

2

Principales ideas, discusiones y producciones

en Educación de Jóvenes
y Adultos en Argentina

Aportes para una reconstrucción histórica



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

AUTORIDADES

Presidenta de la Nación

DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

PROF. ALBERTO ESTANISLAO SILEONI

Secretaría de Educación

PROF. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Jefatura de Gabinete

LIC. JAIME PERCZYK

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

PROF. EDUARDO ARAGUNDI

Dirección Nacional de Información
y Evaluación de la Calidad Educativa

DRA. LILIANA PASCUAL

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las del Ministerio.

Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina
-Aportes para una reconstrucción histórica-

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.

Internet

ISBN 978-950-00-0811-2

1. Educación. I. Título. CDD 370.09

Fecha de catalogación: 22/09/2010

Elaboración:

Dirección Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa

Coordinación:

Liliana Pascual

Área de Investigación y

Evaluación de Programas

Coordinación:

Cristina Dirí

Elaboración:

Mónica de la Fare

Diseño y Diagramación:

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralía Vignau

ÍNDICE

Resumen	5
Introducción	6
1. Las Instrucción Pública y las primeras ideas publicadas sobre escuelas para adultos: 1840-1880	8
2. Discusiones sobre la Educación de Adultos en los inicios y expansión del sistema escolar nacional: 1880-1930	11
3. Consolidación de la Educación de Adultos en el sistema educativo nacional y producciones sobre alfabetización de adultos: 1930-1945	17
4. La Educación de Adultos en el gobierno peronista y las primeras Conferencias Internacionales (CONFINTEA): 1945-1955	19
5. Transformaciones internacionales y nacionales en las producciones, políticas y prácticas en Educación de Adultos: décadas del 60 y el 70	22
6. Democratización y participación como ejes temáticos de las producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en la década del 80	32
7. Diversificación y expansión de estudios e investigaciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos a partir de la década del 90	38
Conclusiones	43
Bibliografía y fuentes consultadas	46

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio histórico de las principales ideas, discusiones y producciones en temas de Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina, contextualizadas en los debates internacionales y regionales. Se trata de un trabajo introductorio, a partir del cual se propone reconstruir la historia de la producción de conocimientos especializados en estos temas en nuestro país, intentando mostrar los diversos y complejos procesos que la constituyeron y atravesaron. Para su realización se utilizó la periodización habitualmente usada en las producciones de la historia de la educación argentina y se recurrió exclusivamente al análisis documental. Se analizaron fuentes secundarias, especialmente producidas por la historiografía educativa y otras investigaciones asociadas a la historia de las ideas. También se consultaron algunas fuentes primarias, especialmente documentos oficiales nacionales, de organismos internacionales, revistas especializadas regionales, folletos, artículos y libros producidos en el país sobre temas de la Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un estudio histórico de las principales ideas, discusiones y producciones sobre Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina (EDJA). Se trata de un estudio introductorio, a partir del cual se propone reconstruir exploratoriamente la historia de la producción de conocimientos especializados en estos temas en nuestro país, intentando mostrar los diversos y complejos procesos que la constituyeron y atravesaron. El foco principal no lo constituye la historia del sistema educativo, aunque en parte se aborda, por considerar que resulta indisoluble de las ideas y producciones que fueron gestándose en las distintas épocas.

Se destaca que esta producción fue realizada en un contexto de fortalecimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos, especialmente a partir de la revalorización expresada en la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, que la designa como “*Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*” (EPJA) y la reconoce como una de las ocho modalidades del sistema educativo¹. En el 2009, y en un marco de implementación de acciones para el cumplimiento de las prescripciones de la mencionada normativa, el Consejo Federal de Educación aprobó dos documentos para la discusión que presentan orientaciones, definiciones y lineamientos curriculares para la modalidad². Se trata de producciones aprobadas en ese mismo año por la II Mesa Federal de EPJA³. En uno de esos documentos se señala la relevancia de realizar un replanteo de la problemática de la EDJA, buscando reforzar su especificidad –aunque sin agotar su basta complejidad–, considerando que a nivel nacional, regional e internacional se han producido y utilizado diversos conceptos que coexisten, aunque muchos provienen de discursos antagónicos (CFE: 2009, 3). En sintonía con esta propuesta, el estudio que se presenta a continuación, intenta contribuir a esa necesidad de revisión, presentando un análisis socio-histórico y político que busca enriquecer la comprensión de los complejos procesos de emergencia y desarrollo de ideas, conceptos, discusiones y producciones vinculadas a la EDJA en nuestro país. Este análisis, realizado desde una perspectiva relacional, se presenta contextualizado y atravesado por los debates y producciones internacionales y regionales.

Este estudio también emergió en los inicios de la elaboración de un estado del conocimiento focalizado en los ensayos e investigaciones en temas de la EDJA, publicados y/o divulgados por medios electrónicos en las últimas dos décadas, que se presenta por separado y a partir del cual se identificó la inexistencia de trabajos nacionales que caractericen y analicen la historia de la producción de conocimientos especializados en temas de la EDJA. Esta vacancia temática dificultaba realizar un estudio de las producciones recientes que permitiera reconocer las condiciones y espacios de producción, así como, los procesos de institucionalización y desarrollo de la investigación en este campo temático. En nuestro país, a partir de la apertura democrática –especialmente desde la década del 90– se han producido algunas investigaciones que reconstruyen la historia de la EDJA y que han sido utilizadas como principales referencias para la elaboración de este trabajo. En general, se trata de capítulos de libros y artículos de revistas que refieren a la historia de la educación nacional⁴ o de trabajos unitarios so-

¹ También se reconocen en los últimos años acciones de política educativa que tienden a potenciar a la EDJA, como el Programa Encuentro destinado a la alfabetización de jóvenes y adultos en todo el país, en funcionamiento desde el 2004 y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), implementado desde el 2008 en consonancia con la extensión de la obligatoriedad escolar prevista por la Ley 26.206.

² Aprobados por la Resolución CFE Nº 87/09 y titulados “Documento Base” y “Lineamientos curriculares”.

³ La Mesa Federal de Educación de EPJA se constituyó en el año 2008 y fue creada por Resolución CFE Nº 22/07, integrada por representantes de las jurisdicciones de todo el país (CFE, 2009: 3).

⁴ Hago referencia a los trabajos de Lidia Rodríguez (1991, 1992, 1994, 1996, 1998/99, 2003a y 2003b), elaborados a partir del grupo de investigación Alternativas Pedagógicas y prospectiva en América Latina (APPEAL/UBA) publicados en la colección dirigida por Adriana Puiggrós y a otras publicaciones de esta autora. También a las producciones de Iovanovich (2002); Paredes y Pochulu (2005); Roitemburg, Foglino y Abratte (2005), Tello (2006) y Pineau (2008).

bre experiencias de Educación Popular con Jóvenes y Adultos, vinculadas a la militancia política y a la extensión universitaria⁵. Si bien se destaca la relevancia de estos aportes, también se reconoce que las investigaciones en temas de EDJA en Argentina -incluidas las históricas- son escasas y se encuentran divulgadas en forma dispersa, esto último en parte se asocia a la inexistencia de publicaciones periódicas especializadas en estos temas, como sucede en algunos otros países de la región.

Para la realización de este estudio se recurrió exclusivamente al análisis documental. Se utilizaron principalmente fuentes secundarias referidas a la historia de la educación argentina y algunas producciones de la historia de las ideas. También se consultaron las principales revistas especializadas a nivel regional que concentran trabajos de autores y autoras de América Latina y el Caribe⁶. Complementariamente se utilizaron otras fuentes primarias, principalmente documentos de organismos nacionales e internacionales, éstos últimos especialmente a partir de la década del 60 y producciones de autores argentinos de distintas épocas. Se reconoce que para profundizar el análisis es necesario avanzar en el estudio de otras fuentes primarias que permitan enriquecer y potenciar las interpretaciones sobre estos procesos.

Para la construcción de la periodización que se presenta a continuación se consideraron hasta la década del 60 los criterios temporales habitualmente utilizados por la historiografía educativa argentina. Para el espacio de tiempo que se inicia en los años sesenta -momento de importantes transformaciones en la EDJA a nivel nacional e internacional- se utilizó como criterio principal la identificación de las ideas, temas, producciones y discusiones en las décadas. A continuación se presentan los períodos históricos trabajados en este estudio:

- 1) La Instrucción Pública y las primeras ideas publicadas sobre escuelas para adultos: 1840-1880
- 2) Discusiones sobre la Educación de Adultos en los inicios y expansión del sistema escolar nacional: 1880-1930
- 3) Consolidación de la Educación de Adultos en el sistema educativo nacional y producciones sobre alfabetización de adultos: 1930-1945
- 4) La Educación de Adultos en el gobierno peronista y las primeras conferencias internacionales (CONFINTEA): 1945-1955
- 5) Transformaciones internacionales y nacionales en las producciones y prácticas en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos: décadas del 60 y el 70
- 6) Democratización y participación como ejes temáticos de las producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en la década del 80
- 7) Diversificación y expansión de estudios e investigaciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos: década del 90 y la presente.

⁵ Entre otros, los trabajos de Brusilovsky (1998/99); Michi (1997); Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008).

⁶ Especialmente la Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA) publicada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en Améri-

ca Latina (CREFAL) y la Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua, publicada por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). En ambos casos se destaca la contribución de estos organismos al disponibilizar on line las colecciones completas en: <http://www.crefal.edu.mx> y en <http://www.ceaal.org>

1. La Instrucción Pública y las primeras ideas publicadas sobre Escuelas para Adultos: 1840-1880

Las primeras ideas publicadas sobre Escuelas para Adultos datan de mediados del siglo XIX y se vinculan a los escritos de Domingo F. Sarmiento (1811-1888). Las investigaciones históricas del campo educativo argentino mencionan los inicios de prácticas educativas con adultos en el país vinculadas a este protagonista de la historia nacional. En 1826 en la provincia de San Luis (San Francisco del Monte) y en 1839 la fundación del colegio Santa Rosa de América para señoritas, en San Juan (Rodríguez, 1991; Paredes Pochulu, 2005; Tello, 2006).

Sin embargo, en 1826 Sarmiento tenía quince años y su traslado a San Francisco del Monte fue en compañía de José de Oro, maestro -también sacerdote y uno de los parientes ilustrados de Sarmiento- (Botana, 1998: 14; Brizuela, 2001: 21), siendo éste uno de los trabajos que realizó en esos años⁷. Es probable que este antecedente se mencione por las acciones posteriores de Sarmiento en la creación de Escuelas para Adultos, más que por la relevancia que esta experiencia haya tenido en sí misma para la modalidad. Por otro lado, el Colegio de señoritas Santa Rosa de América de San Juan fue una iniciativa de la Sociedad Promotora de la Educación de esa provincia, de la que Sarmiento formaba parte. Su principal aporte a esta iniciativa posiblemente haya sido la propuesta y organización de esta institución educativa y no la idea de creación de este establecimiento, como él mismo lo señala en el discurso inaugural que pronunció como director maestro de la escuela-pensionado. En esos años destacaba la labor del recientemente fallecido -en la época-, obispo Fray Justo Santa María de Oro y de la sociedad mencionada presidida por el obispo Quiroga Sarmiento, ambos religiosos parientes de Domingo F. Sarmiento: "*La idea de formar un Establecimiento de Educación para Señoritas no es enteramente mía. Un hombre ilustre, cuya imagen presencia esta escena [refiere al retrato de Oro colgado en el salón]... había echado de antemano los cimientos a esta importante mejora*" (El Zonda, 20/7/1839)⁸. Se sumaban en este discurso otros reconocimientos: "*La cooperación del Gobierno, la de los amigos de las luces y la instrucción... y los conatos de los patriotas ilustrados que forman la Sociedad Protectora de la Educación, y muy especialmente los esfuerzos y cuidados paternales del Sr. obispo, digno presidente de ella...*" (ibídem). La participación de Sarmiento en esta sociedad -y en otras de la época- parece haberse asociado a sus lazos familiares, al contexto político sanjuanino y a su posición frente al rosismo⁹.

⁷ Antes del traslado a San Luis se había desempeñado como ayudante de un agrimensor inglés de apellido Barreau (Brizuela, 2001) y en el año 1927 trabajó en el mostrador de una casa de comercio que pertenecía a una pariente suya (Botana, 1998).

⁸ Periódico creado en esos años por Sarmiento y su experiencia periodística inicial. Se publicaron sólo seis números, tuvo 39 suscriptores y dejó de salir cuando el gobierno provincial le sacó el apoyo financiero (Botana, 1998: 18). También se refirió a este establecimiento en el capítulo dedicado a la Educación de la Mujer en *De la Educación Popular* (Sarmiento, 1849). El programa comprendía: lectura por el sistema de enseñanza mutua, escritura, aritmética y la teneduría de libros comerciales, gramática, ortografía, dibujo, idiomas (inglés y francés), religión, moral, música instrumental, canto como estudio y pasatiempo, baile como juego, industria y todos los quehaceres del hogar como cocina, costura, tintura, tejidos, jaraques y hasta la fabricación de canastillos.

⁹ Dos gobernadores sanjuaninos de la época, Yanzón (1834-1836) y Nazario Benavides (1836-1855) impulsaron este tipo de asociaciones y tuvieron una política de apertura hacia los emigrados del régimen rosista. Yanzón le confió a la Sociedad de Beneficencia la dirección del cementerio público y el sostenimiento del Hospital de San Juan de Dios y Benavides implementó una política de apertura hacia los antiguos unitarios y los jóvenes románticos, apoyó la creación de la Sociedad Literaria Dramática Filarmónica que desarrolló actividades sociales y culturales buscando enriquecer la vida de la ciudad, de la que también participó Sarmiento (Di Stefano, 2002). En sus acciones posteriores, impactado por las asociaciones actuantes en Estados Unidos, Sarmiento rescató el papel que la sociedad civil podía tener en la educación nacional (Carli, 1991: 19).

Con posterioridad, en la década del 40 del siglo XIX –en uno de sus períodos de emigración a Chile- y a través de artículos publicados en diarios de ese país –como El Mercurio y El Progreso–, este autor expuso públicamente sus ideas sobre la Instrucción Pública posteriormente difundidas en sus obras. En *“De la Educación Popular”* (1849) fijó la orientación educativa y cívica que debía tener la Instrucción Pública y que abarcaba también a los adultos: *“Todos los que de educación popular se ocupan en Europa, han empezado a sentir que los millones que el Estado invierte en ella, se malogran por la impotencia de los medios de instrucción que sólo alcanzan a la infancia, época de la vida en que el hombre menos necesita poner en ejercicio su razón y sus luces adquiridas”* (Sarmiento, 1849:11). Insistiendo en la idea que asociaba la Instrucción Pública al progreso, inspirado en los modelos extranjeros –sobre todo norteamericano y también europeo- Sarmiento propuso en sus escritos lo que denominó un *“sistema completo de Educación Popular”*, *“que principia en la Cuna, se prepara en la Sala de Asilo, continúa en la Escuela Primaria y se completa en las Lecturas orales, abrazando toda la existencia del hombre”* (ibidem). Reivindicaba la *“lecture”* como sinónimo de *“discurso”*, *“alocución”* o *“sermón dirigido de viva voz al pueblo”* (op.cit.: 513).

Varias investigaciones de la historia de la educación argentina analizan al discurso de la Instrucción Pública -fuertemente inspirado en las ideas de Sarmiento- como mecanismo de igualación, ocultador de los vínculos entre desigualdad educativa y desigualdad económico-social, especialmente en lo que respecta a la reproducción de la división social del trabajo (Puiggrós, 1998: 22). La oposición civilización/barbarie, expresada como su lema característico o como categorías *“totalizadoras, dicotómicas e irreconciliables ordenadas valorativamente”* (Pineau, 2008: 178) redujeron la diversidad de formas económico-sociales y culturales a un modelo único copiado del capitalismo avanzado (Puigross, 1998: 22) y vincularon la concepción de Educación Popular a la escolarización llevada a cabo por el normalismo, encabezando la tarea de *“civilizar”* a los sectores considerados *“bárbaros”* (grupos rurales, gauchos, *“indios amigos”*, sectores urbanos *“pobres e incultos”*) e incorporarlos al progreso a través de un sistema educativo formalizado (Pineau, 2008:178).

En el marco del discurso de la Instrucción Pública, a través de las *“lectures”* se articulaba una concepción compensatoria y remedial, también atribuida a las escuelas nocturnas propuestas por Sarmiento para los adultos: *“La lectura ha sido ya por fortuna introducida en Chile... Más tarde será aplicada a objetos de enseñanza, y entonces, el hombre que no ha recibido instrucción en su primera edad, podrá remediar por ellas y por las escuelas de adultos la omisión voluntaria o inevitable de sus padres”* (Sarmiento, 1849: 513).

Un análisis sobre la emergencia de la Ciencia Social en la Argentina reconoce en la obra de vejez de Sarmiento¹⁰ la influencia del positivismo en versión spenceriana e identifica en la recepción de las elites letradas argentinas la idea de *“ciencia social”*, como saber jerarquizado en la época que permitía establecer positivamente los principios generadores de la vida social, así como, las leyes y factores que regían la evolución (Altamirano, 2004: 32). Estas ideas se asociaron a la relevancia temática del racismo, destacado en el pensamiento social latinoamericano del último cuarto del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX, *“eco del racismo de pretensiones científicas que circulaban en el discurso de la antropología y sociología europeas”* (op.cit.: 33).

Por otro lado, es posible identificar que en sintonía con las ideas científicas de la época, Sarmiento, en varios de sus escritos, hizo uso de la estadística para fortalecer sus argumentos, como muestran algunos fragmentos de su obra. Se reconoce que parte del dispositivo conceptual positivista lo constituyó también el discurso censal, en el que la educación fue uno de los temas centrales de generación de información. Un estudio sobre el corpus documental de normas relativas a censos y estadísticas (Novick, 2002) señala que durante la vigencia del modelo agro-exportador (1869-1930) se realizaron los tres primeros Censos Nacionales de Población.

¹⁰ El autor se refiere a *Conflicto y Armonía* (1883), (Altamirano, 2004: 32)

ción, a través de normas que señalaron la prioridad dada por el Congreso Nacional a la temática poblacional y su relación político-partidaria, seguida por la educación, que constituyó un área que prematuramente preocupó al gobierno en sus aspectos cuantitativos y sus recursos humanos¹¹, así también lo muestra la realización del primer Censo Nacional Educativo de 1883.

Como ya ha sido estudiado en numerosos trabajos de la historia argentina, el normalismo, fundado en las experiencias institucionales de las escuelas normales de 1870 a 1900, se constituyó en matriz de pensamiento para varias generaciones de pedagogos argentinos y fue un centro de producción de los discursos pedagógicos más influyentes en el espacio educativo y cultural argentino (Dussel, 1997: 51). A partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1871 y auspiciada por Sarmiento, el foco principal de estos discursos lo constituyó la niñez (Carli, 1991; Dussel, 1997). Esta institución reunió a un grupo de pedagogos receptivos a las propuestas del positivismo: Pedro Scalabrini, Alfredo Ferreira, Víctor Mercante y Rodolfo Sennet (Tedesco, 2003; Terán, 2009) en una interpretación del pensamiento de Comte presentada como distante del pensamiento de este autor, cuestión que dificulta reconocerlo como tal (Lovisoló, 2000).

