

E DUCACION DE ADULTOS (EA) Y ACTUALIDAD

Algunos elementos para la reflexión

LIDIA M. RODRÍGUEZ**



Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Cursó estudios de maestría en FLACSO. Docente de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Introducción

La E.A. no escapa a la crisis global del sistema educativo y de la educación moderna en general. Los profundos cambios sociales, políticos y económicos, ponen en cuestión los presupuestos con que hasta ahora la modalidad podía explicar su sentido, y orientar sus políticas. El surgimiento de nuevos sujetos y necesidades le demandan con urgencia una profunda revisión no sólo de contenidos y metodologías, sino del conjunto de sus objetivos y el sentido mismo de su accionar. Mientras tanto, sigue sufriendo las críticas a viejos problemas: incapacidad de atraer y retener la matrícula potencial, infantilización metodológica, escasa formación docente específica, rigidez/escasez de la normativa, falta de articulación con el mundo del trabajo, etc. En Argentina, además, se percibe en general una escasez o ausencia total de políticas globales, en el marco de proyectos de desarrollo nacionales, regionales o sectoriales. En los últimos años se han sucedido en los subsistemas estatales de la modalidad -nacional y jurisdiccionales- cambios desordenados, fragmentarios, con dificultades para ser ubicados en proyectos totalizadores e integradores del conjunto de las regiones y sectores sociales del país. Los actores -equipos de conducción, equipos técnicos, maestros y alumnos- no siempre cuentan con la necesaria información, ni con los espacios institucionales adecuados donde las transformaciones puedan ser claramente procesadas y significadas. Sin embargo, deben seguir produciendo respuestas para las problemáticas que cotidianamente se les plantean. Todo lo cual produce reacciones variadas, entre la omni y la impotencia, entre el reconocimiento- crecimiento- posibilidad- creación de alternativas- propuestas, y la culpa- estancamiento- resignación- burocratización de la enseñanza y queja. Momento peligroso, de ruptura, en el borde entre «la muerte de lo viejo y el nacimiento de lo nuevo». Se abren

posibilidades de una nueva fundación, pero también las de la fragmentación y la desaparición.

No intento hacer un pormenorizado diagnóstico ahora (trabajo que, por otro lado, requiere con urgencia ser realizado). Lo que intento es proponer, desde una perspectiva teórica, algunos elementos que nos ayuden a ubicarnos en el desconcierto, pensar el futuro, e imaginar alternativas. Porque siempre en el terreno histórico-social hay más posibilidades de las que están siendo planteadas.

La EA y sus diferentes sentidos

En la larga historia de la EA en nuestro país, encontramos que fueron múltiples y variados los sujetos sociales que llevaron adelante experiencias y discursos en la modalidad, y compleja la trama de debates, luchas, conflictos, por la definición del sentido que se le quería asignar. Desde comienzos del siglo pasado, anarquistas, socialistas, sociedades populares de educación, iglesias, maestros, inspectores, diputados, funcionarios, produjeron una voluminosa cantidad de experiencias y discursos referidos a EA. Algunos períodos del siglo se caracterizaron por la dispersión y la fragmentación, otros por los enfrentamientos abiertos y hasta violentos, otros por la consolidación de un discurso que se hizo hegemónico¹.

A lo largo del siglo, y aún a riesgo de simplificar, podemos señalar dos momentos de consolidación de una propuesta con capacidad de construcción de un sentido totalizador, de cierre de los debates abiertos, vía los mecanismos de incorporación, subordinación, exclusión, y asentándose siempre en el «consenso acorazado de coerción». O sea, períodos en los que se produce la consolidación de un discurso hegemónico. El primero, en la segunda década de este siglo, cuando empieza a instalarse en el imaginario social la posibilidad de que el sistema escolar infantil quizás no sea suficiente para garantizar el cumplimiento del mandato original civilizador. En el año 1922, el Consejo Nacional de Educación dicta una nueva reglamentación para EA, estableciendo así 3 tipos de escuelas:

-primarias: correspondientes a las 3 primeras secciones del ciclo de las diurnas;

-superiores: correspondientes a 4 o 5 secciones de las mismas escuelas;

-complementarias: donde se enseñaba: aritmética comercial, cocina, corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional (correspondencia comercial), idiomas, labores, música (canto coral), taquigrafía y teneduría de libros.

