ministerio de Educación de la Nación resoluciones y disposiciones para regular la EDJA. Un ejemplo paradigmático es el “Plan FINES”.

En noviembre de 2007, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobado, mediante la Resolución 22/07, el “Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011” como una forma de implementación del art. 138 de la LEN, que determinaba el diseño de programas para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en mayores de 18 años. La resolución señala la existencia de programas previos destinados a la EDJA (como el Programa Encuentro, o programas de formación para el trabajo en el marco del Programa Jefes/jefas de Familia del Ministerio de Trabajo), pero destaca la insuficiencia de esos servicios educativos de acuerdo a la matrícula potencial de este sector de la población. Además de la asignación de recursos, el plan se propone trabajar intersectorialmente, articulando estrategias y acciones con otros ministerios, el sistema educativo y organizaciones de la sociedad civil. Por último, propone la creación de una Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, como ámbito para el desarrollo del Plan Federal.

Tomando como base esta resolución, en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación sanciona la Resolución 917/08, dando creación al “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios- FINES”, diseñado como un modelo de gestión conjunta, en el que participan el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios Provinciales y diversas instituciones convenientes: sindicatos, empresas, entidades públicas, asociaciones civiles e iglesias. El Plan puede funcionar tanto en las sedes de las instituciones convenientes como en escuelas primarias, secundarias y CENS, y se propone ser aplicado en dos etapas: la primera, durante 2008, que apuntaba a estudiantes que habiendo terminado su escolarización secundaria, debieran materias; la segunda, a implementar entre 2008 y 2011, amplía la población destinataria a personas que no hayan iniciado o culminado sus estudios. El diseño del plan FINES no implicaba la eliminación de otro tipo de ofertas para la EDJA, sino que buscaba sumarse a lo ya existente.

2) El concepto de “educación permanente”

La LEN define a la EDJA como “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, siendo *“la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completada en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”*. En este sentido, la educación es pensada como posibilidad a lo largo de la vida de los sujetos, y no únicamente como instancia de “reacomodación” de trayectorias escolares fallidas.

Esta definición fue profundizada en resoluciones posteriores del Consejo Federal de Educación. Así, en el anexo I “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Documento Base”, historiza brevemente el desarrollo de la EDJA en Argentina y deja asentados los posicionamientos políticos y pedagógicos de la modalidad. Entre los elementos que más se destacan, el documento se vincula históricamente con las propuestas de la EDJA en los años 60’s, en el marco de la DINEA, y con el pensamiento pedagógico latinoamericano, especialmente con el paradigma de la Educación Popular. Estos son considerados antecedentes importantes que marcan la “construcción de la identidad” de esta modalidad (Punto 18, anexo I, Reso. 118/10).

Además, el documento expresamente se opone a la “visión compensatoria” de la EDJA, marcando una clara posición al respecto de lo que considera una Educación Permanente. Define como Educación Permanente a una educación que es brindada a lo largo de toda la vida, tanto en lo que respecta a la finalización de los estudios obligatorios como al desarrollo de aprendizajes a lo largo del ciclo vital de las personas. Se busca que desde la política pública se fomente el interés y el deseo por el estudio, así como una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora. En esta misma línea, el documento considera a la EDJA como una “formación integral”, que desarrolle todas las habilidades de las personas y las habilite para el desempeño social, laboral y el acceso a estudios superiores. Si bien se considera a la educación de adultos como vinculada con el mundo del trabajo, diferencia expresamente la terminalidad de estudios secundarios de la formación profesional o la cualificación de trabajadores, debiendo incluir las propuestas educativas de adultos una formación para el desempeño social, el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a estudios superiores. Por último, el Documento Base incluye una mirada en torno a los sujetos de la EDJA, en tanto personas y en tanto “sujetos pedagógicos”, que destaca la heterogeneidad de experiencias vitales, trayectorias escolares y expectativas educativas. A partir de esta mirada, es que se propone la necesaria vinculación y articulación con otros sectores de la sociedad (Ministerios Nacionales, actores del mundo de la producción y del

trabajo) para poder generar una universalización efectiva en el acceso a la modalidad, así como el desarrollo de “nuevos modelos institucionales” para la EDJA, entre los que se promueve el FINES como marco.

Esta serie de regulaciones y disposiciones se encarnaron en una enorme diversidad de propuestas educativas con muy diversos actores sociales. Las nuevas ofertas de EDJA se sumaron a las históricas, y se entrecruzaron “nuevos modelos institucionales” con otros que no lo eran tanto. Instituciones y programas de diversa responsabilidad jurisdiccional convivieron en los mismos territorios. Si bien en los últimos años, junto con la jerarquización de la EDJA en la política pública, ha habido una proliferación temática en la producción académica, aún queda mucho camino por delante para analizar este nuevo estado de situación de la EDJA.

CONCLUSIONES

Hemos destacado el origen compensatorio de la EDJA, en tanto desde sus inicios se consideró como una estrategia coyuntural para “corregir” trayectorias educativas no tradicionales. De todas formas, esta característica no se ha desarrollado linealmente ni de forma absoluta, y hemos rastreado los distintos lugares que ha ocupado la EDJA en el sistema educativo argentino, dando cuenta de formas históricamente distintas de concebir la educación de adultos en general. Consideramos que es necesario entender estas transformaciones en clave relacional, como el resultado histórico de disputas, negociaciones y apropiaciones de diversos grupos sociales.