Estos pedagogos se dedicaron a analizar los rasgos que definían a la capacidad de aprendizaje de la población escolar en virtud de su herencia genética y racial (Tedesco, 2003: 248). La Educación de Adultos no estuvo dentro de sus principales preocupaciones. La pedagogía fundadora del sistema escolar construyó un campo discursivo análogo al de la educación primaria con implicancias teóricas y político-pedagógicas condicionantes en la producción de nuevos discursos (Rodríguez, 1992). Si bien, parte de las ideas impregnadas en el clima intelectual de la época se trasladaron a algunas interpretaciones sobre las Escuelas de Adultos, como muestran las Actas del Congreso Pedagógico de 1882, cuestión que será tratada en el próximo apartado.

También las primeras experiencias educativas de escolarización de adultos se vinculan a diferentes gestiones de Sarmiento. Si bien se mencionan como antecedentes las experiencias de adolescencia y juventud ya señaladas, se reconoce en la literatura que la institucionalización de las escuelas de la Instrucción Pública, en el caso de los adultos, también se vinculó a instituciones fundadas por Sarmiento. Primero como Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1856-1861), luego y principalmente, como Director General de Escuelas de esa provincia (1875-1881). Estos espacios funcionaron desde sus inicios en los terceros turnos, vespertinos, de las escuelas primarias comunes (Iovanovich, 2002: 1). También durante su presidencia (1868-1874) fueron creados los Cursos Libres para obreros en los Colegios Nacionales (Rodríguez, 1991; Tello, 2006: 62) por iniciativa del Rector del Colegio Nacional de Salta, propuesta que posteriormente se extendió a otros establecimientos similares del país (Kraiselburd, 1935 y Rodríguez, 1991). Recibieron el impulso financiero con una ley del 22 de septiembre de 1870 que autorizaba al Poder Ejecutivo a usar los recursos de las becas vacantes para establecer estos cursos (Rodríguez, 1991: 180). Eran organizados por los rectores de esos establecimientos, sus contenidos variaban según los colegios, incluían enseñanzas de artes y oficios y no subsistieron, cuestión que se asocia a la escasa concurrencia por parte de los adultos.

En el marco del modelo de la Instrucción Pública y dados los procesos de inmigración de la época, la educación de los adultos no se encontraba sólo con el problema del analfabetismo, sino también con un gran porcentaje de población extranjera (Rodríguez, 1991). Por otro lado, los debates sobre la inclusión o no de materias prácticas y enseñanza de oficios estuvieron presentes desde las primeras experiencias educativas implementadas en esta época (Rodríguez, 1991 y 1992; Wiñar, 2001), se extendieron y fueron materia de discusión en el sistema educativo durante las primeras décadas del siglo XX.

¹¹ En Argentina, el origen de la estadística social se vincula a la creación del Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires en la primera presidencia de Rivadavia, en 1856 se transformó en la Oficina Nacional de Estadística y en 1894 en Dirección General de Estadística (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

2. Discusiones sobre la Educación de Adultos en los inicios y expansión del sistema escolar nacional: 1880-1930

En la década del 80 del siglo XIX se institucionaliza el sistema escolar argentino en el marco de la conformación del Estado Nacional. Oszlak (1982) destaca la penetración ideológica del poder ejecutivo nacional en este período. El Consejo Nacional de Educación fue el organismo que consolidó la implementación de acciones educativas centralizadas¹². La creación de este Consejo, el Congreso Pedagógico de 1882, la sanción de la Ley 1.420 en 1884 y las acciones de política educativa derivadas de esa normativa constituyen los principales acontecimientos que nutren el análisis de este período, estudiado en numerosas investigaciones históricas del campo educativo argentino¹³.

Como ya se señaló, fueron décadas de primacía del positivismo, entendido como una cultura intelectual ecléctica y de espíritu spenceriano más que comtiano (Altamirano, 2004: 36). En este clima intelectual, la escolarización de los adultos fue tema de los debates del Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882¹⁴, principal antecedente de la Ley 1.420 de 1884. En las actas publicadas de ese Congreso se identifican expresiones sobre la importancia de la escolarización de los adultos, complementaria a la Instrucción Pública, principalmente focalizada en la escolarización de la niñez. Este discurso, impregnado de las ideas pedagógicas positivistas, expresa las interpretaciones biológicas de los análisis sociales de la época y el poder correctivo, moralizador, que se atribuía a las Escuelas para Adultos de la Instrucción Pública: "...lamentamos el desorden que ocasionan los vicios que se propagan y arraigan en la clase obrera: pero nadie se preocupa en investigar las causas que contribuyen a mantener viva la llaga social, y mucho menos, en ensayar los medios de disminuir, ya que no de extirpar tan terrible cáncer" (El monitor de la Educación Común, 1882: 406).

La preocupación por el método fue una constante del período, cuestión que también se trasladó a los análisis sobre las "fallas" no contempladas en las Escuelas de Adultos que ya habían sido creadas por iniciativa de Sarmiento en la Provincia de Buenos Aires: "...la dirección de esas escuelas no ha sido en general, bien comprendida, desde que se ha pretendido enseñar a los hombres por los mismos métodos y procedimientos que se observa con los niños... la mayor parte de los escolares adultos, sin saber darse cuenta del por qué, se aburren, abandonando la escuela... La falta está... en la mala dirección de esas escuelas que requieren maestros preparados especialmente." (op.cit.: 408).

Unos años después, la Ley 1.420 de Educación Común, incluyó en su artículo 11° la creación de Escuelas para Adultos como "escuelas especiales de enseñanza primaria", cuyo funcionamiento estaba pensado en instituciones militares (cuarteles, guarniciones), instituciones de encierro (cárceles), fábricas y otros establecimientos, con el requisito de una cantidad mínima de adultos (cuarenta) a los que la normativa caracterizaba como "ineducados". Rodríguez (1991: 182-183) señala algunas similitudes entre este artículo de la ley y las ideas del Congreso Pedagógico de 1882 pero agrega que se evidencia que los autores de la normativa dieron menos importancia a las escuelas para adultos que la que le dio el Congreso y establecieron como exigencia un número mínimo de alumnos para la apertura de los cursos. Esto en el marco de un modelo de Instrucción Pública que priorizaba a los niños y con una escasa expansión del

¹² Para un análisis de estos procesos ver Marengo (1991) y De Luca (1991).

¹³ Entre otros, se mencionan los trabajos de Tedesco (2003), Cucuzza (1986) y la colección dirigida por Pui-gróss de la que participan varios autores del campo de la historia de la educación nacional.

¹⁴ Congregó a representantes sudamericanos y argentinos, entre los que se encontraba Sarmiento, en el marco de la Primera Exposición Continental de la Industria y resultó ser un muestrario de las ideas que se discutían en la época (Carli, 1991: 16).

sistema educativo. En los debates y acciones educativas, aproximadamente hasta 1916, la niñez figura como interpelada principal, posteriormente el adulto analfabeto aparece en la escena educativa como nuevo depositario de la acción civil y estatal (Carli, 1991:23), cuestión que será analizada en el próximo apartado.

El artículo 12º de la mencionada Ley establecía qué debía ser enseñado a los alumnos adultos: *“El minimum de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de Idioma Nacional, de Geografía Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela”*. Es este mismo artículo el que dio sustento a los denominados cursos especiales, particularmente en la afirmación de que las Escuelas de Adultos debían incluir *“la enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela”*. En la Ciudad de Buenos Aires existieron antecedentes de estos cursos desde el siglo XIX, aunque la incorporación de contenidos prácticos y manualidades en consonancia con el artículo mencionado se inició en esta ciudad con algunas experiencias discontinuas durante la primera década del siglo XX y se consolidó en la década siguiente (Wiñar, 2001: 21). La formación para el trabajo en Argentina, a diferencia de otros países latinoamericanos, se caracterizó por haberse orientado a la inserción laboral y por una impronta claramente escolar, como lo muestran las escuelas de artes y oficios creadas en 1909 y 1910 donde se enseñaba Herrería, Carpintería y Mecánica (Gallart, 2006)¹⁵.

En 1887, desde el Consejo Nacional de Educación, se expresaban opiniones sobre las Escuelas para Adultos que las vinculaban a la idea de progreso y democracia de la elite dirigente: *“La transformación de progreso que realiza la educación está cumplida con la enseñanza del infante... No, ciertamente, se necesita operar con tanta ó mayor energía en la mente del adulto: es éste un deber imprescindible, sobre todo en los pueblos democráticos...”*. Se enfatizaba, a partir de la descripción de una visita a un establecimiento educativo para adultos en Europa, el pragmatismo que debía imperar en estas instituciones: *“Las lecciones sobre lectura, escritura, aritmética, geometría y geografía etc., estaban basadas todas sobre este molde –utilidad práctica inmediata... conocimientos aplicados a las necesidades tangibles del adulto, en las diferentes manifestaciones del arte ó de las industrias para muchos, aquello era la compilación gráfica y racional de los trabajos realizados durante el día (El Monitor de la Educación Común, 1887: 600)*. Sin embargo, las ideas de progreso de la elite de la época no parecieron ser suficientes para impulsar a los adultos a asistir a estas escuelas. Se identificaron señalamientos sobre el funcionamiento irregular de estos establecimientos, que ya habían sido planteados durante el Congreso Pedagógico de 1882 en relación a las instituciones creadas en la Provincia de Buenos Aires, cuestión que también aparece en los diagnósticos de 1887¹⁶.

Entre 1883 y 1916 se sucedieron veintiocho ministros de educación pero en el mismo período hubo seis gestiones en el Consejo Nacional de Educación, principal organismo del sistema educacional de la época (Puiggrós, 1991: 10). El discurso oficial, que emanaba de este relevante organismo de política educativa, mostraba que la Escuelas para Adultos tenían un papel en la conformación del Estado Nacional: *“Una población como la nuestra, compuesta de muchos elementos heterogéneos, de razas y familias humanas que nos llegan de todas partes del mundo, arrancando en su mayoría de centros rurales, plagados de ignorancia, conjunto en fin, de lenguas diversas que amagan, día tras día, la corruptela y el solecismo en nuestro hermoso idioma nacional; una población, decimos, en estas condiciones, exige mas que ninguna otra la escuela de adultos”* (El Monitor de la Educación Común, 1882: 601). Si bien la Ley 1.420 promovió la creación de escuelas en la ciudad de Buenos Aires, el impulso importante a la fundación de estas instituciones se produjo a partir de 1900 (Rodríguez, 1991).

¹⁵ Se podía asistir con cuatro grados de educación primaria y eran terminales, en 1935 tenían 4.574 alumnos y las Escuelas Industriales doblaban esta cifra (Gallart, 2006).

¹⁶ *“La Capital de la República cuenta actualmente con ocho clases nocturnas para adultos que funcionan regularmente. El sistema de enseñanza adoptado está calca-*

do en los moldes modernos de nuestros planes educativos pero los resultados hasta ahora son poco lisonjeros. La asistencia a las escuelas nocturnas no corresponde a los desvelos de nuestras autoridades escolares, conviene estudiar las causas de esta indiferencia...” (El Monitor de la Educación Común, 1887:600).

Algunos informes de los inspectores de esos años¹⁷ -que incluían a las Escuelas de Adultos- destacaban su labor correctiva, disciplinadora y moralizante. Una muestra de estas ideas se presenta en el relato del Inspector de la provincia de Corrientes: *"Muy elogiable y digno de observarse en otras partes es lo que en la capital de Corrientes se hace: educar al delincuente, al criminal. ¿Qué se consigue con esto? Morijerar sus costumbres, sus hábitos, ablandar corazones empedernidos, templados en la escuela de la ignorancia, desaleargar facultades que duermen. Educar al soldado que vigila el orden público, que custodia asesinos, que vela por los intereses de los particulares... Educar a las clases obreras que les está vedado el asistir a las clases diurnas, por sus tristes condiciones de vida."* (El Monitor de la Educación Común, 1883: 346).

Por fuera de la escuela, la actividad cultural impulsada por los centros anarquistas se inició en las últimas décadas de este siglo, aunque estos espacios se generalizaron en los inicios del siglo XX¹⁸. Las actividades educativas y culturales de estos centros -que incluían bibliotecas populares, realización de conferencias y edición de folletos- se vincularon a las acciones educativas y culturales del ideario libertario de los anarquistas. Las "lecturas comentadas" constituyeron uno de los dispositivos educativos relevantes, que terminaron incorporando a las prácticas anarquistas fenómenos culturales surgidos en otros segmentos de la sociedad, como lo muestra el análisis de Barrancos (1987). Se trató de una costumbre que adquirió fuerza en la Europa del siglo XIX, sus antecedentes se reconocen en antiguas experiencias de difusión de conocimientos en el seno familiar -en casas de familias pequeño burguesas dirigidas por algún adulto de la familia más preparado, generalmente el padre- y que posteriormente se trasladaron a ámbitos públicos (op.cit.). Paradojalmente, Sarmiento -desde la clave de la Instrucción Pública-, ya había escrito sobre el dispositivo de la "lecture", pero en un sentido diferente al que adquirieron las "lecturas comentadas" en las prácticas culturales y educativas anarquistas.

Durante los primeros años del siglo XX fue creada la Universidad Nacional de La Plata. Este proyecto universitario, centrado en la práctica científica asimilada a la investigación experimental, también se encarnó en la sección de Pedagogía de esa universidad y luego en la Facultad de Ciencias de la Educación fundada en 1914, institucionalizando un espacio de investigación basado en los estudios de laboratorio de tradición científica positivista (de Landsheer, 1996; Southwell, 1999; Suasnábar y Palamidessi, 2006 y Ali Jafella, 2007). En ese ámbito, como es sabido, Víctor Mercante (1870-1930), formado en la Escuela Normal de Paraná, tuvo una destacada actuación. Sin embargo, las investigaciones de ese espacio, en consonancia con las prioridades de la época, focalizaron en la niñez y en la adolescencia y la Educación de Adultos no estuvo entre los temas de principal atención.

En las primeras décadas del siglo XX, la Educación de Adultos -aunque no exclusivamente- se encontraba atravesada por tensiones discursivas entre tendencias del normalismo. Las voces disidentes provenían de algunos funcionarios del propio sistema educativo, así como, del fomento a las iniciativas educacionales de las sociedades populares de educación y se asociaban a posiciones consideradas más democráticas que las hegemónicas, cuestión que no era privativa de esta modalidad¹⁹. En las Escuelas para Adultos se destacaban, en esta tendencia, los inspectores José Jacinto Berrutti (1871-1951) y Raúl Basilio Díaz (1862-1918), así como la re-

¹⁷ Como ya ha sido señalado en varios trabajos de la historia de la educación argentina (entre otros, Tedesco, 2003; Dussel, 1995; Suasnábar y Palamidessi, 2006; Lerragalde, 2007 y en especial para la EDA: Rodríguez, 1991 y 1992), los inspectores cumplieron un papel relevante en el armado del sistema educativo de la época y sus registros publicados permiten identificar relevantes interpretaciones de esos años.

¹⁸ Se reconoce la existencia de los denominados *Círculos Libertarios desde 1870*, los primeros significativos son de mediados de la década del 80, creados por *Etto-re Mattei* y *Errico Malatesta*, denominados *Círculo Comunista Anárquico* y *Centro de Estudios Sociales*, a los que se sumó el llamado *Los Desheredados*, que en 1890 editó un periódico con el título de *"El Perseguido"*; en 1897 se creó el *Círculo Libertario Los Ácratas*, en *Barracas (Suriario, 2009)*.

¹⁹ Las expresiones y acciones de distintos funcionarios del sistema educativo vinculados a estas disidencias han sido tema de estudio de varios trabajos de la historia de la educación argentina. Tedesco (2003) focalizó en *Carlos Vergara*; los estudios dirigidos por Puiggrós identificaron en estas expresiones y actores una corriente a la que denominaron *democrático-radicalizada*. Los estudios de Rodríguez (1992) sobre *Raúl B. Díaz* y especialmente sobre *José Berrutti* en la Educación de Adultos y el análisis de Terigi (1991) centrado en la reconstrucción de la experiencia de Vergara en la *Escuela Normal Mixta de Mercedes (1887-1890)* se ubican en esta perspectiva. También el trabajo de Dussel (1997) abordó las reformas del nivel medio impulsadas por *Ernesto Nelson*.

ceptividad que tuvieron estas ideas en el Congreso Pedagógico de 1900 (Rodríguez, 1991). En 1901, Díaz -Inspector de los Territorios Nacionales-, presentó un proyecto de creación de escuelas para adultos en su zona de inspección (Rodríguez, 1994: 6). Posteriormente, la formulación de un nuevo reglamento para las Escuelas de Adultos (1909), impulsado por Berrutti, intentó introducir modificaciones innovadoras en las prácticas pedagógicas con adultos (bibliotecas, archivos, museos y excursiones escolares) y, entre las que se implementaron, figuraban las conferencias populares (Rodríguez, 1991: 202). La vigencia de esta normativa se extendió hasta 1914 y tuvo escasas repercusiones. Junto a las innovaciones en las Escuelas de Adultos, el reglamento mencionado también reforzaba ideas nacionalistas imperantes en la época, como el uso de símbolos: himno nacional, actos escolares en fechas consideradas patrióticas y creación de cursos de español para extranjeros (op.cit.: 208).

Uno de los ejes centrales de los debates de la época lo constituyó la inclusión de espacios escolares de enseñanza de manualidades y saberes asociados a la formación para el trabajo, así como, el papel de la sociedad civil en la gestión de las instituciones escolares a través de las sociedades populares de educación²⁰. A mediados de la década del 20 se cerró un ciclo en estas discusiones, con la incorporación de la formación para el trabajo a través de las denominadas Escuelas Complementarias, consideradas como una respuesta orgánica a las demandas de la sociedad civil (Rodríguez, 1992: 261)²¹. En la Ciudad de Buenos Aires, se terminaron incluyendo las secciones primarias y cursos especiales bajo una misma dirección y con la denominación de "Escuela para Adultos" (Wiñar, 2001: 21). Sin embargo, en la incorporación de la enseñanza de oficios y materias prácticas para adultos, la sociedad civil fue la que protagonizó inicialmente la incorporación de actividades desarrolladas por sus asociaciones (Rodríguez, 1992: 259).

Las disidencias entre los denominados "democrático-radicalizados" y el discurso hegemónico del normalismo quedaron más evidenciadas en 1910, en los primeros años en que ejerció la presidencia del Consejo Nacional de Educación José Ramos Mejía²². Este intelectual y funcionario estatal, también autor de *"Las multitudes argentinas"* (1899), perteneció al grupo preocupado por los análisis sobre los destinos de las "masas" y las "multitudes", idea que designaba en palabras de Terán (2009: 130)²³, *"un conjunto indiferenciado de personas, una realidad social magmática y confusa"*, y en la interpretación de Ramos Mejía, se trataba de un fenómeno que sólo se verificaba en las clases subalternas, con el riesgo de ser captados por la amenaza socialista (op.cit: 132). En su gestión, consideró a la escuela pública como resorte de nacionalización de las masas y como barrera ante la penetración de ideas subversivas al orden conservador (op.cit: 139). En este contexto²⁴ y con estas orientaciones, se comprende que haya centrado la Educación de Adultos en las escuelas militares, a las que consideraba las más eficientes para erradicar el analfabetismo por la obligatoriedad del servicio militar.