Esta reglamentación es el signo más evidente de que el Estado Nacional ha «tomado las riendas», y coloca bajo su control -material (cuadros de inspección) o simbólico (construcción de un discurso legítimo)- al conjunto de experiencias, propuestas, discursos, que estaban circulando en la sociedad de manera dispersa.

De este modo, cierra el debate que venía desde el siglo anterior respecto a dos cuestiones fundamentales acerca de las características de la modalidad:

- papel del estado y la sociedad civil en la gestión de las escuelas (creación, selección de contenidos, vínculo docente-alumno, etc.)

- especificidad de la modalidad, referida especialmente a dos aspectos:

- vinculación con el trabajo, desde las posturas construídas con un discurso normativo que sostenían que la obligación del estado era solo la de garantizar la educación común, es decir, la alfabetización, y las que insistían en la necesidad de tomar en cuenta la demanda de formación para el trabajo presente en los destinatarios reales.

- características del curriculum², desde los que llevan al máximo la idea de homogeneización fundante del sistema escolar, y sostienen que la escuela es «común» (igual) para todos, independientemente de las características particulares de los destinatarios; y los que trabajan por un currículum flexible, acorde al destinatario potencial real, que facilitara la asistencia y permanencia de los alumnos.

Se logra organizar así un discurso en el 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 la multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar.

El segundo momento, resignificador del mandato original, se ubica en el marco de la promesa desarrollista. En las sociedades «tradicionales», «atrasadas», que necesitan la protección y guía de los pueblos «modernos», la EA cobra un rol fundamental en la tarea de «educar» una cultura que se concibe intrínsecamente incapacitada para producir modernidad y progreso. Las teorías del capital humano y de formación de recursos humanos, dan razones económicas para financiar la destrucción y penetración cultural y la consolidación de la hegemonía norteamericana en el continente. Desde el estado nacional de Illía y luego de Onganía, se pone en marcha la primera Campaña Nacional de Alfabetización, y se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), se promueve la modernización total de los servicios, y se producen acciones que significaron un paso fundamental en la construcción de la especificidad, y produjeron un mejoramiento sustancial del subsistema de E.A. estatal.

Las escuelas y los centros educativos, así como también otras experiencias de educación no formal y de trabajo social de inspiración desarrollista, crean un espacio en el que maestros, trabajadores sociales, militantes religiosos o políticos, llevan a cabo un gran número de trabajos de educación popular. En múltiples y dispersos espacios de la cotidianidad del enseñar y aprender de los sectores populares, nacen los gérmenes

de lo que se va a ir consolidando como la pedagogía de la liberación. La ilusión desarrollista, en contacto con la complejidad y riqueza cultural y política de los grupos populares en la Argentina de los 60, se va transformando en la esperanza freireana. Esa línea va a orientar el accionar de la gestión de la DINEA durante el breve período que se inicia en el '73, y termina de manera violenta con el golpe del 1976.

A partir de entonces, se inicia un lento y seguro proceso de desarticulación del subsistema, que comienza con la transferencia de servicios de educación básica en 1978, y termina con la desaparición de la antigua DINEA, en el marco de la reorganización de la estructura y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ni el Plan Nacional de Alfabetización (1984-1990), ni el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (1990-transferido en 1992), revirtieron ese proceso.

A partir de entonces, se instala la ausencia de espacios nacionales orgánicos y de mecanismos sistemáticos de generación de políticas, con la consiguiente heterogeneidad de la oferta, librada a las diferentes capacidades provinciales.

En los 90, nos encontramos en un momento de inflexión, ruptura, crisis, y pérdida del sentido. Momento de nueva fundación, pero en la ausencia de un mandato social claro, y en el marco de un proyecto social, político y económico que afecta de manera particular a los sectores tradicionalmente destinatarios de la EA.

¿Cómo salir de la queja y la impotencia? ¿Cómo generar alternativas en el marco de la hegemonía de un modelo de exclusión brutal? ¿Se está instrumentando su desaparición como modalidad? ¿Qué respuesta se da a este proyecto? ¿Desde dónde, con qué herramientas pensar una nueva EA, en el marco de las profundas transformaciones sociales y económicas, de la desarticulación de las identidades, en un nuevo escenario cultural?