Existe un acuerdo en la bibliografía consultada alrededor del lugar que ocuparon las políticas neoliberales en el aumento inusitado y acelerado de la desocupación, la pobreza y la desigualdad social. Asimismo, como hemos expuesto, en ese período se profundiza la fragmentación y el desfinanciamiento en el campo educativo, y con mayor crudeza en la EDJA.

Esta situación “*impulsó la multiplicación de iniciativas de organizaciones y movimientos sociales orientadas a satisfacer las necesidades sociales y educativas de sectores populares*” (Finnegan, 2012. P. 26)⁵, y ubicó a la EDJA “*como instrumento de inclusión sociolaboral en los planes sociales vinculados al empleo, en general, gestionados desde carteras ministeriales que no son la educativa*” (Levy, 2012. P. 100). La propuesta de la LEN para la EDJA se ve

⁵ Acordamos con lecturas que marcan un enorme crecimiento de experiencias no-estatales hacia fines de la década del ‘90, aunque entendemos que la participación de la sociedad civil (y especialmente de organizaciones sociales de corte político) en la EDJA tiene una larguísima historia en nuestro país -más larga aún que el sistema educativo formalizado-, que consideramos aún debe ser relevada de forma mucho más profunda.

claramente influida por esta coyuntura, especialmente en relación al fomento de articulaciones entre el Ministerio de Educación y diversos Ministerios, como el de Trabajo o Desarrollo Social en la generación de políticas para esta población, así como también en la promoción de articulaciones con organizaciones de la sociedad civil, sindicatos o instituciones (como puede verse especialmente en la creación de FINES).

Si bien el eje de esta ponencia está centrado en el análisis de la política pública, consideramos fundamental el lugar que históricamente han tenido las organizaciones sociales en la creación, apropiación y demanda de instancias educativas para jóvenes y adultos⁶ para comprender las transformaciones en lo referente a la normativa e institucionalización, pero también en relación a las concepciones y prácticas alrededor de la modalidad. Esta situación no escapa a la LEN, desarrollada en un contexto específico de visibilización y fortalecimiento de la EDJA.

En este marco entonces, consideramos necesario profundizar la indagación alrededor de estas relaciones entre la Educación de Jóvenes y Adultos y “la política” (ya no solo en términos de política educativa), y cómo ésta se expresan en experiencias de EDJA concretas y en la trayectorias educativas de los sujetos involucra.

Finalmente, quisiéramos traer algunas reflexiones finales sobre la coyuntura más actual en relación a la política educativa. Si bien la legislación vigente sigue siendo la LEN, desde el cambio de gobierno a fines de 2015 las políticas educativas adquirieron las características que venía sosteniendo la gestión del PRO en la Ciudad de Buenos Aires especialmente al respecto de la “tercerización” de la educación pública, el avance de las empresas multinacionales en el campo educativo y la cercanía con modelos educativos de clara tendencia privatista, como el modelo Chileno (Puigros, 2016). Los intentos de modificación de la estructura ministerial y el progresivo vaciamiento de las funciones del Ministerio de Educación a nivel nacional son un ejemplo de esto. El Plan FINES fue en muchos casos suspendido, y en otros traspasado directamente a las jurisdicciones, como es el caso de la CABA⁷. También, el avance sistemático sobre los derechos laborales de los y las docentes, no respetando por ejemplo el desarrollo de una

⁶ Uno de los ejemplos paradigmáticos de estos procesos son los “Bachilleratos Populares”, en tanto escuelas autogestivas surgidas en el seno de organizaciones sociales y políticas de distinta índoles, que han pugnado de muy diversas formas por el reconocimiento estatal, tanto en las certificaciones como en su financiamiento.

⁷ Esto puede verse en la información oficial que esta en vigencia en la pagina web de la Ciudad <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos>

paritaria nacional durante 2017, son signos de la política educativa actual, de claro signo neoliberal. Tomando en cuenta el desarrollo histórico previo, pudimos ver que la EDJA no fue considerada prioritaria para los gobiernos de corte neoliberal, centrándose en su carácter compensatorio. Consideramos necesario prestar atención a los avances (o retrocesos) que en este sentido se vayan promoviendo para la modalidad y volvemos a reforzar nuestra convicción alrededor de girar la mirada hacia organizaciones sociales diversas, que en sus prácticas y programas, también construyen política pública.

BIBLIOGRAFIA

DE LA FARE, Mónica. Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina : aportes para una reconstrucción histórica . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE , 2010.

FINNEGAN, F. “¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos”. En: Finnegan, F. (Comp). Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires. Aique.

GUTIERREZ, C. “La educación de adultos en Argentina” en Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas. 1870-1940. Comp. R. Elisalde. 2013.

LEVY, E. “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores”. En: Finnegan, F. (Comp). Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires. Aique.

MICHI, N. “Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”. En: Finnegan, F. (Comp). Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires. Aique.

MONTESINOS, M.P; SINISI, L; SCHOO, S. (2010). “Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos”. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.

PAREDES, S. M. y POCHULU, M. D. La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. Revista Iberoamericana de Educación, 36/8. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. 2005.

PINEAU. Este escrito es una versión corregida del trabajo “El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina" publicado en Revista de Educación n. 205 (septiembre-diciembre de 1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

PUIGRROS, A. “En las antípodas de Sarmiento. Un sistema educativo Pro Mercado”. Mayo, 2016.

RODRIGUEZ, L. “La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”, en *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, Nº1. Universidad de Salamanca. Coordinadores: Moreno Martínez y Navarro García, 2009.

RODRIGUEZ, L. “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”, en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Año 5 nº5, 1996.

WANSCHERBAUM, C. “La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación”, en *Dossier*. Revista del IICE /32 (2012)