²⁰ En 1900 se fundó la primera sociedad popular de educación en relación con una escuela nocturna y al año siguiente otra similar creó la primera escuela para mujeres y fundó otra para varones, ambas con cursos vocacionales (Rodríguez, 1994: 6). En 1909 se realizó el primer congreso de sociedades populares de educación, auspiciado por la Asociación Nacional del Profesorado y con representación de setenta y dos entidades (Berrutti, 1934). Estos eventos continuaron en las décadas posteriores.

²¹ En 1924 y por iniciativa del Inspector Alfredo D. Insaurralde, el Consejo Nacional de Educación aprobó la unificación de la enseñanza para adultos, creándose escuelas para esta población con el ciclo primario completo y las materias complementarias. En 1928 y por iniciativa del Inspector General Próspero Alemandri, se crearon las escuelas complementarias en Territorios Nacionales (Rodríguez 1992:266).

²² Los hermanos Ramos Mejía, Francisco y José fueron miembros de la generación de la elite argentina que entre 1890 y 1910, con un legado que operó hasta bien entrado el siglo XX, produjo el desarrollo del movimiento positivista argentino, si bien, si se compara con la generación del 80, en esta etapa se identifica una mayor voluntad de sistematización y profesionalismo (Terán, 2009: 127). Dentro de este grupo, en el campo educativo se destaca la influencia de José Ramos Mejía quien presidió el Consejo

Nacional de Educación entre 1908 y 1913, en el primer año de este período difundió una obra titulada "La Educación Común en la República Argentina". Vinculado a su gestión también es posible identificar el informe que encargó a Ricardo Rojas, publicado por el Ministerio de Educación en 1909, titulado "La Restauración Nacionalista".

²³ Según el análisis de Terán (2009:129) una de las principales preocupaciones de este grupo -influenciado por una disciplina denominada "psicología de las masas" surgida a partir de las producciones de algunos autores italianos y franceses, dentro de los que se destacaba Gustave Le Bon (1841-1931)- era qué hacer con las masas argentinas que ya no eran las rurales de las luchas del siglo XIX, sino que se caracterizaban por ser urbanas y entremezcladas con el mundo de los trabajadores y la inmigración.

²⁴ Las orientaciones nacionalistas de la Educación, aunque con matices en diferentes autores, formaban parte del clima intelectual de la época, como lo muestra el estudio de Dussel (1997) focalizado en el nivel medio, especialmente en relación a la "Didáctica" de Lugones y a la comparación de esta obra con "La restauración nacionalista" de Ricardo Rojas sobre los programas nacionalizadores y la función de la educación.

Las diferencias entre Ramos Mejía y Berrutti terminaron con el alejamiento de este último del Consejo Nacional de Educación, quien continuó trabajando como Inspector General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Rodríguez, 1991: 205). Allí impulsó la creación de las denominadas Escuelas Populares Nocturnas de Puertas Abiertas (1912). Las primeras funcionaron en La Plata y en Avellaneda, en esta última localidad una de ellas creada por el mismo Berrutti, quien había estudiado en Estados Unidos de Norteamérica la organización de esos establecimientos y apuntaban a implementar el sistema de conferencias y lecturas públicas de divulgación científica (Kraiselburd, 1935: 65) que habían formado parte de las ideas de Sarmiento. En 1913 dichas escuelas se extendieron a otros distritos de la provincia.

En estos primeros años del siglo, el analfabetismo constituyó un asunto de interés en estudios que interrogaban la situación educacional del país y que utilizaban análisis estadísticos a partir de la información censal, como lo indican las publicaciones de José Bianco (Los problemas del analfabetismo, 1909), del inspector Raúl Díaz (Los analfabetos: territorios federales, 1915) y del pedagogo Víctor Mercante (Contra el Analfabetismo, 1918). Estas dos obras y el artículo de Mercante refieren al analfabetismo como un problema general de esos años y en general priorizan la niñez, sin señalar especificidades en relación a los adultos, como se verá posteriormente en la década del 30. En esta época, el "analfabeto" que preocupa a la generación fundante de la Argentina moderna era el niño que vivía en zonas donde la escuela y el maestro normal-normalizador no habían llegado (Rodríguez, 1996: 83).

El proceso de organización nacional en el que, como es sabido, la educación tuvo un papel central, también encontró su resistencia en las voces discordantes del socialismo y del anarquismo, con importantes expresiones en la educación. El anarquismo junto al socialismo, con notables diferencias²⁵, construyeron una red institucional compuesta por sindicatos, periódicos, hojas y folletos de la prensa obrera, bibliotecas, escuelas, centros culturales, asociaciones mutuales, grupos filo-dramáticos y musicales (Suriano, 2009: 21).

En Buenos Aires, a partir de 1920, el socialismo participó activamente de la creación de Bibliotecas Populares barriales, instituciones que se expandieron y se caracterizaron por tener una intensa actividad cultural en la década siguiente. Para 1932, tenía cincuenta y seis bibliotecas en funcionamiento en sus centros -que además de recibir y prestar libros-, organizaban conferencias, cursos de cultura general y de formación profesional (como mecanografía), actividades artísticas y grupos de lectura comentada (Gutiérrez y Romero, 2007: 73-74). Para estos autores, esta intensa actividad se vinculaba a la amplia alfabetización de la sociedad porteña, producto de la acción estatal, cuestión que había sido en la década del 10 considerada relevante desde la política educativa²⁶.

Por otro lado, como señala Suriano (2009), el anarquismo pareció haber captado el proceso impulsado por la elite local tendiente a reforzar el sentimiento nacional y patriótico en la sociedad argentina de la época, caracterizada por su cosmopolitismo y heterogeneidad. Este autor destaca que el ejército desarrolló un importante papel, que con la conscripción obligatoria debía cumplir una función educadora complementaria a la de la escuela pública (op. cit.: 26). Como ya vimos, la alfabetización de los adultos fue parte de estos dispositivos desde la Ley 1.420 y adquirió un énfasis particular en la idea de su erradicación, cuestión que se fortaleció a través de la centralidad de las escuelas militares en la gestión de Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación.

Las ideas del anarquismo sobre educación constituían parte principal de las disputas políticas para alcanzar lo que consideraban "una sociedad libre", cuestionaban la hegemonía estatal y nacionalista del sistema escolar, de ahí la centralidad de su proyecto educativo y cultural

²⁵ Para este análisis ver Suriano (2001 y 2009).

²⁶ Gutiérrez y Romero (2007:74) hipotetizan que estas bibliotecas tuvieron relevancia en la conformación de una nueva forma cultural en la ciudad, especialmente por el atravesamiento entre cultura erudita y ciertas experiencias sociales vividas por los habitantes de los barrios porteños.

basado en la idea de transformación del individuo, en principios autogestivos y en la propuesta de construir espacios educativos propios en contraposición -y a veces en competencia- a la expansión escolar del modelo de la Instrucción Pública. Las dificultades de implementación de los proyectos educativos de estos grupos se asociaron principalmente a problemas organizativos (Suriano, 2009) y fueron, en general, experiencias fragmentarias y discontinuas que no llegaron a consolidarse (Suriano, 2001). Algunas de esas iniciativas no se implementaron y otras tuvieron una corta duración²⁷.

Los anarquistas participaban de creencias circulantes en la época sobre el poder de la razón y la ciencia pero, a diferencia de éstas, adherían casi religiosamente a la creencia de que la educación sería el medio de toma de conciencia de potencialidades adormecidas por la explotación económica y la acción religiosa (op.cit.: 45-46). Su confianza en el poder revolucionario de la ciencia se asociaba a la creencia de la ductilidad de la naturaleza del individuo (op.cit.: 219). En este marco, los Círculos Libertarios -iniciados en los finales de la década anterior- continuaron expandiéndose en varios barrios de la ciudad de Buenos Aires, localidades del Gran Buenos Aires y de la provincia homónima, Rosario y algunas localidades de Santa Fe (Suriano, 2009).

El análisis de Puiggrós (1993), con foco en América Latina, señala que el anarquismo, el liberalismo radicalizado y en algunos casos el socialismo, si bien avanzaron hasta los límites de la idea moderna de educación proponiendo formas de cogestión y autogestión pedagógica y una cantidad considerable de métodos de aprendizaje donde el alumno era protagonista de su propia educación, no cuestionaron la idea de escuela. Para la autora, anarquistas y socialistas coincidieron con los liberales positivistas en considerar al pueblo latinoamericano como atrasado y necesitado de aportes de una cultura moderna que sustituyeran sus saberes tradicionales.

Se reconoce que aunque las voces disidentes dejaron marcas en la configuración del sistema educativo en general (Puiggrós, 2003a) y en la organización de las escuelas para adultos (Rodríguez, 1991 y 1992), el poder conservador encarnado en la burocracia educativa subordinó los discursos disidentes y alejó o eliminó -como en el caso del anarquismo- estas iniciativas, que sin embargo dejaron sus huellas en la historia de la educación argentina.

Por otro lado, el declive del positivismo en el plano filosófico y la crisis intelectual de la Primera Guerra Mundial terminaron con su primacía, junto a esto, el agotamiento del régimen liberal-conservador devino con el sufragio universal y el triunfo de Hipólito Irigoyen (Altamirano, 2004: 38). En el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales, la cultura argentina profundizó su contacto con la cultura alemana y las ideas críticas al positivismo, la denominada "reacción antipositivista" de inspiración espiritualista cuestionó a la idea de ciencia imperante (Blanco, 2006: 109).

²⁷ En general y no sólo referidas a adultos se mencionan: la Escuela Libertaria de los Corrales en Mataderos (1899) funcionó dos años y no llegó a superar los cien alumnos; el Comité de Escuelas Libres (1905) que elaboró un ambicioso plan de expansión educativa barrial con proyectos de creación de escuelas y la idea de competir con el Consejo Nacional de Educación, terminó en la disolución del propio comité organizador; la Escuela Laica de Lanús (1906) dirigida por un tiempo por Julio Barcos quien también creó las Escuelas Modernas (Villa Crespo, Centro, Luján); el proyecto de la Liga de Educación Racionalista (1912) que publicó periódicos y material especializado pero no alcanzó a crear escuelas (Suriano, 2009: 47).

3. Consolidación de la Educación de Adultos en el sistema educativo nacional y producciones sobre alfabetización de adultos: 1930-1945

La crisis del 30 marcó a nivel mundial el quiebre de la matriz construida por las naciones del siglo XIX, a nivel nacional se trató de la caída de un modelo de desarrollo económico que había situado al país entre las primeras economías mundiales, fue una crisis económica, política, social y cultural que marcó una relevante ruptura en la historia argentina moderna, ninguno de los grandes registros de la vida nacional escaparon al derrumbe (Terán, 2009: 227).

Con el golpe de estado del 30 asumió la presidencia del Consejo Nacional de Educación Juan B. Terán (1880-1938), que presidió ese organismo entre 1930 y 1932, durante el gobierno de facto de José Uriburu. Terán fue autor del libro *"Espiritualizar nuestra escuela. La instrucción primaria argentina"* (1932) y líder del movimiento de esa orientación, a partir del que se criticaba tanto al positivismo como al pragmatismo (Dussel y Caruso; 1996). Es comprensible que desde esas interpretaciones haya criticado desde el primer momento las Escuelas Complementarias y eliminado los cursos especiales, basándose en una reinterpretación de la Ley 1420 que había fundamentado su creación. El argumento fue que el término *"ineducados"* del artículo 11° de esa normativa se refería a *"analfabetos"* y que la referencia del artículo 12° a *"los objetos más comunes..."* hacía alusión a la enseñanza común y no a la formación en oficios (Rodríguez, 1992: 267). El estudio de esta autora menciona que esto generó una movilización de profesores que terminó en la reintegración de seiscientos veinticinco educadores cesanteados y en la incorporación de estos cursos en la ley presupuestaria de 1932, y que en esos años, también se constituyó la Asociación Nacional de Profesores Especiales de Escuelas para Adultos. En relación a las Escuelas Complementarias, si bien el gobierno de facto de Uriburu las había cerrado, la situación adquirió estado público y fue aprovechada por el gobierno de Agustín P. Justo que las reabrió (op.cit: 261).

En paralelo a la acción escolar estatal, en el período entreguerras, las sociedades populares configuraron un perfil propio de acción separada del estado (Rodríguez, 1991). Como ya fue señalado, en Buenos Aires a partir de 1920 el socialismo había creado las Bibliotecas Populares barriales y para 1932 contaba con más de cincuenta en sus centros con actividades educativas y culturales. Durante la década del 30, las sociedades populares organizaron dos congresos nacionales y uno interamericano con la participación de numerosas asociaciones y profesores de prestigio, entre otros José Berrutti y autoridades gubernamentales (Rodríguez, 1992). En estos ámbitos, la Educación de Adultos ocupó un lugar importante y se enfatizó la relevancia de la formación profesional y de la autonomía de las sociedades ante un estado en expansión y que si bien mostraba una retórica receptiva al trabajo de estas asociaciones, a lo largo de la década fue aumentando los controles sobre ellas en el plano fáctico, a partir de inspecciones y reglamentaciones.

También en estos años, la Sociedad Popular de Avellaneda publicó un folleto de autoría de José Berrutti, uno de sus miembros fundadores. El título de la publicación fue *"Las Sociedades Populares de Educación"*, en homenaje al cincuentenario de la Ley 1.420. En este escrito, el autor recorre los antecedentes de las Sociedades Populares y las reivindica: *"...en los últimos treinta años, y ya con el más franco auspicio de las autoridades de la enseñanza, fueron surgiendo por todas partes, asociaciones cooperadoras y escuelas de "puertas abiertas" complementarias y universidades populares."* (Berrutti, 1934: 8). Este trabajo también presenta algunas informaciones sobre los congresos de sociedades populares de 1909, 1915, 1921 y 1930, destacando la trascendencia de la obra educativa y social de estas entidades.

En la década del 30, el analfabetismo constituyó un tema relevante y se dedicaron consideraciones especiales al analfabetismo de los adultos, como lo indican las Actas de la Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo de 1934, organizada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En esta época la figura del analfabeto adulto adquirió otra significación (Rodríguez, 1991: 216) y fueron años de realización de algunas producciones sobre el tema, especialmente de autoría de funcionarios del sistema educativo nacional que reconocían especi-

ficciones en relación a los adultos. Ernesto Nelson, responsable del impulso de reformas en el nivel medio (Dussel, 1997), publicó en los finales de esta década un libro titulado *"El Analfabetismo en la República Argentina"* (1939), centrado en la interpretación de las estadísticas censales de la época. Reconoce en esa producción al analfabetismo como resultado de un proceso, al que comparaba *"a la formación de un pantano alimentado por algún grifo que por descuido ha quedado abierto... El pantano es el número de analfabetos en la población adulta; el agua que sale del grifo representa el número de niños que la escuela deja escapar sin educarlos; el pequeño desagüe representa los analfabetos adultos que desaparecen por instrucción post-escolar o por fallecimiento..."* (Nelson, 1939: 5).

Por otro lado, David Kraiselburd realizó uno de los primeros estudios sobre la historia de la Educación de Adultos que fue publicado en 1935, en el que comienza mencionando las acciones educativas de Sarmiento con adultos; la fundación de las primeras escuelas cuando era Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y las iniciativas del Rector del Colegio Nacional de Salta, en relación a la creación de los cursos para obreros. Destaca en años posteriores las iniciativas de Berrutti en esa provincia, con la creación de las Escuelas Populares Abiertas en la década del 10. Este trabajo sustentaba la centralidad del papel del Estado en la enseñanza y la cultura, funciones a las que consideraba *"absolutas y excluyentes"*, tanto como la administración de la justicia y la defensa del territorio (Kraiselburd, 1935: 5), asunto al que el autor dedica el primer capítulo de su libro. Presentaba algunas ideas confrontadas con otras de la época: *"No participo de la opinión socialista cuando hace la diferencia entre instrucción primaria exclusivamente del Estado y la secundaria y especial a la que podrían concurrir los particulares"* (op.cit.: 12). También expresaba sus críticas a la finalidad lucrativa de muchas instituciones privadas y analizaba la situación del analfabetismo, a partir de los datos del Censo Nacional de 1914. Incluía opiniones en relación al sufragio de los analfabetos, destacando que su exclusión del voto sería admisible como forma de obligarlos a aprender a leer y escribir y también como mecanismo para interesar a los partidos políticos en la instrucción de estos grupos (op. cit.: 42). En relación a esta cuestión, el trabajo presenta en su último capítulo un proyecto de ley para la obligatoriedad de la instrucción primaria en la Provincia de Buenos Aires, destinado a la población de catorce a cuarenta y cinco años que no sabía leer y escribir.

En general, se reconoce un ámbito favorable para el desarrollo de la Educación de Adultos en el transcurso de estos años, asociado principalmente a la permanencia de los cuadros técnico-profesionales vinculados a las escuelas de adultos y al cierre del debate sobre la pertinencia de enseñanza de materias prácticas en las Escuelas para Adultos (Rodríguez, 1994: 10). Se señala que el Consejo Nacional de Educación se posicionaba en esta época como defensor de la idea de una educación de adultos supletoria de los déficits educativos y sostenía una enseñanza para adultos que no tenía que limitarse a la alfabetización, reivindicando a las escuelas complementarias creadas en la década del 20. Aunque en simultáneo no reconocía el papel desempeñado por las sociedades populares, cuestión que daba continuidad al control estatal impulsado desde la década anterior y que terminó teniendo efectos en el declive de estos espacios (op.cit.: 262).

Por otro lado, se caracteriza al ámbito educacional de esta década por la diversidad de instituciones, discursos y propuestas pedagógicas dentro y fuera del campo estatal, enumerando dentro de este abanico algunos debates: entre las diferentes manifestaciones del espiritualismo, en relación al método y los fines de la Educación, Escuela Tradicional y Escuela Nueva, nacionalismo, internacionalismo o cosmopolitismo, imperialismo, antiimperialismo y latinoamericanismo, laicidad y religiosidad (Dussel y Pineau, 2003: 110).

4. La Educación de Adultos en el gobierno peronista y las primeras Conferencias Internacionales (CONFINTEA): 1945-1955

Algunas producciones del campo educacional han abordado desde diferentes perspectivas y delimitaciones temas de educación en este período²⁸. Por sus características y la centralidad que tuvo el trabajo y los trabajadores en la política educativa del gobierno peronista de estos años resulta dificultoso delimitar las producciones referidas específicamente a la Educación de Adultos, por lo menos como venía siendo tratada en los períodos anteriores. En varias investigaciones de la historiografía educativa ya han sido analizadas la ampliación y las transformaciones de la Educación Técnica oficial, la creación y acciones de la CNAOP-Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la UON-Universidad Obrera Nacional²⁹. Por los límites de este trabajo se hará especial referencia sólo a dos producciones que explícitamente se autodefinen como relativas a la Educación de Jóvenes y Adultos.

El primero de esos trabajos es de Lidia Rodríguez (2003a) y está centrado en la educación formal vinculada a la educación básica y la capacitación laboral. La hipótesis principal de este trabajo, enmarcado en las claves interpretativas de las producciones de APPEAL, hipotetiza que el peronismo conceptualiza al adulto -en cuanto sujeto ya construido- de una forma nueva, al establecer diferencias con el adulto analfabeto que le precedió (Puiggrós, 2003c). Enfatiza la irrupción en el discurso pedagógico de los sujetos adultos, a los que el peronismo consideró como trabajadores y peronistas antes que como analfabetos (Rodríguez, 2003a).