Con el propósito de proponer algunos elementos que aporten en la búsqueda de respuestas a estas preguntas, intentamos aquí un trabajo de reflexión teórica acerca del sentido que la modalidad fue adquiriendo en los discursos que llamamos hegemónicos, y que se desarrollaron especialmente en el subsistema de EA estatal. Esta no fue la única propuesta, pero no analizamos aquí otras alternativas que adquirieron diverso grado de desarrollo e importancia, empezando por las que construyen los maestros que cotidianamente, desde siempre, replantean el sentido de su esfuerzo, exploran y prueban nuevas posibilidades.

Algunas características del discurso hegemónico

Haciendo un análisis de principales discursos que, a lo largo del siglo, se fueron constituyendo como hegemónicos, encontramos por lo menos, cinco características reiteradas:

La E.A., lugar de desplazamiento de sentidos:

En la primera década del siglo, no se había aún logrado garantizar adecuadamente la matriculación y retención de la población en edad escolar de todo el país. Por ello, el problema del analfabetismo se vinculaba en primera instancia con la escasa expansión del sistema, y el sujeto analfabeto que demandaba urgente atención era la población en edad escolar, tanto para el Consejo Nacional como para las organizaciones civiles dedicadas a la educación. La lucha contra el analfabetismo se pensaba en términos de creación de escuelas y formación de docentes, y se consideraba que el problema desaparecería por el «curso natural de la vida», si se garantizaba cobertura al conjunto de la población infantil. Todavía en 1944, la Dirección del Censo Escolar de la Nación levantado el 28 de abril de 1948, decía en un Informe publicado en *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación:

«Los datos provisorios del Censo Escolar levantado en 1943 dan 143.280 analfabetos para las ocho edades que integran el grupo de 14 a 21 años, es decir, que el problema podría ser solucionado con crear escuelas para unos 20.000 niños que son los que anualmente salen de la edad escolar siendo analfabetos.»³

La estrategia oficial y de las sociedades populares que pusieron el problema de la educación del niño y el crecimiento cuantitativo del sistema como estrategia prioritaria de alfabetización fue eficaz. De un 77,4% de analfabetismo en el censo de 1869, se pasó a un 35,9% en el de 1914⁴.

A partir de entonces, la capacidad de generar acciones eficaces en la eliminación del analfabetismo empieza a detenerse, y su tasa de disminución va decreciendo de un 0,92 para el período 1869-1895⁵, a una de 0,13 para el que va desde 1970 a 1980⁶.

Cuando el sistema escolar empieza a ser incapaz de producir modificaciones que le permitan atraer y retener la matrícula potencial, produce un desplazamiento de esa tarea hacia el campo de la E.A. Es recién a partir de los años 30, cuando la idea de «lucha contra el analfabetismo», va adquiriendo cuerpo teórico y programático, y se empieza a pensar como un campo específico de la modalidad. En ese sentido, en otros trabajos analizamos lo que llamamos tres «experiencias fundantes» que se desarrollan en los primeros años de la década del 30: la primera Campaña Nacional de Alfabetización del diario *La Prensa*; el Congreso Nacional de Analfabetismo, organizado por el Ministerio de Educación Nacional; y la escuela de Puerto Nuevo destinada a los numerosos grupos de inmigrantes desocupados que allí se instalaban⁷.

Repetición de la imposibilidad de cumplir los mandatos fundantes

A partir de entonces, empezamos a encontrar en los discursos hegemónicos de la modalidad, la reiteración

permanente de dos problemas centrales:

-atraer y retener, sino a la totalidad, por lo menos, al mayor porcentaje de la matrícula potencial;

-erradicar total y definitivamente el analfabetismo

La E.A. pasa a ser 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.

El adulto: operación discursiva que oculta el verdadero destinatario.

Para empezar, el «adulto pedagógico», es menor que el adulto jurídico o político. Mientras que los jóvenes pueden manejar, casarse, hacer el servicio militar y votar desde los 18 o 21 años, a los 14 pueden ingresar a una escuela de adultos.