En esta producción se afirma que el gobierno peronista encontró en esta modalidad un discurso bastante consolidado, el surgimiento de nuevas necesidades explícitas o potenciales y el desarrollo o aparición inicial de nuevas ofertas (op.cit.: 266). Se señala que la consolidación de la modalidad se asociaba a la continuidad de cuadros técnicos intermedios en los años previos que tendieron a permanecer. También que el gobierno peronista encontró una extensa experiencia pedagógica desarrollada con jóvenes y adultos de sectores populares en propuestas de organización de la sociedad civil. En este sentido se reconoce a los espacios de las sociedades populares y a la red de capacitación de los sindicatos, así como, se identifican en estos años inicios de experiencias vinculadas a educación y trabajo en el aparato estatal. Desde el Consejo Nacional de Educación se recuperaba la experiencia de las escuelas complementarias de la década del 20, como respuesta a las demandas de capacitación laboral de los adultos pero no se reconocía el papel de la sociedad civil en la generación de estos espacios de formación, lo que mostraba un avance del control estatal (op.cit.: 272).

Rodríguez (2003a) aclara que si bien no se produjeron transformaciones importantes en el subsistema de Educación de Adultos, se realizaron algunas innovaciones, como el énfasis puesto en el aspecto social del accionar de las escuelas de adultos y la apertura de los establecimientos al barrio circundante junto al acceso de la población de la zona al uso de equipamientos de las escuelas. A partir de 1949 se implementaron modificaciones que permitían contemplar una mayor flexibilidad en la oferta, a partir de un nuevo plan de estudios y programas más flexibles, que permitían el agrupamiento de materias, reducían el horario de trabajo escolar y correlacionaba materias afines (op.cit.: 274). En relación al analfabetismo, no se realizaron acciones masi-

²⁸ Al respecto se sugiere la lectura del balance historiográfico realizado por Pronko (2003), con foco en la Universidad Obrera Nacional y que ofrece un interesante análisis de las producciones de la historia de la educación argentina sobre este período.

²⁹ Entre otros, se mencionan las investigaciones pioneras de Juan Carlos Tedesco y David Wiñar de la década del 70, retomadas y discutidas en otras producciones posteriores que también han aportado relevantes análisis como los trabajos producidos a partir del grupo de APPEAL / UBA (entre otras publicaciones: Puiggrós, 2003c) y los del Equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad de Luján (entre otras publicaciones: Cucuzza, 1997).

vas con ese foco, como ya comenzaban a implementarse en otros países de América Latina, las expectativas de desaparición del analfabetismo de la política educacional del peronismo estuvieron más vinculadas al funcionamiento de la escuela primaria (op.cit.: 282).

El segundo trabajo (Michi, 1997) desde otra perspectiva y delimitación, con foco en la Educación Popular de Jóvenes y Adultos, focalizó en las experiencias de trasmisión de saberes y de organización popular de las unidades básicas peronistas (1951-1954), destacadas por su magnitud al considerar la extensión geográfica, la duración, el número de personas implicadas y los múltiples instrumentos utilizados (op.cit.). A partir de un análisis detallado de las metodologías y materiales utilizados en esas experiencias se señala que las prácticas de educación adoptadas, pese a un planeamiento más estructurado, adoptaban modalidades menos formales, entre las que se identificaban prácticas de trasmisión de saberes vinculados con el accionar político y social (como las conversaciones sobre “política”). También otras relativamente formales, como la participación en actos o conferencias donde hablaban dirigentes invitados y prácticas educativas usuales en los barrios: apoyo escolar, deportes, enseñanza de corte y confección, etc. (op.cit.: 315). Sin embargo, la autora señala que la forma considerada central para el adoctrinamiento eran los actos convocados por el gobierno o el partido, reconocidos como los espacios más efectivos en la trasmisión de contenidos políticos.

En relación a la producción de conocimientos especializados en educación, el análisis de Suasnábar y Palamidessi (2006) caracteriza a esta etapa como un punto de inflexión en la vida política nacional pero de continuidad y profundización de la tendencia a la ampliación de las capacidades estatales orientadas a centralizar y unificar la acción de gobierno a través de los planes quinquenales, cuestión que se evidenció en la creación de secretarías, consejos, comisiones, etc. Por otro lado, señalan que otro de los rasgos característicos de este período fue el predominio de sectores católicos en lugares relevantes del gobierno de la educación. En relación a la universidad, hasta la década del 60, predominó una formación clásica asociada a las humanidades, con foco en la reflexión filosófica, el ascenso de las corrientes espiritualistas y la postergación de la investigación empírica (op.cit.: 24).

Por otro lado, en estos años se iniciaron las primeras Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA)³⁰, si bien constituyen un antecedente de la influencia de estos espacios impulsados por la UNESCO, la misma se manifestó en nuestro país y en la región principalmente a partir de la década del 60. La primera de estas conferencias³¹, realizada en la ciudad de Elsinor (Dinamarca), fue la conferencia de posguerra. Efectuada en junio de 1949 contó con setenta y nueve participantes que representaban veintinueve países, casi el 70% provenían de países europeos, 18% de América del Norte y 14% del resto del mundo (Gajardo, 1985: 77). En los comentarios contemporáneos y posteriores a este evento, la principal crítica fue que se trató de una conferencia regional de Europa occidental (Knoll, 2007: 24) con un solo representante de América Latina y también un único representante de África (Ga-

³⁰ Esta mención a las CONFINTEA, realizadas cada diez años aproximadamente, merece abrir un paréntesis para introducir algunos comentarios sobre estos eventos que, particularmente a partir de la década del 60, han influenciado los debates y producciones de la región. Por un lado, se las analiza como espacios en los que se busca hacer un balance general de los logros de una década y se destaca su finalidad de servir como referencia a los países para observar los avances de la Educación de Adultos, los vacíos y las líneas de acción que se recomiendan, representando las declaraciones, acuerdos y recomendaciones una voluntad de cambio por parte de las autoridades e “ideas-fuerza” que orientan los debates (Gajardo, 1985: 77). Por otro, también se las ha caracterizado como “reflejo del espíritu y las circunstancias de la época, suministrando al mismo tiempo un depósito de visiones utópicas y prácticas de cómo debería y podría arreglarse el mundo, “vidrieras de la educación de personas adultas con la intención de ser visualizadas como señales de saltos hacia adelante” (Knoll, 2007). El análisis realizado por este autor señala que su impacto internacional ha sido variable, reconoce la de Hamburgo (1997) y la de Tokio (1972) como puntos altos y la de París (1985) como la de menor repercusión.

³¹ En 1929 fue realizada una primera conferencia internacional de la Asociación Mundial para la Educación de Adultos organizada por Albert Mansbridge en Cambridge, que difirió de las promovidas por la UNESCO desde 1949, dado que en éstas la preocupación no era el campo académico de la Educación de Adultos sino concentrarse en crisis que pueden ser mitigadas con educación práctica y aplicada de personas adultas (Knoll, 2007: 21). Se reconoce que antes de esta conferencia, la alfabetización y la EDA fueron áreas de trabajo del Seminario Regional de Educación desarrollado en Caracas en 1948 y que en 1949 se realizó en Brasil un Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos, con el auspicio de la OEA y la UNESCO, con participación de delegados de veinte países americanos, cinco no americanos y once organizaciones internacionales (Rodríguez, 2009).

jardo, 1985: 77 y Knoll, 2007). Se abordaron temas como los fines, objetivos, contenidos, instituciones y problemas de organización, métodos y técnicas, colaboración internacional (Knoll, 2007: 25); asociados al optimismo postbélico (Cirigliano y Paldao, 1978: 138) y, dada su composición, se priorizaron problemas que afectaban a los países de Europa Occidental, la Educación de Adultos era visualizada como un fin en sí misma o como un elemento de suplencia y complementariedad (Gajardo, 1985: 78).

Por otro lado, en relación a la producción intelectual nacional de los ámbitos académicos, la investigación de Blanco (2006) menciona el temprano ingreso del ideario neopositivista a nuestro país, principalmente a través de Mario Bunge y otros colaboradores, que editaron en los años 40 una revista filosófica que difundió las ideas del Círculo de Viena. En este trabajo también se señala que a este grupo, aparentemente, también se había vinculado Gino Germani, posteriormente fundador de la Sociología Científica e importante influencia en las tendencias que tomaron las ciencias sociales y la investigación social en nuestro país durante los años siguientes.

Hacia mediados de los 50 el desarrollo se convirtió en el gran tema de las Ciencias Sociales, y también impregnó las discusiones y análisis en torno a la educación y a la Educación de Adultos. El período que se inició a fines de los 50, marcado por la modernización de la universidad y de la estructura burocrática del Estado -como expresiones de las tendencias mundiales de expansión del Estado planificador de posguerra- constituyó un momento de diferenciación del campo de producción de conocimientos especializados en educación y en otras áreas en Argentina (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

A partir de 1956, la universidad y la actividad científica tuvieron un papel relevante en la vida nacional. Para el programa desarrollista impulsado a partir de 1958, la investigación científica tenía una función esencial, expresada en la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 y en el apoyo a los institutos de investigación universitarios, en la generalización de la dedicación exclusiva a la docencia, considerada en la época como condición natural del profesorado universitario, también en la implementación de un programa de becas para la investigación y para la realización de estudios en el exterior y perfeccionamiento de estudiantes y graduados (Buchbinder, 1997).

A mediados de los 50, y en el marco de las transformaciones universitarias correspondientes al período postperonista, se realizaron las primeras experiencias de extensión universitaria de las que formó parte la Educación de Adultos. La más estructurada fue la de la Universidad de Buenos Aires, que se extendió hasta la interrupción producida por el golpe militar de 1966. La creación del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA -orientado por ideas sobre política educacional y estrategias centradas en los principios de "democratización" y "demostración"³²- (Brusilovsky, 1998) fue el espacio de construcción de acciones de extensión universitaria en la Isla Maciel del Gran Buenos Aires, territorio que también fue considerado como campo empírico en una de las investigaciones de Germani sobre los efectos de la urbanización. Allí se organizó una experiencia de trabajo socio-educativo que incluyó a adultos, con la creación de un Centro de Acción Social. Se desarrollaron acciones en distintas áreas, entre ellas: salud y educación. Las dictaduras militares de los 60 y los 70 interrumpieron y eliminaron este tipo de trabajos que resurgieron en el ámbito universitario a partir de la apertura democrática de los 80.

³² Como reconocimiento de un compromiso axiológico de desarrollar un proyecto que produzca soluciones a las necesidades de los sectores populares, a diferencia del planteo funcionalista dominante en el campo de la investigación de la época (Brusilovsky, 1998).

5. Transformaciones internacionales y nacionales en las producciones, políticas y prácticas en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos: décadas del 60 y el 70

En la década del 60 la propagación de la problemática del desarrollo sustituyó a la de “la industrialización”, considerada más familiar en esos años, debido fundamentalmente a la iniciativa de instituciones internacionales y regionales (Blanco, 2006: 205)³³. Las conocidas vinculaciones entre educación y desarrollo incluyeron, como era previsible, a la Educación de Adultos de la época. Este es el contexto que permite comprender la segunda CONFINTEA realizada en 1960 en Montreal/Canadá, cuyo título fue *“La Educación de Adultos en un Mundo Cambiante”*, sugerencia que pretendía explorar, en términos prácticos, aquello que era visto como “crisis” que podían ser resueltas mediante la educación y en este caso específico por la Educación de Adultos (Knoll, 2006: 21)³⁴.

A diferencia de la CONFINTEA de Elsinor (1949), en donde hubo veinticinco países representados, este evento contó con la participación de cincuenta y un países -entre los que se incluyeron diez latinoamericanos-, aunque no se cuenta con un registro que exprese cuáles fueron los que enviaron delegaciones de esa región (Gajardo, 1985: 78). El escenario de esta conferencia mostraba un mundo de rápidos cambios científicos y tecnológicos, la descolonización de varios países -especialmente en África- y efectos de procesos de modernización en América Latina (op.cit.: 77). Los temas focalizados incluyeron algunas innovaciones como el cambio tecnológico y la educación técnica y profesional, si bien, las cuestiones abordadas en los grupos de trabajo siguieron asociadas a temas que ya venían siendo discutidos en la década anterior y las resoluciones finales fueron amplias, *“expresando deseos aún no cumplidos”* (Knoll, 2007: 27). Dentro de las estrategias propuestas se priorizaron los procesos de alfabetización (Gajardo, 1985: 79), cuestión que posteriormente se tradujo en acciones de política educativa en nuestro país a través de la implementación de la primera campaña nacional de alfabetización. Con respecto a la formación profesional, se reconoció que tenía que comprender la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que exigían el ejercicio de un oficio o una profesión y que debía responder a necesidades reales. Algunos países (Reino Unido, Suecia, Finlandia, Noruega y Países Bajos) dudaron de la importancia de este tipo de formación para la Educación de Adultos, presentándose posturas divergentes (Guerrero Romera, 2003: 191).

Entre otras recomendaciones, se sugería la aproximación de los expertos en Educación de Adultos a las contribuciones que emanaban de las Ciencias Sociales, especialmente las ciencias económicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. También se impulsaba el progreso de las acciones, la creación y el desarrollo de institutos de investigación donde colaboraran es-

³³ El análisis de Blanco (2006) señala que la difusión del tema del desarrollo se debió fundamentalmente a la iniciativa de un conjunto de instituciones internacionales y regionales, entre ellas la ONU -que acuñó la expresión “subdesarrollo” o “países en desarrollo”-. Entre otras, las razones de este interés se debieron al nuevo equilibrio del poder mundial que resultó de la finalización de la segunda guerra mundial, el comienzo del proceso de descolonización y el esfuerzo de las nuevas naciones para salir del subdesarrollo, así como el ascendiente de la unión soviética y la consiguiente difusión de la influencia comunista. A partir de entonces, el desarrollo económico devino en una meta política inmediata presente en las agendas de los organismos internacionales y los gobiernos de la región. La lectura política de esta perspectiva lleva a considerar que la Revolución Cubana mostró en la época una alternativa para los países de la región (op.cit.: 205-206).

³⁴ Algunos fragmentos del documento final de esta CONFINTEA muestran las propuestas del ideario desarrollista: “Es un hecho que la adaptación de la educación de adultos a las rápidas y complejas transformaciones de la civilización es muy difícil, de ello se deducen nuevos problemas. Las necesidades culturales de los individuos y de las sociedades, las aspiraciones de diferentes públicos de las ciudades y de la zona rural de los países desarrollados o subdesarrollados, los efectos a corto y largo plazo de nuestra acción escapan cada vez más al análisis de los profesionales de la educación de adultos...” (UNESCO, 1960). La traducción del documento citado y todas las siguientes fueron realizadas por la autora de este trabajo.

pecialistas y profesionales en investigaciones por y para la acción cultural. Se alentaban los intercambios y las investigaciones comparadas sobre los problemas más importantes para el desarrollo de la información y de la Educación de Adultos. Se invitaba a los gobiernos de los países participantes a considerar esta modalidad como parte integrante de los sistemas nacionales de educación y no como un apéndice.

Estas orientaciones coincidieron con el auspicio de la UNESCO a las Ciencias Sociales en la región, junto a otras agencias internacionales como la división de Ciencias Sociales de la Unión Panamericana, el Departamento de Ciencias Sociales de la UNESCO, el International Social Science Council y agencias filantrópicas como la Rockefeller y la Fundación Ford (Blanco, 2006: 193). Estas iniciativas impulsaron la modernización de la enseñanza e investigación en Ciencias Sociales³⁵ y se fundamentaron como respuesta a demandas de formación de especialistas y de investigaciones empíricas en relación a los problemas que presentaban los países considerados en la época “en vías de desarrollo”.

En Argentina, fue principalmente Gino Germani (1911-1977) el intelectual que lideró este proceso de modernización³⁶, a partir de sus acciones en la institucionalización de la Sociología Científica influenciada por el neopositivismo de la época³⁷, coincidiendo con el proyecto de modernización universitaria de esos años, en un contexto en que la universidad, y en especial la investigación científica³⁸, fueron invocados como factor estratégico en el desarrollo nacional (op.cit.: 214).

La estrategia desarrollista involucró diferentes posiciones, dentro de las cuales, el tecnocratismo educativo tendió a sostener una visión lineal del vínculo educación y desarrollo, cuestión que simplificaba y uniformizaba las alternativas e intentaba despolitizar la intervención técnica, marcando una línea de continuidad con la matriz propia del liberalismo educativo, visualizando como neutrales las funciones de la escuela y del sistema educativo (Suasnábar, 2004: 59). El funcionalismo sociológico en clave educacional³⁹, aunque un poco alejado de la complejidad del pensamiento de Germani, sustentaba la idea del equilibrio funcional, por lo tanto la naturalización del orden social y la supuesta despolitización de la intervención técnica (ibidem).

La institucionalización a nivel estatal del planeamiento del desarrollismo, consensuado e impulsado por los organismos internacionales, se produjo en Argentina en 1961 con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) durante el gobierno de Arturo Frondizi y también incluyó a la política educativa⁴⁰. Las teorías del capital humano y de la formación de recursos humanos fueron ideas que marcaron las reflexiones de este período (op.cit.: 30) y también alcanzaron a la Educación de Adultos de esta década⁴¹.

³⁵ Estos procesos incluyeron la creación de las carreras de Sociología, Psicología y Ciencias de la Educación, estas últimas refundadas a partir de los antiguos profesados universitarios (Suasnábar, 2004).

³⁶ La empresa intelectual de Germani necesita comprenderse en el marco del cruce de dos procesos: el de una institucionalización gradual pero firme de las ciencias sociales en la región, como en la adopción de un patrón internacional de desarrollo (Blanco, 2006:195). El primero incluyó, entre otras acciones, la creación de la FLACSO Chile y el Centro Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLAPCS) en Río de Janeiro, a partir de la Conferencia celebrada en esa ciudad en 1956 (ibidem).

³⁷ Con dos focos de inspiración: el filósofo de la ciencia Hans Reichenbach, miembro prominente del Círculo de Viena y fundador de la Escuela del Positivismo Lógico en Berlín y Félix Kaufman, quien no era uno de sus principales exponentes pero que compartía algunas de sus premisas, particularmente la idea de unificación de las ciencias (Blanco, 2006).

³⁸ La encuesta empírica sustituyó a la “síntesis libresca” y se convirtió en la forma dominante de acceso a la documentación de la nueva fórmula de investigación, el informe de investigación se impuso al tratado o al manual (Blanco, 2006.: 202-203).

³⁹ Los análisis sobre el campo de las Ciencias de la Educación en el ámbito académico identifican con esta línea de pensamiento a Gilda Romero Brest. Para un estudio sobre estas ideas y discusiones en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de la Plata ver Puiggrós (2003b) y Suasnábar (2004).

⁴⁰ En el marco de la realización de numerosos encuentros internacionales, destacándose la reunión conjunta de los Ministros de Educación y de Planificación Nacional del continente realizada en Santiago de Chile con el patrocinio de la UNESCO, la OEA y la CEPAL (Suasnábar, 2004:39).

⁴¹ Southwell (2003) señala que el informe “Educación, Recursos Humanos y Desarrollo” del equipo de Educación del CONADE incluyó uno de los diagnósticos más completos sobre la educación argentina en esta etapa en su primer tomo y también investigaciones específicas en un segundo tomo, entre otras, una sistematización de todos los cursos de capacitación no formal que había en el país.

A nivel regional, entre 1961 y 1968, el CREFAL (en ese momento denominado “*Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina*”)⁴² constituyó un espacio de relevancia en la formación de profesionales de los países de la región para desarrollar funciones de planificación, coordinación, ejecución y asesoría en actividades del denominado “*Desarrollo de la Comunidad*”, emprendidas por los distintos gobiernos. La producción de Guzmán Máximo (2006) muestra, a partir del rescate de resúmenes de producciones elaboradas por becarios que se formaron en ese organismo⁴³, la centralidad del CREFAL en la divulgación y formación en estas propuestas. Varios de esos trabajos son de autoras y autores argentinos y refieren a diferentes aspectos del desarrollo de comunidad, entre otros: los programas de alfabetización, el cambio social; la formación de equipos para el desarrollo de comunidad en las provincias; el crecimiento de los denominados “barrios de emergencia”; la estadística en la planificación del desarrollo de comunidad; el servicio social y el asistente social en el desarrollo de comunidad.

En Argentina, desde fines de la década del 50 y hasta 1966, continuaron los trabajos del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA en la Isla Maciel. En una escuela vespertina creada en la década anterior comenzaron a funcionar una serie de actividades educacionales, aunque el único programa que se mantuvo por largo tiempo fue la escuela primaria de adultos, las actividades escolares y posteriormente recreativas con adolescentes (Brusilovsky, 1998: 37). Este espacio se destinaba a jóvenes, trabajadores y amas de casa. Los cursos estaban a cargo de estudiantes universitarios de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología. En 1962 se habilitó un espacio para adultos independiente de los niños y los jóvenes, como estrategia para evitar el abandono de la escolaridad (ibídem). También de estos años son algunos trabajos en bibliotecas populares referidos por Sirvent (1999)⁴⁴.

En un contexto mundial de modernización se encarnó, a nivel gubernamental, la denominada “lucha contra el analfabetismo”. En 1965, en Teherán, por recomendación de la XIII Conferencia General de la UNESCO, se había realizado el “Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo” (Gajardo, 1985: 79). A mediados de esta década también se inició en cincuenta países del mundo el Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) financiado por la ONU y con apoyo de la UNESCO (Rodríguez, 2009: 74). También el CREFAL reorientó sus acciones de formación a partir del mencionado congreso y desde 1969 enfatizó la promoción de la alfabetización en el contexto de la Educación de Adultos (Guzmán Máximo, 2006: 8).

En este marco, en Argentina, el gobierno de Arturo Illia impulsó la primera campaña de alfabetización nacional masiva estatal, denominada “*Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos*”⁴⁵. Implementada mediante la creación de centros educativos en base a un sistema de trabajo diferente al de las escuelas comunes, esta campaña priorizó un proceso de educación no escolarizado en el que primaba la relación con el alumno (Hernández y Facciolo, 1984).

⁴² Este organismo especializado, localizado en Pátzcuaro/ México, mantiene la misma sigla pero actualmente se denomina “Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe”.

⁴³ En el periodo mencionado se implementaron cursos con una duración de seis a nueve meses y los becarios presentaban para su aprobación un trabajo final referido a diferentes aspectos del desarrollo de comunidad, de esa época se registran 174 producciones (Guzmán Máximo, 2006: 8)

⁴⁴ La autora cita un estudio sobre bibliotecas populares de Capital Federal presentado en la Primera Reunión de Investigación en Ciencias de la Educación en 1966, en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA dirigido en la época por Gilda Romero Brest y un documento de trabajo elaborado a partir del Departamento de Extensión de la UBA de 1963, titulado “Clase social y cultural popular: la biblioteca popular de Barracas” (Sirvent, 1999).

⁴⁵ En la época era ministro de Educación -quien posteriormente también ocupó ese cargo en el gobierno radical de Raúl Alfonsín- Carlos Alconada Aramburú (Rodríguez: 2003b: 293), siendo también asociada la iniciativa de la campaña a la figura de Luz Vieyra Méndez, pedagoga y presidente del Consejo Nacional de Educación durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966), en donde tuvo un relevante protagonismo. Había ingresado a la UNESCO en 1951, como experta en la formación de maestros en las misiones de asistencia técnica educativa en América Latina y le habían asignado las misiones de Honduras y Costa Rica (Travadelo, 1997: 132). A partir de 1963 se había establecido en Chile donde fue coordinadora adjunta del Proyecto Principal de Alfabetización y posteriormente retornó a nuestro país y ejerció la presidencia del Consejo Nacional de Educación, gestión en la que contó con el apoyo del entonces presidente del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), Roque Carranza (op.cit: 162).

A partir de esta campaña se constituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar, posteriormente transformada y denominada por el Decreto 4941/66, Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización. En 1966, durante el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía, esta dependencia fue transformada y en 1968 esa estructura (junto con todas las escuelas nacionales que impartían educación regular y sistemática y dependían de la antigua Inspección Técnica General de Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación) pasaron a depender de un nuevo organismo creado para centralizar todas estas instituciones y al que se denominó Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), fundada a través del decreto 2704/68⁴⁶. Desde julio de 1969 y hasta el gobierno de Cámpora en 1973, este organismo estuvo presidido por un representante de grupos de orientación católica, los postulados de la Educación Permanente fueron los principales fundamentos de su acción, con una fuerte influencia de los lineamientos de los organismos internacionales, especialmente de la UNESCO y la OEA, enfatizando la tendencia desarrollista de la época (Rodríguez, 2003b: 296).

Por otro lado, en la V Reunión del Consejo Interamericano de 1968, realizada en Venezuela, se aprobó el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) que estableció entre sus prioridades a la alfabetización y a la educación de adultos (op.cit.: 297). En 1970 en Buenos Aires se desarrolló la Primer Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos, organizada por el Ministerio de Cultura y Educación, con el auspicio del PREDE, espacio en el que se aprobó el Plan Multinacional de Educación de Adultos que establecía múltiples objetivos para la modalidad: renovación y actualización de conocimientos, preparación para actividades de producción y consumo, recreación y empleo de horas libres, integración a la comunidad local, nacional, regional y universal (op.cit.: 298). En el marco de este Plan Multinacional se crearon varios tipos de centros educativos que atendían diferentes necesidades, entre ellos los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), Centros Educativos Comunitarios, Centros Educativos para Aborígenes y Centros Móviles de Promoción Profesional Popular (op. cit.: 299).

En 1971 se inauguró el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), organismo técnico integrado por varios institutos, a partir de un convenio entre la OEA y la DINEA. Desde ese espacio se promovieron investigaciones, ámbitos de formación e intercambio de becarios latinoamericanos y publicaciones específicas sobre Educación de Adultos. El ideario desarrollista internacional en materia de política educativa estuvo en la base de las acciones del Plan Multinacional de Educación de Adultos y del CEMUL, impulsado por los binomios tradición-modernidad/desarrollo-subdesarrollo y una idea de desarrollo estructurada en su carácter universalista y que al hablar de cultura lo hacía en referencia sólo a la civilización occidental (Lens y Yagüe, 1986: 68-69).

A nivel latinoamericano, en los últimos años de la década del 60, desde la misma CEPAL ya se habían divulgado las formulaciones sobre la Teoría de la Dependencia a partir de las producciones de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, que postulaban una visión que reconocía y elaboraba la importancia de la dependencia pero no negaba la posibilidad de un desarrollo capitalista en la región (O' Donnell, 2007: 191). Otra visión más radical afirmaba que la dependencia producía ineluctablemente subdesarrollo y conducía a una opción socialista y revolucionaria (ibidem).

Entre finales de julio y principios de agosto de 1972 se realizó la CONFINTEA III en Tokio/Japón. La región latinoamericana ya empezaba a experimentar nuevos golpes de Estado⁴⁷, sin embargo, los documentos y estudios sobre esta conferencia indican que no fueron asunto

⁴⁶ En la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación realizada en Bogotá en 1963 se había recomendado la creación de un organismo responsable para la Educación de Adultos en los Ministerios de Educación (Rodríguez, 2009: 74).

⁴⁷ En los avances de la década del 60 y los tempranos 70 -en el marco de la reciente Revolución Cubana y poco después de los golpes Estado en la Región (Brasil en 1964 y posteriormente Chile, Uruguay y Argentina)-, los deba-

tes de las Ciencias Sociales de esa época son sintetizados en tres líneas por O' Donnell (2007): 1) la apología de los estados burocrático-autoritarios que argumentaban que esos autoritarismos producirían un indispensable envión hacia el desarrollo, especialmente por aislar los gobiernos de las demandas populares; 2) la preconización de un salto revolucionario al socialismo, que en algunos casos se asoció a una estrategia de lucha armada -posición que en casi todas partes fue cruelmente aniquilada- y 3) el estudio crítico, de inspiración democrática y reformista, de esos autoritarismos.

principal de este evento, si bien, se destacaba entre sus recomendaciones la importancia de la paz, la participación democrática y el desarrollo, como condiciones primordiales y vitales para el progreso humano (UNESCO, 1972: 42). Se sugería que la Educación de Adultos sea reconocida en el contexto de la Educación Permanente, como un componente específico e indispensable de la educación y que se aseguren los servicios educativos en este sentido. Se impulsaban acciones de alfabetización y la participación de las mujeres, se reconocía en varios países lo que se denominó como "abandono escolar" por parte de niños y jóvenes, también la relevancia de la educación de los trabajadores y la formación profesional.

En la época, en la región ya había una significativa experiencia en Educación de Adultos y se habían realizado varias reuniones intergubernamentales en las que se había priorizado el tema del analfabetismo (Gajardo, 1985: 79). En esta CONFINTEA estuvieron representados ochenta y tres países, principalmente por funcionarios ministeriales superiores y profesores de universidades (Knoll, 2007). Esta es la primera conferencia en la que se tiene registro de la participación de una delegación argentina⁴⁸, entre las diez delegaciones latinoamericanas que estuvieron presentes: Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México y Venezuela (Gajardo, 1985: 79). El tema de la convocatoria a esta conferencia fue "*El contexto de la educación a lo largo de toda la vida*" y se trabajó sobre diferentes asuntos: conceptos cambiantes en la educación de adultos, legislación, financiación, docentes -incluidos aspectos de la profesionalización-, instituciones, métodos y técnicas, cooperación internacional e investigación (Knoll: 2007, 30).

El análisis de Gajardo (op.cit.: 79) destaca que existió en esta CONFINTEA un descontento general con respecto a las ideas sobre la funcionalidad de los procesos de alfabetización y de la Educación de Adultos, asociado a la constatación de que programas experimentales de organismos internacionales⁴⁹ y programas nacionales, tenían los mismos problemas de discontinuidad, descoordinación y discordancia con las condiciones de vida y de trabajo de sus destinatarios que otras propuestas consideradas más tradicionales. Estas disonancias expresaban un disconformismo, también asociado a la desilusión general frente a las promesas del desarrollismo. Dada la variedad de las situaciones de los países, la UNESCO optó por una estrategia centrada en el debate de tópicos específicos solicitando a diferentes países participar en la preparación del evento, a partir de la elaboración de informes realizados por equipos nacionales sobre la evolución, situación y perspectivas de la EDA en cada país y la preparación de documentos de base por parte de este organismo (op.cit.: 80). Esta modalidad de trabajo se extendió a las siguientes CONFINTEA. Los informes basados en investigaciones empíricas marcaban la relevancia adquirida por este tipo de producciones en la época.

Las disidencias presentadas frente a la lógica de las acciones implementadas e impulsadas por los organismos internacionales expresaban principios relativos a la participación de los sectores nacionales en la formulación de políticas y estrategias, el principio de coordinación inter y multisectorial y el de movilización de todos los segmentos de la población para asegurar el pleno derecho a la educación. Estos principios pasaron a formar parte del concepto de "Educación Permanente" que en la CONFINTEA anterior no había logrado trascender los ámbitos del debate teórico (ibidem).

Los conceptos de "concientización" de Paulo Freire⁵⁰ y de "desescolarización" de Ivan Illich en esta CONFINTEA trascendieron las orientaciones que prevalecían en los sistemas educativos nacionales e introducían un elemento innovador en los debates sobre Educación de Adultos, sin embargo, ni los procesos de desescolarización ni los de concientización aparecían como alternativas de reformulación de las políticas nacionales de educación de adultos o de reforma educacional (op.cit.: 82). En la interpretación de Gajardo (1985) esta situación puede considerarse un indicador de que en la actualidad las ideas de Illich hayan quedado como

⁴⁸ En Argentina se realizó una reunión preparatoria a partir de la DINEA, cuyo informe final data de 1971.

⁴⁹ Como el Programa Experimental de Alfabetización UNESCO-PNUD, realizado en diez países del Tercer Mundo entre 1967 y 1975, del que sólo participó Ecuador de los países de América Latina.

⁵⁰ En 1970 Paulo Freire había publicado su libro "*La Pedagogía del oprimido*", obra que fue rápidamente traducida a varios países y tuvo una importante influencia en la región (Rodríguez, 2009).

las correspondientes a un período y las de Freire hayan sido retomadas principalmente por organizaciones de inspiración cristiana, organismos no gubernamentales asociados a los movimientos sociales, acciones y líneas de análisis e investigación vinculadas a la Educación Popular, si bien algunas de ellas se vieron posteriormente reflejadas en la Recomendación de Nairobi (UNESCO, 1976).

En esta CONFINTEA también se reconoció la importancia y valoración del trabajo y la prioridad de una formación profesional que respondiese a las necesidades de los destinatarios como medio o instrumento de participación (Guerrero Romera, 2003: 194). La UNESCO recomendó el reconocimiento legislativo del derecho de los trabajadores a recibir formación profesional durante las horas de trabajo y la promulgación de una legislación que sancionara el derecho de los trabajadores desempleados a recibir formación profesional remunerada como tiempo de trabajo (ibídem).

En estos años, en Argentina fueron creadas algunas organizaciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia Católica, que desarrollan desde esta época programas en Educación de Adultos⁵¹. En 1970 fue creado el Instituto de Cultura Popular (INCUPPO), a partir de las ideas y cambios experimentados por la Iglesia Católica, principalmente reflejados en los documentos Concilio Vaticano II, Medellín y en Argentina, el documento de San Miguel (INCUPPO; 2009)⁵². También fue creada en 1973 la Fundación para el Desarrollo en Justicia y Paz (FUNDAPAZ) en la localidad de Vera, provincia de Santa Fe, iniciada a partir de una donación realizada por las religiosas de la orden del Sagrado Corazón para contribuir a la promoción humana y al desarrollo solidario de comunidades rurales pobres del norte argentino⁵³.

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; cuestión que significaba la reivindicación de la edad adulta como etapa particular y necesariamente educable, en el marco de decisiones políticas sobre las prioridades educativas para el desarrollo nacional (DINEA, 1971: 5)⁵⁴.

En esos años, la Argentina recuperaba la democracia, a través de las elecciones que marcaron el fin de la proscripción del peronismo y llevaron a Cámpora al gobierno. En los inicios de su gestión se priorizó la erradicación del analfabetismo y la disminución del semianalfabetismo (Plan Trienal, 1974) y se produjo el fortalecimiento de la DINEA (Hernández y Facciolo, 1984: 136). Estas novedades se produjeron en un contexto de reorientación político-pedagógico de las universidades, en el fugaz ascenso de la izquierda peronista al gobierno universitario y en el desarrollo del denominado "pensamiento nacional", cuyo principal esfuerzo de sistematización se reconoce en las denominadas "cátedras nacionales"; surgidas en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, a partir de una doble preocupación: la construcción de una ciencia social comprometida con los problemas nacionales y el acompañamiento al

⁵¹ Las informaciones que se presentan a continuación sobre estas dos ONGs fueron extraídas de sus páginas webs: <http://www.incupo.org.ar> y <http://www.fundapaz.org.ar>

⁵² INCUPPO informa que a partir de una iniciativa de los obispos del noroeste argentino se realizó una investigación que diagnosticó las grandes problemáticas de la región, entre las que se identificó un alto índice de analfabetismo y de exclusión de los servicios educativos y de salud. Por iniciativa de un grupo laico, surgieron las primeras experiencias vinculadas a esta organización, iniciadas con la implementación de una radio educativa, cuestión que marcó la emergencia de los Centros Radiofónicos de Alfabetización de INCUPPO, inspirados en la experiencia de una radio educativa desarrollado en Colombia y el modelo de Educación Popular de Paulo Freire.

⁵³ FUNDAPAZ informa que inicialmente, apoyaron acciones de otras instituciones de esta región y a partir de 1980 generaron proyectos propios, buscando fuentes de financiamiento.

⁵⁴ En los documentos de esta época aún es posible reconocer la influencia de las ideas desarrollistas. Se destacaba que los fundamentos de la Educación de Adultos ya no tenían que ver con la corrección de defectos de la instrucción escolar, objetivo recuperatorio pero considerado insuficiente, sino de aceptar que la sobrevivencia como seres civilizados exigía que el hombre sea miembro activo de una sociedad que aprende, agregaban a este fundamento otros que consideraban que el adulto no debía quedar por fuera del progreso científico tecnológico y de la formación cultural (DINEA, 1971: 6). Los fundamentos socio-culturales se relacionaban con los de orden económico resaltándose la necesidad de impulsar el "desarrollo de recursos humanos", cuestión también considerada como fundamento político dado que los recursos humanos activos eran considerados decisivos para la "integración y cohesión nacional" (op.cit.: 7).

movimiento social y político nacional desde las universidades (Suasnábar, 2004). En 1974 y en el marco de estas reorientaciones se modificó el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de esa universidad. En consonancia con las reformas experimentadas en la época, esta carrera adquirió un sesgo político-cultural hacia la educación latinoamericana y los problemas sociales, entre otras modificaciones, incluyó dentro de sus orientaciones un seminario sobre Educación Permanente (Puiggrós, 2003b).

En este contexto, en 1973, un documento de la DINEA expresaba esta perspectiva de cambios y anunciaba un proyecto general de “descolonización cultural y socialización de la educación”. Se señalaban, entre otros, como objetivos respecto a la concepción educativa: las expectativas y aspiraciones de los trabajadores argentinos como marco referencial; la formulación de un nuevo sistema educativo para adultos con la participación organizada de los trabajadores integrado a la realidad, a la cultura del pueblo y ligado estrechamente al trabajo; la alfabetización como un primer paso pero no como un objetivo en sí mismo; nuevas modalidades que contemplaran al adulto como sujeto activo de su propia educación; la educación en el trabajo y para el trabajo (Hernández y Facciolo, 1984).

En sintonía con las ideas del “pensamiento nacional” sobre la ciencia social en este período y, en relación a la investigación en torno a la Educación de Adultos, la DINEA recomendaba reorientarla a las necesidades reales y a la resolución de problemas cotidianos. Se la caracterizaba como un área esencialmente operativa que debía responder a los intereses y necesidades del pueblo, al marco doctrinario que regía la reorientación de ese organismo y a los objetivos del nuevo gobierno. Se destacaban como requisitos: su incidencia en algún modo y en algún nivel del sistema de Educación de Adultos, la perspectiva multidisciplinaria, la sistematicidad y el uso de metodologías e instrumentos que contemplaran la participación del pueblo. Se estableció que el área de investigación sería centralizada y dirigida por el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL) relacionado directamente al director de la DINEA. (op.cit: 155).