Además, desde siempre, las escuelas de adultos reciben proporciones importantes de niños y adolescentes. El crecimiento de la matrícula adolescente es un fenómeno típico de la actualidad, en Argentina y en el resto de América Latina, pero no es la primera vez que esto sucede⁸. Por ejemplo, el Programa de Escuelas Nocturnas de la provincia de Entre Ríos de 1.908, que el Monitor de la Educación Común -la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación- recomendaba tomar como ejemplo, establecía que la escuela nocturna se dirige a «niños y obreros».⁹

Años más tarde, el dr. Moreno -vicepresidente del mismo organismo- sostenía en su proyecto de reorganización de las escuelas nocturnas de 1.914:

«Creo que el adulto analfabeto no debe ser abandonado y que su enseñanza al mismo tiempo que la del niño menor de 14 años, no perjudicará la de éste y que por el contrario, lo beneficiará. Más, soy un convencido de que la educación conjunta de padres e hijos da excelentes resultados.»¹⁰

En el año 1.948, sobre un total de 16.965 inscriptos en los cursos primarios de las escuelas nocturnas de la Capital Federal de los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación, 7.683 (45,2%) eran menores de 15 años, y 7.519 (44,3%) se encontraban entre 15 y 20 años. Los mayores de 21 sumaban 1.763 (10,3%)¹¹.

El adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un «marginado pedagógico», lo que, sabemos, significa que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica.

Por otro lado, el diccionario define adulto como «llegado a su mayor crecimiento o desarrollo», o «llegado a su mayor grado de perfección»¹². Sin embargo, el trabajo de recontextualización¹³, transforma al trabajador/a, el padre, madre, el/la militante, el vecino/a, el hombre y mujer hacedores de cultura, en un sujeto cuya identidad se define por diferencia respecto al niño, para quien fue construido el lugar que está ocupando. Contrariamente a los sentidos que adquiere en otras superficies discursivas,

la adultez pedagógica señala una carencia. Quizás pueda pensarse desde ahí la escasa capacidad de convocatoria de la modalidad, el sentimiento de vergüenza, inseguridad, o desubicación que suele invadir a los hombres y mujeres que se acercan a una escuela o centro de alfabetización. Es decir, el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. En cuanto al analfabeto es necesario destacar que también es un sujeto pedagógico y, por lo mismo, histórico. Es decir, construido por el discurso educativo moderno, producto de una sociedad centrada en la escritura.

Es decir, el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir «marginados educacionales».

El analfabeto: Operación discursiva que subordina al verdadero destinatario.

Como dijimos antes, el analfabeto es, en primer lugar, un sujeto histórico. En nuestro país, la «lucha contra el analfabetismo», es posterior a la «educación de adultos». En los primeros años del siglo, el «analfabeto» que preocupa a la generación fundante de la Argentina moderna, es el niño que vive en zonas donde la escuela y el maestro normal-normalizador no ha llegado.

En segundo lugar, es un sujeto pedagógico¹⁴, es decir, construido por el discurso educativo moderno, producto de una sociedad centrada en la escritura, y de la creación y consolidación del sistema escolar obligatorio. No intento subestimar la importancia del manejo de la lecto escritura, sino restituirla a su centralidad -y la de la escuela- en nuestras sociedades, su carácter histórico, es decir, contingente. Especialmente en el momento en que los profundos cambios político-económicos-tecnológicos, están planteando un nuevo escenario y nuevos modos de transmisión-producción cultural. La reivindicación de la escuela para todos sigue en pie, y con más fuerza, si tenemos en cuenta que es una necesidad histórica y social, que es del orden de la política y no la naturaleza o la moral.

Por último, es un sujeto cuya identidad se organiza alrededor de lo que no tiene: el manejo de la lecto escritura, o sea que maneja otros códigos comunicacionales (¿pre-pos modernos?). La idea de analfabeto tecnológico, no modifica sustancialmente las cosas. Más interesante es pensar, que tipo de sujetos culturales se constituirían en sociedades no centradas ni en la escritura ni en la escuela. En fin, el analfabeto es, en realidad, un representante de culturas populares, tradicionales, híbridas, o como se les llame, pero sin duda no hegemónicas.