En estos años, ambos organismos realizaron evaluaciones de las acciones, como la referida al curso para maestros de esa época (DINEA; CEMUL/OEA, 1972). En relación a la planificación, se criticaba al paternalismo tecnocrático que expresaba la desconfianza y el temor en el pueblo, se proponía reorientar la planificación a la participación de todos los que tienen lugar en la acción educativa (docentes, alumnos, administrativos, personal de apoyo, organizaciones de base, organizaciones sindicales, etc.). Para Lenz y Yagüe (1986: 73) el proyecto eminentemente desarrollista del CEMUL se modificó con el advenimiento de un marco de referencia político nacional y popular, se produjo una transformación de las ideas que proponían acoplar la Educación de Adultos a un proyecto de signo tecnológico-industrial universalista donde se licuaban las particularidades culturales a uno que proponía que el desarrollo universal de la ciencia, la técnica y la industria dependiese y se implementase “*en función de las necesidades del hombre argentino*”.

En este marco se impulsó la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)⁵⁵ y tuvo como metas: el impulso al proceso de erradicación del analfabetismo; la consolidación de acciones para erradicar el semianalfabetismo o analfabetismo por desuso; la coordinación de acciones tendientes a anular (con la participación de los adultos) las causas de la deserción escolar; la promoción de exámenes de nivelación para los que desistieron de las distintas etapas del proceso educativo; la implementación de cursos acelerados de recuperación, que permitiesen concluir los niveles primario y secundario para quienes estaban en condiciones de hacerlo; la estructuración de modalidades aceleradas sistemáticas y no sistemáticas de niveles correlativos al primario y al secundario; la integración de la capacitación laboral en todos los niveles del proceso educativo de acuerdo a las aptitudes de los adultos y las necesidades de la comunidad y del país; la sistematización y recuperación de las peculiaridades de la comunidad y del país y organización masiva de centros de cultura popular (Hernández y Facciolo, 1984).

⁵⁵ Lidia Rodríguez (2003b), Hernández y Facciolo (1984) y Lenz y Yagüe (1986) produjeron los pocos estudios que retoman aspectos de esa experiencia, el segundo trabajo mencionado incluye la evaluación de aquellas acciones por parte de los protagonistas que pudieron ser entrevistados.

La CREAR se había diseñado en cuatro etapas, una primera de investigación, planificación y preparación y otras de lanzamiento, generalización y evaluación. El desarrollo de estas etapas se correspondía con la expansión de áreas estratégicas de acción, asociadas a "operaciones específicas": operación Alfabetización (proponía alcanzar a 160.000 analfabetos absolutos), operación Rescate (200.000 a 300.000 analfabetos) y operación Centro, con el objetivo principal de crear aproximadamente seiscientos centros de cultura popular para la implementación de acciones culturales y educativas comunitarias (op.cit.: 158). Tuvo una estructura de organización que previó diferentes niveles: nacional, regional, provincial y local (op. cit.: 159). Los elaboradores de la CREAR señalaban su inspiración para esta campaña en las ideas de Paulo Freire⁵⁶.

El corto tiempo de implementación de esta campaña permitió que se alcanzaran sólo algunas metas. A partir de entrevistas a algunos participantes de la época, Hernández y Facciolo (1984) destacan que muchos rescataron el método y la tarea previa de investigación que se realizó -aunque consideraron que no se le otorgó todo el tiempo que requería-, otros enfatizaron su carácter reactivador más que alfabetizador y la promoción de una actitud activa por parte de los educandos, algunos entrevistados refirieron que los principales problemas se vincularon a características político-administrativas y no técnico-metodológicas (op.cit.:165-166).

En el momento en que comenzó a desarrollarse la CREAR, la DINEA poseía además de las escuelas regulares de nivel primario, centros acelerados de tres años de duración, centros móviles para aborígenes y centros de capacitación laboral fuera de nivel (op.cit.: 147). En simultáneo, en la Provincia de Buenos Aires hubo acciones orientadas al fortalecimiento de la modalidad, creándose una rama específica (Decreto 4626/73) dependiente de la Secretaría de Educación que implicó la independencia de las escuelas primarias para niños, la cobertura de cargos directivos y un cuerpo propio de supervisión para la modalidad (Iovanovich, 2002: 1). También se organizó un Programa de Alfabetización de tres ciclos, con contenidos tradicionales basado en el autoaprendizaje y la enseñanza individualizada (Lens y Yagüe, 1986). Entre 1973 y 1976 se expandió la oferta educativa de la Educación de Adultos en esta provincia, llegando a cubrir todos los distritos bonaerenses y creció la matrícula (Iovanovich, 2002).

Estos impulsos duraron un corto período, dado que la política justicialista que sucedió a la presidencia de Cámpora y posteriormente a la muerte de Perón, determinaron la paralización de muchas acciones de la DINEA, no sólo las referidas a la CREAR sino también a otros programas de seguimiento y nivelación primaria y media para otros sectores de la población, especialmente trabajadores (Hernández y Facciolo, 1984). En 1974, durante la gestión ministerial de Oscar Ivanissevich (08/1974-08/1975) fue suprimido el CEMUL (Roitemburd, 2005: 30). La desactivación de programas que se inició durante el gobierno peronista de Isabel Martínez continuó con el desmantelamiento casi total de estas acciones por parte de la dictadura militar que asumió el poder político en el país a partir de 1976 (op.cit.: 137). Estos años, especialmente los correspondientes al período 1978-1981, se caracterizaron por la disminución de la oferta educacional en el sistema educativo, el decrecimiento de la matrícula y la reducción del personal docente de la modalidad (op.cit.:148-149).

A nivel regional, en los últimos años de la década del 70, comenzó a publicarse la "Revista Interamericana de Educación de Adultos" (RIEDA) con continuidad hasta la actualidad. Los primeros seis números datan de 1978 y fueron editados por el Centro de Chile del Proyecto Multinacional de Educación de Adultos "Alberto Mesferrer"/Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OEA). La revista era en la época una publicación del Centro de Asuntos Educativos de la OEA y los números iniciales fueron encabezados por una frase tomada de la Declaración de los Presidentes en la Conferencia del Punta del Este que destacaba la prioridad de la educación para el desarrollo latinoamericano⁵⁷. El primer número fue dedicado princi-

⁵⁶ Los primeros usos de la denominada "metodología Freire" se identifican en los trabajos voluntarios de algunos jóvenes que participaron de la "Campaña Mundial contra el Hambre" impulsada por la FAO/ONU en 1960, vinculados a la Democracia Cristiana y que conocieron el trabajo de Freire en el gobierno demócrata cristiano de Frei en Chile (Rodríguez, 2003b: 302)

⁵⁷ "La educación constituye un campo de alta prioridad en la política de desarrollo integral de las naciones latinoamericanas (Declaración de Presidentes de América, Punta del Este, Uruguay, 1967)".

palmente a la presentación del Proyecto Alberto Masferrer del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos, en el marco de la reformulación del PREDE/OEA que continuaba a fines de los 70 pensando a la Educación de Adultos y sus acciones en los parámetros desarrollistas.

En este primer número se identifica la presencia de autores nacionales y temas referidos a la Educación de Adultos en nuestro país. Roque Luis Ludojoski – también consultor internacional de la revista- publicó en éste y en números posteriores ensayos desde la perspectiva de la psicología evolutiva y la andragogía⁵⁸. La sección de documentos presentaba un trabajo de autoría institucional proveniente del Departamento de Política Cultural y Educativa de la Universidad Nacional de Luján, en el que se desplegaba la propuesta de la Carrera de Educador de Adultos, *“acorde con el proceso de Reconstrucción y Liberación Nacional que vive el país y teniendo en cuenta que la educación es siempre un factor fundamental para toda comunidad nacional”* (UNLU, 1978: 100). Paradojalmente, en el año de publicación de la revista, esta universidad tenía sus actividades interrumpidas y fue posteriormente clausurada en 1980, por un decreto del gobierno de la dictadura militar. En el segundo número, a la lista de consultores internacionales de esta publicación se sumó el nombre de Juan Rafael Llerena Amadeo por la “Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura”, ministro de educación de la dictadura militar.

Dentro de los artículos publicados en estos primeros números, Gustavo Cirigliano y Carlos Paldao, enfatizaban nuevamente la idea de Educación de Adultos como Educación Permanente, a partir de consideraciones de la CONFINTEA III realizada en Tokio en 1972. Castronuovo y Campos (1978) caracterizaban un estudio del CEMUL y la DINEA, que buscó traducirse en la realización de un curso de formación de investigadores en temas vinculados a la Educación de Adultos. El artículo presentaba los objetivos del curso, los requisitos para los participantes, el esbozo de un perfil “ideal” de investigador marcado por un fuerte compromiso con la liberación nacional y una proposición de contenidos curriculares de la propuesta. A partir de 1979, la revista comenzó a ser editada por el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), posteriormente rebautizado como Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y el PREDE/OEA y a publicarse en forma semestral. La autoría argentina en la revista reapareció a mediados de la década del 80.

A nivel internacional, la Conferencia General de la UNESCO de 1976, realizada en Nairobi, se diferenció de las anteriores por su carácter normativo (Gajardo, 1985: 84) y redefinió a la Educación de Adultos como *“el conjunto de procesos educacionales organizados, cualesquiera que sean los contenidos, niveles y métodos, tanto formales como informales, que prolonguen o reemplacen la educación inicial en escuelas y/o colegios, universidades, de capacitación, vocacionales, etc., a través de los cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la cual pertenecen, desarrollan sus habilidades, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus calificaciones técnicas o profesionales, o las reorientan en una nueva dirección, produciéndose un cambio de actitudes y comportamiento en una doble perspectiva: desarrollo personal integral y participación en un desarrollo social, económico y cultural, independiente y equilibrado”* (Hernández y Facciolo, 1984: 133). Se señala que ésta fue una de las definiciones de Educación de Adultos más aceptada (Guerrero Romera, 2003: 195), retomada y desarrollada en la Declaración de Hamburgo de 1997 y suscripta nuevamente en la última conferencia internacional, CONFINTEA VI, realizada en Belem/Brasil en el 2009 (UNESCO, 2009).

Dentro de las recomendaciones de la III CONFINTEA de 1972, la preparación para el empleo adquirió relevancia y se incluyeron varias referencias a la importancia de la educación téc-

⁵⁸ En 1972 este autor había publicado un manual en el que desarrolló una serie de orientaciones y direccionamientos didácticos para la modalidad, reivindicando la especificidad de sus prácticas educativas, amparado en la idea de la “andragogía” como ciencia de la educación del adulto (Ludojoski, 1972: 10) y de una psicología educacional que tenga en cuenta la etapa evolutiva de la población con la que se trabaja.

nica y profesional para la integración y participación social, la formación profesional constituyó uno de los aspectos más relevantes y se destacó la importancia de la participación de organizaciones estatales, públicas, privadas, etc. (op.cit.: 196-197). Se consideraron como temas importantes para la Educación de Adultos: la orientación profesional, las certificaciones y cualificaciones, la inclusión de competencias, conocimientos y actitudes referidas a una concepción de la formación técnica y profesional que considerara no sólo contenidos profesionales sino también generales, cívicos y personales (op.cit: 197).

En nuestro país, a fines de esta década se identifica un diagnóstico socio-cultural del barrio Bernal-Don Bosco del Gran Buenos Aires efectuado por Sirvent y Brusilovsky (1978), a solicitud de una asociación cultural voluntaria de la zona (Sirvent, 1999). También de este período son los trabajos de Wiñar⁵⁹ (1978) sobre las transformaciones e innovaciones en la educación técnica y la formación profesional y de Brusilovsky (1979/1980), quien indagó, a través de un estudio de casos, las concepciones sobre trabajo en programas escolares y extraescolares del nivel medio⁶⁰, ambos trabajos fueron editados por la OREALC/UNESCO. La UNESCO participaba -desde 1976- del seguimiento de experiencias de programas de Educación de Adultos desarrollados por universidades de la región, cuestión que culminó en una publicación en la que se analizaron monografías sobre experiencias representativas de algunos países, basado en informes de los estados miembros entre 1976 y 1982.

En Argentina, ambas dictaduras, la de 1966 y especialmente la de 1976 con su política de exterminio, implicaron la interrupción de las experiencias educativas de Educación Popular promovidas desde la extensión universitaria y la militancia política, así como, el deterioro general en la educación formal y no formal de jóvenes y adultos. También fueron fuertemente interferidas las actividades de investigación y producción de conocimiento en todas las áreas, incluidas la investigación educativa y en general en Ciencias Sociales. En torno a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)⁶¹, la producción en el país se retomó a partir de la década siguiente, cuestión que se presenta en el próximo apartado.

⁵⁹ De inicios de esta década son los trabajos pioneros de Wiñar (1970) y de Tedesco (2003) sobre la educación técnico-profesional, ya mencionados en el 4º apartado de este trabajo. También en estos años se identifican producciones de María Antonia Gallart sobre organizaciones, institución escolar y escuela secundaria. Un listado de las publicaciones de esta autora puede consultarse en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region>

⁶⁰ Trabajo realizado en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación asociado al Instituto Di Tella.

⁶¹ Esta denominación "de jóvenes y adultos" se generaliza a partir de las décadas del 80 y 90, se asocia a la presencia de jóvenes excluidos del sistema educativo que retomaron sus estudios a través de esta modalidad. Se la utiliza a partir de estos períodos porque es cuando se identifica su uso más frecuente.

6. Democratización y participación como ejes temáticos de las producciones en torno a la EDJA en la década del 80

A mediados de esta década, particularmente a partir de la apertura democrática, se reactivó en el país la producción de investigaciones y estudios en general. También en el campo educativo y en torno de la EDJA, principalmente a partir de la segunda mitad de los 80⁶².

Una revisión de las principales hipótesis que imperaban en torno a la educación como “fenómeno social” presentaba la definición y exploración de un conjunto de conceptos asociados a la sociología de la educación (Tedesco, 1980), entre los que se incluyeron: analfabetismo y educación no formal. Con respecto al primero, este estudio lo señalaba como expresión del atraso social agravado por el aumento creciente de las exigencias sociales, condición que implicaba un grado de marginalidad mayor que en épocas anteriores y planteaba la meta de la alfabetización universal. En relación a la educación no formal, destacaba que la problemática y el concepto habían adquirido en esos años una importante difusión; siendo materia de esfuerzos de la literatura pedagógica, los organismos internacionales y los centros de investigación. Se reconocían dos niveles de análisis para la educación no formal, uno asociado a expresiones más tradicionales y que en términos globales había abarcado acciones de alfabetización, de Educación de Adultos y de capacitación para el trabajo. Otro referido a expresiones de esos años, vinculadas a la definición de ese concepto como alternativa a la educación formal, concepción articulada a la crítica del sistema escolar muy difundida en esa época, cuestión sometida a discusión por el autor.

También se realizaron en estos años investigaciones que diagnosticaron la situación general del sistema educativo, a partir de los efectos producidos por las políticas educativas de la dictadura militar y que analizaron su impacto (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1985). En el marco de un diagnóstico general de una carencia de estudios sobre la relación educación-sociedad y de deterioro de la producción académica durante la última dictadura, se señalaba que la educación primaria de adultos fue uno de los temas que estuvo tradicionalmente desatendido y que no se conocía en la época ninguna investigación que relatara el surgimiento y evolución histórica de la modalidad, destacando la poca relevancia que el tema había tenido en las producciones nacionales referidas a la historia de la educación (Braslavsky, 1985: 135). Se resaltaba el deterioro y desmantelamiento de la red de establecimientos de nivel primario de la Educación de Jóvenes y Adultos, el cierre de las escuelas y centros nacionales de ese nivel para adultos entre 1978 y 1981⁶³ y un aumento de los provinciales que no llegó a alcanzar la cantidad existente en el país en 1976. A partir de un análisis de estudios sobre Educación y Trabajo, Carciofi (1985) problematizaba las relaciones entre educación y aparato productivo, destacando la ausencia de trabajos que estudiaran la función de la educación en relación al acceso, permanencia y desarrollo de los puestos de trabajo y proponía un enfoque alternativo a las teorías del capital humano.

⁶² Aunque no específicamente con foco en la EDJA no pueden dejar de mencionarse algunas producciones que influyeron fuertemente el debate del campo educativo en esta década y en años posteriores, como los análisis de segmentación del sistema educativo argentino (Tedesco, 1981 y Braslavsky, 1985), el análisis sobre el “reproductivismo” educativo (Tedesco, 1983) y en relación a América Latina, los análisis sobre las teorías de la educación y el problema de la marginalidad (Saviani, 1983).

⁶³ En 1981 se dispuso la transferencia de las escuelas primarias de adultos de la DINEA a la estructura ministerial de las provincias y a la entonces Municipalidad de Buenos Aires (Leyes 22.367 y 22.368, respectivamente), la DINEA fue reducida a una oficina subalterna (Hernández y Facciolo, 1984: 148).

En el marco de la organización del II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) se realizaron diagnósticos y se propusieron acciones⁶⁴ también para la EDJA. En esos años los temas sobre responsabilidad política, participación y democratización del sistema educativo fueron centrales, así como, la relevancia de la planificación y la producción de información para implementarla, cuestiones que también atravesaron los debates y propuestas sobre EDJA.

En esta época ya se consideraba dentro del sistema educativo formal al nivel medio de la EDJA como mecanismo eficiente de selección y exclusión de grupos sociales, revalidador de una concepción de fragmentación de la cultura basada en oposiciones: trabajo manual/intelectual, visión humanística/científica, se denunciaba que la escuela secundaria actuaba bloqueando la participación y que esta situación debía ser revertida (Vales, 1984: 34-35). Desde otra perspectiva, Dieguez(1984) debatía la relación entre pedagogía y política, a partir de tematizar la participación política en la EDJA, principalmente en el nivel medio. Atribuía una responsabilidad política a los pedagogos en la etapa de democratización del país e impulsaba la formación política para las organizaciones sociales y los recientemente habilitados partidos políticos, destacando que no debían confundirse las funciones de ambos espacios.

Se caracterizaba a la EDJA como un campo recientemente legitimado y se destacaban dificultades para diagnosticar la situación de la modalidad por la falta de información (Brusilovsky, 1984: 42). Se reconocía un estilo dominante de difusión cultural que no producía los resultados esperados, dado que los beneficiarios de las ofertas culturales eran los grupos de educación de nivel medio o superior y de esta forma los proyectos implementados terminaban acentuando la brecha educativo-cultural entre los sectores de la población (op.cit.: 42).

En relación al currículum se diagnosticaba que las propuestas estaban centradas en contenidos de la denominada "cultura académica", si bien se observaba una apertura en esos últimos años a cuestiones de actualidad social, científica y política, contexto en el que se propuso un enfoque centrado en los problemas de la realidad, adjetivando a este currículum como "social" (op.cit.: 44). Desde la posición de Brusilovsky (1984), las instituciones de educación no formal eran consideradas deseables para la educación de adultos, especialmente aquellas instituciones de la sociedad civil que ya contaban con una base de organización y participación previas. La autora recomendaba enfatizar la formación y asesoramiento de los docentes en relación a la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos, así como, en la exploración y renovación de métodos y técnicas de educación resaltándose la relevancia de la animación sociocultural en relación al estilo metodológico.

A estos análisis también se agregaron los referidos a la formación profesional. Wiñar (1984:39) enfatizaba la necesidad de democratización de la educación en la formación profesional de jóvenes y adultos, básicamente fuera del sistema formal. Este autor señalaba déficits en la oferta, resaltando las restricciones que existían en la formación de operarios y un sesgo hacia algunas actividades económicas, ciertos estratos tecnológicos avanzados y/o de gran tamaño empresario en las ofertas de todos los sectores (estatal, empresario y sindical); con el agregado de la escasez de agentes sociales articuladores y generadores de espacios de formación asociados y orientados a otros sectores del aparato productivo.

Vinculados a los aportes de estos autores, reconocidos en el campo de la EDJA, otras voces asociadas a la AGCE incluyeron la elaboración de propuestas sobre la democratización de la modalidad, el nivel medio, el ámbito rural, la integración de la educación y el trabajo productivo, la formación docente y las dificultades de adecuación entre el sistema educativo y ca-

⁶⁴ En agosto de 1983 la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), entidad académico-gremial que agrupa a profesionales de la educación, organizó las jornadas de trabajo sobre "Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional" destacando la necesidad de transformar el sistema educativo nacional en el marco de la reciente apertura democrática. El objetivo de estas jornadas fue realizar una evaluación diagnóstica de los principales problemas educativos y discutir alternativas de acción de corto y mediano plazo buscando consensos (Braslavsky; Riquelme, 1984). Los temas fueron: la educación de niños,

de jóvenes y adultos; los docentes; el gobierno de la educación (descentralización, planificación y participación); la formulación o no de una ley general de educación; y su carácter, las responsabilidades de la comunidad y del Estado en la educación; la especificidad de lo educativo y el financiamiento de la educación. También participaron representantes de distintos partidos políticos. Por otro lado, se considera relevante destacar que la EDJA también formó parte de las propuestas programáticas de los partidos políticos mayoritarios en las elecciones de 1983 (Hernández y Facciolo, 1984: 137).

da comunidad. También se formularon estrategias de expansión de la cobertura y alternativas de educación general para la EDJA, en las que se enfatizaba la centralidad del papel del Estado. Se advertía sobre el problema del autoritarismo y del paternalismo en la EDJA.

En relación a la formación profesional de jóvenes y adultos, se señalaba como relevante la articulación con temas que integraran el debate político, el papel de las asociaciones de base, sindicatos y la necesidad de priorizar a los grupos más afectados; la importancia de tender a una democratización creciente que no refuerce desigualdades; la relevancia del sistema de formación técnico-profesional para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la capacitación laboral, dada la heterogeneidad y los rápidos cambios producidos en el aparato productivo; la necesidad de recursos para movilizar la capacidad ociosa de los establecimientos y de subsidios a los estudiantes; la revisión de regímenes de desgravación impositiva y la necesidad de estudiar el régimen legal en relación a la formación laboral de los discapacitados (Braslavsky; Riquelme, 1984: 85-86).

Por otro lado, también en los inicios de esta década, pero en relación a las investigaciones en historia de la educación, Adriana Puiggrós publicaba en México su tesis doctoral⁶⁵, posteriormente divulgada en Argentina. Este trabajo constituyó una fuerte influencia en la perspectiva de muchas producciones de la historia de la educación nacional y, particularmente, en las investigaciones históricas en torno a la EDJA. El balizamiento conceptual utilizado en esta investigación se inscribe en la perspectiva marxista y puso en el centro de las interpretaciones de la historia de la educación de los años siguientes -y especialmente en los referidos a la historia de la EDJA⁶⁶- conceptos como: "discurso pedagógico", "sentidos", "disputas por la hegemonía", como lo muestran los trabajos de Lidia Rodríguez producidos principalmente en la década del 90. En el campo de estudios en educación, varias investigaciones posteriores fueron influenciadas por estas nociones y elaboradas desde esta perspectiva o en discusiones con ella, como se visualiza en distintos trabajos⁶⁷.

Se considera pertinente aclarar que la influencia del pensamiento de Gramsci en la Educación Popular latinoamericana junto con el de Paulo Freire es destacada, valorizada y reconocida (Morrow y Torres, 2004). En el caso de nuestro país parecen haber predominado -especialmente en las producciones vinculadas a la Educación Popular- las referencias a algunos conceptos gramscianos, especialmente como categorías en la construcción de los marcos teóricos de investigaciones.

En esta década, los artículos de autoría argentina publicados en la "*Revista Interamericana de Educación de Adultos*" (RIEDA) pueden ser leídos como un reflejo de las discusiones e ideas que atravesaron el campo intelectual en general y el educativo en la época de la transición democrática, caracterizado por polémicas que manifestaban un "sesgo acumulativo" por los años de interrupción de esas prácticas durante la dictadura militar y un "sesgo catártico", vinculado a la necesidad de ruptura de un silencio impuesto por la dictadura y los exilios, que expresaba la transformación del contexto y principalmente de los actores (De Diego, 2007: 49).

A nivel regional, en los debates latinoamericanos de las Ciencias Sociales de finales de la década del 70 e inicios de la del 80, se desplazó el sentido de la democracia en América Latina (Camou, 2007: 30). La idea de "revolución" fue perdiendo terreno para dar lugar a una reno-

⁶⁵ Con el título "*Educación Popular en América Latina: Orígenes, Polémicas y Perspectivas*" la tesis llevó como título "*Proyecto político y educación en América Latina. Polémicas y tendencias en el origen de la educación popular*", defendida para la obtención del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Autónoma de México (Puiggrós, 1998: 12).

⁶⁶ Las doce hipótesis construidas para la realización de esta investigación presentadas en la introducción muestran referencias a elaboraciones de Althusser, Gramsci y Laclau, sin embargo en los trabajos de Rodríguez sobre la historia de la EDJA -articulados a las producciones de Puiggrós-, se referencia principalmente el uso de conceptualizaciones de los últimos dos autores.

⁶⁷ En relación a las apropiaciones y usos articulados con las elaboraciones de esta autora ver la colección de la historia de la educación dirigida por Puiggrós, en relación a coincidencias y discusiones con algunas de sus interpretaciones ver, entre otros, los trabajos de Ossana, López, Kummer, Ugalde et al (2005), Dussel (1997) y Suasnábar (2004).

vada estimación de las virtudes institucionales de la democracia, cuestión asociada al recorrido de experiencias vitales traumáticas, experimentado por muchos intelectuales y militantes del denominado "campo progresista" y su articulación en muchos casos con la reflexión, la auto-crítica y la renovación del pensamiento político latinoamericano (op.cit.: 38).

Es en este marco que se publicaron en estos años artículos en la RIEDA que expresaron en la EDJA el clima intelectual argentino de esta época. Uno de ellos sobre procesos participativos asociados a propuestas de democratización (Sirvent, 1985); el otro (Hernández y Faccio-lo, 1984) constituye un análisis de la Educación de Adultos en Argentina retomando -como fo-co importante- las experiencias de las década del 70, vinculadas a las acciones de la CREAM impulsadas por la DINEA. Ese segundo trabajo incluyó la revisión y evaluación de esa experiencia desde la perspectiva testimonial de algunos de sus protagonistas. A estas dos producciones se suma una tercera de Hernández (1987) en la que se relata la experiencia de la Tercera Asamblea Mundial de Educación de Adultos, realizada en Argentina en 1985⁶⁸. A estos tres artí-culos se suma un cuarto, de autoría del CREFAL (1988), en el que se hace una breve presentación del Plan Nacional de Alfabetización del radicalismo, muy poco explorado en las producciones de la época y posteriores⁶⁹.

Por otro lado, un estudio realizado con foco en la provincia de Córdoba (Fogolino, Abrat-te: 2005) señala la relevancia que tuvo la EDJA en la política educativa provincial de la primera administración post-dictatorial de esa provincia, destacando que conceptos como los de: participación, comunidad, derecho a la educación y responsabilidad educativa del Estado fueron significativos al recuperar la tradición reformista local (refieren al imaginario político social, cul-tural y educativo nutrido por la Reforma Universitaria de 1918) con los sentidos de la política provincial y el énfasis en la democratización; iniciado a nivel nacional en esos años en los que el Plan Nacional de Alfabetización del gobierno de Raul Alfonsín fue una medida relevante de recuperación democrática y un escenario para promover la EDJA (op.cit.). A excepción de és-tos y otros pocos trabajos, en general se reconoce que la educación en el período que com-prende la gestión presidencial de Raúl Alfonsín (1983-1989) fue poco estudiada, en parte por el impacto de la transformación educativa producida a partir del gobierno menemista de los 90 (Southwell, 2007).

En esta época, un análisis sobre la EDJA fue realizado por Lens y Yagüe (1986) quienes problematizaron el concepto de "Educación Permanente" señalando que los organismos in-ternacionales impulsaron una ideología educativa conforme al proyecto tecnocrático. Para los autores, la Educación Permanente es elevada al rango de panacea universal para todos los ma-les educativos para cumplir un papel instrumental en la efectivización del "desarrollo" que los centros de poder programaron para los países periféricos. En este análisis se destaca que, des-de esta visión; la alfabetización, la Educación de Adultos y la Educación Permanente perman-ecen inscriptas en un modelo adaptativo y compensatorio porque el cambio es entendido só-lo como reflejo del impacto que la evolución de la ciencia-técnica produce en el cuerpo social. Como contrapunto se presenta a la Educación Popular como generadora en el educando de una actitud crítica y transformadora de la realidad (op.cit.: 9).

En esta época también circulaban materiales que divulgaban técnicas participativas y orientaciones para la animación socio-cultural, especialmente asociados a la Educación Popu-lar, como los producidos a partir del Centro Ecuménico de Educación Popular (CEDEPO) crea-do en 1984, con numerosas ediciones que continuaron circulando en las décadas siguientes. También se produjeron algunas contribuciones de la psicología educacional y de la andragogía (Morano, 1983; Ovide Menin, 1982).

Desde la DINEA se realizaron estudios sobre asistencia y nivel educativo alcanzado de la población adulta argentina en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos Alberto Masferrer de la OEA (DINEA, 1982). Posteriormente, algunos de estos traba-

⁶⁸ En esta década, ambas autoras divulgaron trabajos con foco en la Educación Popular, la participación y la demo-cracia, entre otros: Hernández (1987) y Sirvent (1984a y 1984b).

⁶⁹ Actualmente se identifican investigaciones en curso so-bre el tema, como la presentada en la ponencia de Wans-chelbaum (2009).

jos focalizaron en provincias, como Corrientes, Chaco, Entre Ríos y Santiago del Estero (DINEA, 1983, 1983a, 1983b y 1984).

En marzo de 1985 se llevó a cabo la cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA IV) en París/Francia. Para Knoll (2007:30), este evento no alcanzó el nivel de discusión que se había atingido en la conferencia anterior, realizada en Tokio. Fue convocada con el título: *"El desarrollo de la Educación de Adultos: aspectos y tendencias"*. Participaron ciento veintidos estados miembros y la cantidad de ONGs acreditadas aumentaron a cincuenta y nueve. En general se retomaron la mayoría de las ideas y propósitos expresados en la conferencia anterior (Guerrero Romera, 2003: 198). Un elemento diferente fue la mención a la Andragogía como enfoque propio de la Educación de Adultos, también se destacó el papel primordial de la orientación profesional, la necesidad de formación de educadores de adultos, el desarrollo de la investigación, la importancia del desarrollo local y de una planificación descentralizada (op. cit.: 201).

En los últimos años de esta década, el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL)⁷⁰ comenzó a editar, en Santiago de Chile, la revista *La Piragua*, espacio de circulación de producciones y reflexiones conceptuales y políticas sobre Educación Popular de Adultos⁷¹. El primer número de esta revista, editado en Santiago de Chile (1989), tuvo como tema: Educación Popular y Democracia y contó con la participación de reconocidos autores latinoamericanos, entre otros: Francisco Vío Grossi, Diego Palma y Orlando Fals Borda. El segundo número de esta publicación focalizó en el tema de la Alfabetización, mostrando la vigencia en la época de estas dos temáticas en las discusiones y producciones de la EDJA de la región. Por otro lado, la RIEDA completaba en 1988 un decenio de ediciones. En el editorial del número aniversario de esta revista se hacía referencia a un contexto educativo marcado por la conclusión del Quinquenio de la Alfabetización auspiciado por la OEA, el inicio del Año Internacional de la Alfabetización y el Decenio del Desarrollo Cultural promovido por la UNESCO (Benavides, 1989: 5), cuestión que derivó en la publicación de un número temático sobre Alfabetización.

En Argentina, a fines de los 80, el analfabetismo y la alfabetización fueron abordados por Llomovatte (1989) quien destacaba el tema como relevante en las discusiones de la década en América Latina y al que, en varios países, se le había dado mayor atención que en Argentina. Enunciados sobre la relevancia del tema de la participación también aparecen en este trabajo⁷². Para esta investigación, la autora utilizó una estrategia metodológica basada en el análisis de documentos (particularmente especializados en este tema) y la información estadística censal disponible hasta 1980.

Entre 1986 y 1989 se realizó en la Universidad Nacional de Luján una experiencia de extensión universitaria centrada en la alfabetización y la educación básica para adultos, que estuvo a cargo de Silvia Brusilovsky⁷³. Se implementó a partir de un convenio con la UNESCO, organismo que había impulsado la realización de producciones a partir de estas acciones universitarias en varios países, como ya fue señalado. De esta experiencia resultó la publicación de un

⁷⁰ *Asociación formal de ONGs que actúa desde los finales de la década del 70 y que surgió legalmente en 1982 (CEAAL, 2004).*

⁷¹ *Los principales temas abordados se vincularon a la Educación Popular, construyendo posteriormente una agenda temática con centralidad en el análisis y la discusión sobre: Paradigmas emancipatorios, Movimientos Sociales, Democratización de estructuras políticas y espacios públicos, Cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y Discriminación Social, Sistemas y políticas educativas (CEAAL, 2004)*

⁷² *"Si aspiramos a un modelo de país genuinamente participativo, en el que la participación comience justamente, con la elección del modelo mismo, entonces nuestra visión de los ciudadanos y de la calidad de vida deseable para ellos, será muy diferente de la que tendremos si solamente vemos la participación como la vía por la cual la población hace su aporte a un modelo de crecimiento ajeno a ella" (Llomovate, 1989:5).*

⁷³ *La autora misma señalaba que no se trataba de una propuesta original, sino que tenía cuestiones en común con la de otros profesores e investigadores de Argentina, entre los que mencionaba a Raúl Ageno, Telma Barreiro, Graciela Batallán, María Saleme, María Teresa Sirvent y Rodrigo Vera (Brusilovsky, 1992: 5).*

libro de autoría de Brusilovsky (1992)⁷⁴ en la que se destaca la idea de democratización y transformación del sistema educativo, a partir de la revisión y reconstrucción crítica de la práctica profesional en Educación de Adultos (op.cit.: 13)⁷⁵. Se menciona que la propuesta que se desarrolló apostó a la formación de educadores que integren práctica y teoría, con la idea de formar profesionales reflexivos y críticos con un compromiso solidario. Se menciona en esta producción el uso de las nociones de “*sentido común*” de Gramsci, de “*pensamiento o saber cotidiano*” de Agnes Heller y el concepto de “*habitus*” de Pierre Bourdieu que la autora destaca que le parece compatible con los otros dos (op.cit.: 21).

En los últimos años de esta década tuvieron un fuerte impulso, por parte de algunos organismos internacionales, las producciones e investigaciones vinculadas a Educación y Trabajo. A nivel regional, en mayo de 1989, la OEA -a través de su Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE)- formuló el Perfil del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET): 1990-1995⁷⁶, mencionándose como antecedente la reunión de los Ministros de Educación y Cultura de los países del Grupo de los ocho en 1988, en la que se destacaron las insuficiencias de los servicios de la Educación de Adultos y de su vinculación con la planta productiva y se reconoció la necesidad de la cooperación educativa y cultural para contribuir al proceso de integración regional (Vielle, 1990). El documento del PREDE convocaba a los países para que formularan propuestas nacionales e identificaran áreas de acción y criterios comunes; ofrecía lineamientos preliminares de fundamentación y orientación del proyecto. En diciembre de 1989 se realizó en la sede de la OEA (Washington) la Reunión de Programación del PMET donde se retomaron los fundamentos del documento mencionado y algunos aportes de la Primera Conferencia Iberoamericana de Educación, en relación al tema de educación, trabajo y empleo (op.cit.: 71). En esa conferencia se enfatizó el rol de los sistemas educativos para apoyar acciones de capacitación realizadas por múltiples organismos gubernamentales y no gubernamentales en la preparación para el empleo y autoempleo, desarrollo de la microempresas, creación de cooperativas autogestionarias, capacitación gerencial y técnica, orientación y reconversión ocupacional (op.cit.: 72). En este contexto, los estudios e investigaciones sobre Educación y Trabajo, tomaron un fuerte impulso, principalmente financiados por organismos internacionales y en algunos casos por organismos nacionales⁷⁷.

Por otro lado, a nivel nacional a fines de la década del 80, el Ministerio de Educación implementó el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA). El mismo tenía una duración programada de cinco años y proponía una construcción concertada con las jurisdicciones de un subsistema nacional de Educación de Adultos (Rodríguez, 1994). Sin embargo, el Programa de Transformación de la Educación Nacional desarrollado a partir de 1992 impulsó la reformulación de la estructura y las funciones del Ministerio de Educación Nacional, a cuyo cargo no quedaron servicios educativos. Se transfirieron a las jurisdicciones provinciales alrededor de dos mil centros educativos del PFAEBA y más de trescientos CENS y en 1993 se suprimió la DINEA, junto a las restantes direcciones nacionales de nivel o modalidad (op.cit.: 15).

⁷⁴ La UNESCO publicó informes sobre este proyecto, al respecto ver (Brusilovsky, 1989 y 1991).

⁷⁵ Uno de los esquemas sobre práctica pedagógica deseable presentado en esta producción fue retomado del trabajo de diagnóstico sociocultural de la población de Bernal-Don Bosco de Sirvent y Brusilovsky (1978) ya citado.

⁷⁶ Un estudio sobre este proyecto puede consultarse en García (1992), también en los inicios de la década del 90 la RIEDA dedicó una sección en varios números titulada “Noticias del PMET”.

⁷⁷ En Argentina, en esos años, se destacan los aportes de María Antonia Gallart a partir del Centro de Estudios de Población (CENEP).

7. Diversificación y expansión de estudios e investigaciones en torno a la EDJA a partir de la década del 90

A nivel nacional, los efectos de las políticas neoliberales de los 90 y las transformaciones del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, así como, los producidos por la Ley de Educación Superior de 1995 constituyeron y aún son focos importantes en los estudios del campo educacional en este período. Existe consenso en la literatura especializada en el diagnóstico de la segmentación y fragmentación del sistema educativo asociados a procesos de exclusión social⁷⁸.

En este contexto, la Ley Federal de Educación de 1993 ubicó a la EDJA dentro de los Regímenes Especiales, junto con la Educación Especial y la Educación Artística. En la época y también con posterioridad se señalaba el carácter residual que esta ley le había asignado (Brusilovsky, 1996). Se destacaba que había sido objeto del "silencio", cuestión que la convertía en una "modalidad" renegada o descalificada del quehacer educacional, desde un posicionamiento ideológico y en el marco del ajuste, representando paradójicamente un grave riesgo para el crecimiento del país (Sirvent, 1996). El análisis de Puiggrós (1993), con foco en la Educación Popular en América Latina, señalaba que la magnitud del desastre educativo de los 90 reubicaba la dicotomía que identificaba a la Educación Popular con educación no escolar frente a educación burguesa antipopular con "escolarización" y que dicha dicotomización resultaba cuanto menos caduca. Para la autora, viejos y denostados principios pedagógicos modernos tales como la universalidad de la educación básica, se transformaron en metas para la Educación Popular, cuestión que no aludía a restituir la escuela normatizadora positivista con sus mecanismos de exclusión, sus clásicas disfunciones y su modelo bancario pero sí a trabajar para generar nuevas estrategias que combinen lo mejor de la escuela con lo mejor de la pedagogía de la liberación (op.cit.: 39-40).