Por eso es que el discurso que construyen otros,

puede interpelarlo, y constituirle identidad en base a lo que no tiene, y, por lo tanto, subordinarlo. La construcción de analfabeto como identidad cultural realiza una operación de legitimación-deslegitimación cultural, es decir, una operación de poder. Esto, de nuevo, no conduce a una especie de *laissez faire* por el cual invertir en alfabetización es igual a invasión cultural. Por el contrario, demanda con fuerza el acceso a los códigos de la cultura hegemónica, que son instrumentos no suficientes pero imprescindibles para proponer otra sociedad, otra totalidad, otra hegemonía.

Por ello, también, hay «muchas maneras de ser analfabeto», como dice E. Ferreiro:

«Por supuesto, tenemos casi tantas maneras de «ser analfabetos» como sujetos interrogamos. ...Más allá de ser adultos que no han tenido acceso a la lengua escrita y de ser pobres, no hay mucho de común entre ellos. ...Estos adultos nos enseñaron a hacer real la imagen estereotipada que teníamos de ellos. Hubo quienes terminaron inscribiéndose en un curso de alfabetización después de nuestras entrevistas. Pero también hubo quienes se prestaron a ellas solamente después que les prometimos formalmente no inscribirlos en ningún curso de alfabetización. Para ellos, la alfabetización pareciera ser algo así como la natación: sería bueno saber leer, pero no pasa nada si uno no sabe; hay muchos otros 'saber hacer' necesarios para vivir en este mundo.»¹⁶

La E.A. como nudo de significados.

A lo largo del siglo, las propuestas, debates, conflictos, en torno a la constitución del sistema escolar en su conjunto, se dieron en la modalidad de una manera concentrada (aunque muchas veces desapercibida).

Por ejemplo, como mencionamos antes, desde las primeras décadas se plantean problemas como participación de la sociedad civil y el estado, vinculación de la educación con el trabajo, homogeneización educativa o adecuación a las diferentes realidades de los destinatarios. Más adelante, también se va a plantear de manera condensada en la modalidad la relación entre educación y cultura popular, educación y política; y el problema siempre repetido del vínculo pedagógico.

Para pensar el futuro

Lugar de desplazamiento de sentidos, repetición de la imposibilidad de cumplir el mandato fundante, ocultamiento, organización de sujetos a partir de lo que no tienen, nudo de significados: todas características del «síntoma social». Es decir, de un fenómeno de los que aparecen como «simples desviaciones, deformaciones contingentes y degeneraciones del funcionamiento «anormal»..., y como tales son abolibles mediante el mejoramiento del sistema», pero que son «productos necesarios del propio sistema -los puntos en que la verdad, el carácter antagónico inmanente al sistema, irrumpe»¹⁷.

El discurso de la EA que analizamos, es un derivado

necesario del sistema incapaz de completar el proyecto fundacional, de «civilizar» a los hijos de gauchos, inmigrantes, «cabecitas», obreros, marginados, aborígenes; espacio de cierre de su discurso, que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en «adultos» y «analfabetos».

Un elemento que aparece, además, como una especie de «exceso», de «sobrante», abolible cuando las cosas empiecen a andar «normalmente». Sin embargo, el discurso hegemónico de la EA es el punto en que la verdad acerca del carácter antagónico inmanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe.

Vale la pena repetir aquí, que este discurso es una construcción histórica, producto de construcción hegemónica -que, por supuesto, no se dió sólo ni en el plano educativo- Hubo -hay, otras posibilidades. La EA no nace como un síntoma, sino que va adquiriendo ese carácter a medida que se despliega la construcción teórica-programática del discurso educativo fundador. Esto no significa que la modalidad es una enfermedad, ni un paliativo, sino que el discurso hegemónico que se ha construido, está en realidad poniendo en evidencia un problema que existe en otro lugar.

Los avances sintetizados, permiten sostener la fecundidad del estudio de la Educación de Adultos, y su aporte para la profundización teórica e histórica de la problemática pedagógica general, redefiniendo el problema como el de procesos históricos de constitución de discursos educativos dirigidos a sectores con déficit educacionales -particularmente, con déficit escolares-, en Argentina.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que su déficit, su crisis y su sentido mismo no puede ser pensado de manera independiente de la problemática del conjunto del sistema escolar; a la vez que es precisamente desde la profundización de la reflexión acerca de su especificidad, que el campo de la EA aparece como un lugar privilegiado para la comprensión y la intervención en problemáticas educativas más amplias, especialmente en lo referido a la atención de los grupos excluidos. Sin embargo, el desafío es empezar a plantear el problema de su especificidad con nuevos parámetros, rompiendo los límites a su conceptualización impuestos por el discurso dominante. En fin, no se trata ya de pensar nuevas soluciones, sino de plantear nuevos problemas.

La sola develación del sentido que el discurso hegemónico oculta, tiene capacidades desestructurantes y reestructurantes de la totalidad del campo problemático. Pero tal develación requiere ser realizada tanto en el nivel de la conceptualización, como en el histórico-social. Una rica fuente de proposiciones para esa tarea teórica y práctica, son las diversas alternativas, tanto las que sólo son gérmenes como las que logran cierto grado de desarrollo, que muchos educadores realizaron y realizan en la cotidianeidad de su práctica, quizás de

modo fragmentario y disperso. La tarea es entonces retomar (que no es repetir) los caminos truncados, los espacios que quedaron aislados, los elementos que quedaron en los márgenes de las diversas totalidades construídas, lo que fue siendo reprimido. En ese sentido, es que señalamos, como tareas con pleno sentido teórico-programático la sistematización de experiencias y los trabajos de recuperación histórica.

Notas

¹ Utilizamos la categoría discurso y hegemonía en el sentido que la usa Laclau, E. y Buenfil Burgos. Ver especialmente: Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI, 1990; Laclau, E.: *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Nueva Visión. Bs.As., 1993; Buenfil Burgos, R. N.: *Las radicalizaciones del cardenismo: argumentación y discurso educativo*. México, 1991.

² Utilizamos el concepto de curriculum siguiendo sobre todo el planteo de Alba, Alicia. Ver, entre otros: De Alba, Alicia: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Bs.As., 1995; Duluc, S., Petrucci, L.: "Currículum universitario, proyectos sociales y futuro". En: Albornoz, M. y otros: *Currículum universitario en el siglo XXI*. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. 1.994.

³ *El Monitor de la Educación Común*. El analfabetismo en la Argentina. Julio 1944

⁴ Campobassi. *El analfabetismo en la República Argentina*. Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Centro Nacional de

Documentación e Información. Serie estudios y documentos no. 13. Bs.As., 1966.

⁵ *Ibid.*

⁶ Cálculos nuestros

⁷ Rodríguez, Lidia Mercedes: "La educación de adultos y la construcción de su especificidad". En: Puiggrós, A. (dirección): *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna. Bs.As., 1992.

⁸ Rivero, J.; *La realidad socioeconómica y política de América Latina y los enfoques que orientaron la Educación de Jóvenes y Adultos durante la presente década en la región*. Seminario-Taller Redal. Colombia, 12-13 de abril de 1993.

⁹ Programa de Escuelas Nocturnas de la provincia de Entre Ríos. *El Monitor de la Educación Común*. Tomo XXVI, Año XXVIII

¹⁰ Moreno, Francisco P.: Proyecto de reorganización y programas de las escuelas nocturnas de la capital. 12 de enero de 1.914. *El Monitor de la Educación Común*, Tomo XLVIII, Año XXXII.

¹¹ Consejo Nacional de Educación. Informe anual 1.948

¹² Real Academia Española. *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*.

¹³ Utilizamos la categoría de recontextualización como la plantea Bernstein, Basil. Ver, entre otros: *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. España, 1993.

¹⁴ Tomamos la categoría de sujeto pedagógico como la plantea Puiggrós, Adriana. Ver, entre otros: *Sujetos, disciplina y curriculum*. Galerna. Bs. As., 1990.

¹⁵ Ferreiro, E. "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". *DIE. Cuadernos de Investigación Educativa* No. 10. México. abril 1983.

¹⁶ Zizek: *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI. México, 1992.