A estas críticas se sumaron otras que analizaba la encrucijada en la que se encontraba la Educación Técnico Profesional, a partir de las modificaciones introducidas por la Ley Federal de Educación de 1993 y señalaban la drástica ruptura con la tradición de la enseñanza técnica agropecuaria e industrial que fue reemplazada por una construcción de laboratorio, sin antecedentes locales en la teoría y la práctica (Wiñar, 1997: 109). Se advertía sobre el rechazo provocado por la Reforma en los docentes y las debilidades de un proyecto pedagógico que excluía aspectos esenciales de política económica y estilos de desarrollo (op.cit: 110).

Como parte de las políticas focalizadas de esa década se desarrolló el Plan Social Educativo, que dentro de varios programas y proyectos incluyó al denominado Proyecto 6, dirigido a la Educación Básica de Adultos. Priorizó la terminación de la escolaridad básica a través de Centros de Apoyo Pedagógico que incluían el sistema presencial y semipresencial e incluyó la entrega de materiales didácticos, bibliotecas y apoyo financiero. También a partir de la década de los 90 se implementó un nuevo sistema de estadísticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, cuyo instrumento principal: el Relevamiento Anual de la entonces Red Federal de Información Educativa, incluyó la construcción de algunas informaciones estadísticas sobre la EDJA, utilizadas en investigaciones realizadas.

A nivel internacional, en 1997 se llevó a cabo la V CONFINTEA en Hamburgo/Alemania, dirigida por Paul Bélanger, con autoría reconocida en el campo de la EDJA, considerada relevante por presentar orientaciones conceptuales novedosas. Los compromisos y conclusiones

⁷⁸ Estos análisis presentes en la literatura especializada se derivan principalmente de conceptualizaciones de Tedesco (1981), Braslavsky (1982) y también de análisis de Tiramonti (2004) y Tenti (2007).

se concentraron en dos documentos: la “Declaración de Hamburgo” y “La Agenda para el futuro”, producciones en general muy valorizadas por la literatura especializada. Este evento tuvo más de mil quinientos participantes y contó con la participación de más de cuatrocientas organizaciones no gubernamentales. Su agenda incluyó como temas: aprendizaje de personas adultas y democracia; mejora de las condiciones y calidad de los aprendizajes de personas adultas; derecho universal a la alfabetización y a la educación básica; igualdad y equidad de género y emponderamiento de las mujeres; aprendizaje de adultos en relación al mundo laboral cambiante, al medioambiente, la salud y la población, a la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; aprendizaje de personas adultas para todos: derechos y aspiraciones de distintos grupos, financiamiento del aprendizaje de adultos, solidaridad y cooperación internacional (Knoll, 2007: 34).

Esta CONFINTEA V interpeló las prácticas existentes en Educación de Adultos orientando una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como, innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad (Guerrero Romera, 2003: 203). Se propusieron nuevos enfoques enmarcados en el concepto de “educación a lo largo de toda la vida”, cuya meta última era la creación de una sociedad educativa. Se afirmaba que el papel del empleo y la formación eran básicos en la medida en que permitieran la participación en el mercado de trabajo y en actividades generadoras de ingresos, enfatizándose la formación con demandas reales, útiles y concretas del mercado laboral. Se destaca que la mayor novedad de esta CONFINTEA fue la propuesta de un Plan de Acción que instaba a la adopción de medidas y políticas para el desarrollo de la Educación de Adultos y que requería la colaboración de ministerios, organizaciones y organismos implicados (op.cit.: 204).

En los balances sobre esta CONFINTEA se enfatizaba que en los documentos finales se había fortalecido a la Educación de Adultos al retomar un aspecto clave ampliamente abordado y desarrollado especialmente por la Educación Popular: el indisociable vínculo entre lo educativo y lo político, expresado en una relación que establece, entre el progreso centrado en lo humano y la educación, la necesidad de construir una sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada, así como, en el reconocimiento de la alfabetización como derecho humano fundamental (Pagano, Turner y Ghiso, 1998). Como contrapunto, los mismos autores advertían sobre el discurso educativo que, similar a muchos documentos de los organismos internacionales, borran las condiciones socio-históricas y políticas que se expresan en la Educación de Jóvenes y Adultos y que aluden a cierta deshistorización de los análisis, enmascarando las desigualdades inherentes al capitalismo de fin de siglo, detrás de un discurso que plantea el ideal de un mundo igual para todos (op.cit.: 12).

Por otra parte, en esta década y a nivel regional, la *Revista Latinoamericana de Educación y Política “La Piragua”* y las Asambleas del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)⁷⁹ constituyeron espacios de producción, impulso y difusión de análisis y debates conceptuales y metodológicos en el período denominado de “refundamentación de la Educación Popular”. A mediados de los 90 se desarrolló en la Educación Popular un proceso de revisión teórica similar al que se experimentaba en otros ámbitos del trabajo social y de la política: sistematizar nuevos debates, entender los procesos de globalización, redimensionar la teoría postmarxista clásica (Osorio Vargas, 2004). Desde este análisis, se considera como factor clave para entender el proceso de refundamentación la adopción de los enfoques analíticos de Antonio Gramsci, releído por la izquierda latinoamericana desde la década del 80 y que -como ya se señaló- también influenció los debates argentinos, en el marco de un proceso de revisión de los sentidos de la democracia en las Ciencias Sociales latinoamericanas. El encuentro de la Educación Popular con el pensamiento gramsciano revalorizó el trabajo con la cultu-

⁷⁹ Las Asambleas Generales del CEAAL se definen como espacios de encuentro y orientación colectiva de educadores y educadoras populares, atravesados por los contextos socio-históricos y políticos de las distintas épocas y fueron las siguientes: Guanajato, México (1987), Santiago de Chile (1990), La Habana, Cuba (1994), Cartagena, Colombia (1997), Panamá (2000), Recife, Brasil (2004) y Cochabamba, Bolivia (2008) (CEAAL, 2004 y 2009).

ra, dentro de la estrategia de construcción de una nueva hegemonía socialista e impulsó en su aparato conceptual el uso de conceptos como *"hegemonía, sociedad civil, cultura popular, diálogo de saberes"* y activó prácticas como proyectos de recuperación de la memoria histórica popular, de fortalecimiento de programas de comunicación popular y apertura al uso de medios masivos (op.cit.: 10).

Como continuidad y profundización de estos análisis, en los años siguientes, el Plan Global 2005-2008 de ese organismo elaborado a partir de la VI Asamblea del CEAAL realizada en Recife/Brasil en 2004, estableció como ejes temáticos prioritarios: la contribución del CEAAL y de la Educación Popular para la construcción de Paradigmas Emancipatorios; las Prácticas de la Educación Popular en la acción de los Movimientos Sociales; Educación Popular e Incidencia en Políticas Educativas; Educación Popular y Superación de toda forma de Discriminación; Educación Popular, Democracia Participativa y Nueva Relación Gobierno y Sociedad; Fortalecimiento Institucional. Los temas abordados por la revista *"La Piragua"* en estos años reflejaron las discusiones en torno a estas prioridades temáticas.

En Argentina, como ya fue señalado, las experiencias de Educación Popular con jóvenes y adultos, a veces vinculadas a la extensión universitaria y a la militancia política datan de las décadas del 60 y 70. Han sido materia de varias producciones, especialmente a partir de la década del 80. Luego de la crisis del 2001, las experiencias educativas desarrolladas por los movimientos sociales -especialmente fábricas recuperadas- han sido abordadas y problematizadas en varias producciones, en algunos casos por autores que iniciaron en el país los estudios e investigaciones sobre Educación Popular, a los que también se agregan nuevas autorías⁸⁰.

Por otro lado, como ya fue señalado en la introducción de este trabajo, en los últimos años y por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional, se implementaron acciones para el fortalecimiento de la modalidad. Se articularon acciones de terminalidad educativa entre los Ministerios Nacionales de Educación y de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, especialmente para los beneficiarios de Planes Sociales y como posibilidad de contraprestación de subsidios. Desde el 2004 se está desarrollando el denominado *"Programa Encuentro"*, destinado a la alfabetización de jóvenes y adultos en todo el país. A mediados de la década actual, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 sancionada en el 2006, reafirmó a la Educación de Jóvenes y Adultos en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y la definió como una de las ocho modalidades del sistema educativo. En general, se reconoce la revalorización expresada en esta normativa, al compararla con la minimización que expresaba la Ley Federal de Educación de 1993. En consonancia con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, se inició en el año 2008 el *"Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios"* (FinEs) con alcance nacional. La primera etapa de este plan priorizó a los jóvenes de 18 a 25 años que terminaron de cursar el último año del nivel medio como alumnos regulares y adeudan materias y en una segunda etapa, a los adultos mayores de 25 años en la misma condición. Incluye instancias presenciales, semipresenciales y a distancia.

Durante el año 2008 se constituyó por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 22/07 la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de las jurisdicciones de todo el país. En el año 2009, dicho organismo aprobó para la discusión por la Resolución CFE Nº 87/09 dos documentos relevantes que desarrollan un conjunto de orientaciones y definiciones para la construcción de la modalidad en consonancia con las prescripciones de la Ley Nacional de Educación: *"Documento Base"* y *"Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos"*, ya mencionados en la introducción de este estudio. Entre otras definiciones y conceptualizaciones, en esos documentos se caracteriza a la noción de *"Educación Permanente"* como polisémica y se esclarece que el sentido de la modalidad establecido por la Ley 26.206 la asocia a la idea de *"educación a lo largo de toda la vida"*. Considerada como construcción participativa del conocimiento, entendiendo que esto implica una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal para que los jóvenes y adultos puedan desarrollar nuevos aprendizajes, considerando a las institu-

⁸⁰ Entre otros, los trabajos compilados por Elisalde y Ampudia (2009).

ciones de la modalidad como “centros de educación permanente” (CFE, 2009). También reconoce a la Educación Permanente y a la Educación Popular como enfoques propios de la concepción educativa expresada en la mencionada normativa.

A nivel internacional, a fines del año 2009 se realizó la VI CONFINTEA, esta vez en la ciudad de Belem/Brasil, previamente se efectuaron conferencias preparatorias regionales que contaron con la elaboración de sus correspondientes informes⁸¹. El documento denominado “Marco de acción de Belém” señala en su preámbulo que participaron de este evento 156 Estados Miembros de la UNESCO, representantes de organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las Naciones Unidas y el sector privado (UNESCO, 2009). Dicho marco de acción reitera el papel fundamental del aprendizaje y la educación de adultos y suscribe a la definición de la Declaración de Hamburgo de 1997 ya citada, elaborada inicialmente en la Recomendación de Nairobi de 1976. Aunque los efectos de este último evento podrán analizarse en el transcurso de los próximos años, en las declaraciones de este documento se destaca la relevancia de la Educación de Adultos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para todos (EPT) y aquellos vinculados con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental, de las Naciones Unidas comprendida la igualdad entre hombres y mujeres.

También se reconoce en esta declaración que el aprendizaje y educación de adultos, que atienden a las necesidades de aprendizaje de jóvenes, adultos y mayores, representan un importante componente del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarca un “continuum” que va del aprendizaje formal al no formal y al informal. Las declaraciones incluyen inicialmente un conjunto de recomendaciones referidas específicamente a la Alfabetización de Adultos, reconociendo que aún se está lejos de alcanzar las metas establecidas en los distintos compromisos internacionales; seguidas por otras referidas en general a las políticas, gobernanza, financiación, participación, inclusión, equidad y calidad de la educación de adultos. Estas manifestaciones se complementan con un conjunto de medidas asociadas al seguimiento y supervisión de los compromisos asumidos en esta CONFINTEA VI y un análisis general a nivel mundial del estado de la educación de adultos. Se reconocen avances e innovaciones enfatizando también -a partir del estudio de los informes nacionales y del Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos- nuevos retos, así como, problemas ya existentes que en algunos casos han empeorado. Entre otros datos, se menciona que a nivel mundial, 774.000.000 de personas adultas (de los cuales dos tercios son mujeres) “carecen de competencias básicas de alfabetización” (op.cit.).

Por otro lado, a nivel nacional y en relación a las producciones especializadas en educación aumentó marcadamente la publicación de revistas académicas. Hasta la década del 80, el medio de circulación principal de las producciones eran los libros y algunas revistas especializadas. En 1990 sólo existían en el país tres revistas académicas con circulación reconocida y mecanismo de referato (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007: 158). La expansión de estas publicaciones y las prácticas frecuentes de producción de artículos para publicación se expandió y diversificó a partir de la década del 90, cuestión que se asoció en parte a los procesos de tentativa de modernización de las universidades nacionales. En este contexto, los estudios e investigaciones circulantes en torno a los temas de la EDJA se incrementaron en esos años y aumentaron aún más a partir de los años 2000, sin embargo continúan siendo escasos. El análisis de las investigaciones realizadas en torno a la EDJA se presenta en un trabajo separado que, a partir de esta reconstrucción histórica, focaliza en el estudio del estado del conocimiento considerando las investigaciones y producciones publicadas y/o divulgadas por medios electrónicos en el período 1990-2009.

El déficit de investigaciones en torno de la EDJA no es un aspecto exclusivo del caso nacional, sino que, a excepción de algunos países, se identifica como una característica de las producciones regionales. El panorama presentado a partir de un estudio realizado -que indagó sobre las producciones de la década del 90 publicadas en la Red Latinoamericana de Informa-

⁸¹ Disponibles en <http://www.unesco.org/es/confinteavil/download/>

ción y Documentación en Educación (REDUC)- señala que las investigaciones ocupaban un lugar marginal. De 312 producciones identificadas, el 29% correspondía a investigaciones y estudios, el 26% a sistematizaciones y análisis diversos, el 29% a polémicas y discusiones actuales de la Educación de Adultos y de la Educación Popular y el 16% a descripciones de experiencias y prácticas educativas (Ruiz Muñoz y Torres Sánchez, 2001).

En Argentina, el aumento cuantitativo de las producciones en torno a la EDJA también se expresa en cierta diversificación de perspectivas disciplinares desde la que se produce, de temas, de atravesamientos con otros campos temáticos constituidos en las últimas décadas, como el de Educación y Trabajo, también en la institucionalización de programas y grupos de investigación. Algunos pocos especializados en EDJA, otros constituidos a partir de otros temas o de perspectivas disciplinares que incluyen, entre sus producciones, trabajos en torno a los temas de la EDJA. Resulta relevante destacar que, en este escenario de cierta diversificación y expansión de las producciones, las universidades nacionales constituyen los principales ámbitos en los que se desarrollan investigaciones en estos temas.

CONCLUSIONES

En el recorrido expuesto en las páginas anteriores intentamos comprender el proceso de emergencia y desarrollo de ideas, discusiones y producciones asociadas a la EDJA en Argentina, así como, la institucionalización de ámbitos especializados y de espacios en los que se priorizaron los estudios e investigaciones sobre sus temas. Propusimos como clave interpretativa una perspectiva relacional que permitiese identificar las tensiones y atravesamientos entre ámbitos e instituciones nacionales, regionales e internacionales. En estas conclusiones y a modo de cierre sólo enfatizaremos algunas cuestiones focalizadas en nuestro objeto de estudio, en esta tentativa de reconstrucción histórica que muestra procesos que, por un lado, fueron marcados por interrupciones y discontinuidades; por otro, por recreaciones y refundaciones que muestran la construcción -pese a las dificultades- de lo que podemos considerar como algunas tradiciones en la producción de conocimientos en temas de la EDJA en el país.

Identificamos tempranas producciones periodísticas y ensayísticas, escritos de Sarmiento del siglo XIX que, en consonancia con el ideario de la Instrucción Pública, le atribuían a las escuelas para adultos concepciones compensatorias y remediales. En los procesos de institucionalización y organización del sistema educativo argentino, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se reconoce la inexistencia de un discurso pedagógico específico referido a la Educación de Adultos. Sin embargo, distinguimos algunas interpretaciones referidas a la escolarización de los adultos construidas en las claves interpretativas del "positivismo autóctono" que reflejaba las ideas de una "ciencia social" recepcionada por las elites letradas nacionales. En estas bases se realizaban análisis de la cuestión social cargados de presupuestos biologicistas que fortalecían la idea de una función correctiva y moralizadora de las Escuelas de Adultos. En la época, el discurso oficial atribuía a estas instituciones un papel en la conformación del Estado Nacional y las vinculaba al disciplinamiento de los sujetos categorizados por la Ley 1.420 como "ineducados". Resaltamos que uno de los ejes del debate en estos años -desde los inicios de las primeras producciones y acciones de política educativa asociadas a estas escuelas- fue la inclusión o no de la enseñanza de oficios y actividades prácticas, objeto de debates en relación a la definición y pertinencia de estas instituciones durante varias décadas, habiendo sido posible reconocer en estos y en otros temas, disputas en las diferentes tendencias del normalismo. Posteriormente, la década del 30 del siglo XX, permitió distinguir producciones referidas a la alfabetización de adultos, en algunos casos de autoría de funcionarios del sistema educativo, que reafirman la relevancia adquirida por el adulto analfabeto en esos años.

Más allá de estos tempranos antecedentes, identificamos que la investigación -en los términos en que hoy la conocemos- emerge en temas de la EDJA con bastante posterioridad y en el marco de procesos más amplios que necesitan considerarse como atravesamientos que impactaron en sus producciones. Como ya señalamos, desde fines de la década del 50 y en la década del 60, el impulso dado por los organismos internacionales a las Ciencias Sociales en la región se tradujo en procesos de modernización universitaria y de institucionalización de espacios que desarrollaron y legitimaron la investigación empírica en las Ciencias Sociales en el país y en el campo educativo. A nivel internacional, la II CONFINTEA (Montreal) organizada por la UNESCO marcaba para la EDJA la divulgación de los lineamientos del ideario desarrollista. A nivel regional también se traducía en un espacio de formación de especialistas en Desarrollo de Comunidad implementado por el CREFAL, en el que se formaron profesionales argentinos y de otros países. En simultáneo con estos procesos, la extensión universitaria priorizó entre sus acciones a la EDJA, como se evidencia en la experiencia desarrollada en la Universidad de Buenos Aires. Con el paso de los años, la articulación entre actividades de extensión universitaria e investigación en temas de EDJA constituyó una estrategia de trabajo que, aunque interrumpida por las dictaduras de las décadas del 60 y el 70, se institucionalizó y continúa vigente en varias universidades nacionales, como lo muestran las producciones más o menos sistemáticas elaboradas desde la apertura democrática de los 80.

Aunque en la década del 60 pudimos localizar algunas producciones nacionales pioneras que abordaron directa o indirectamente temas vinculados a la EDJA, en las claves de la Educación Popular o en relación a la educación escolar, fue en 1971 con la creación del CEMUL –a partir de la DINEA en convenio con la OEA–, que se buscó institucionalizar un espacio especializado para la formación, realización de estudios e investigaciones específicas e intercambios internacionales. Como ya señalamos, esta Dirección Nacional fue creada por sugerencia de los organismos internacionales que también impulsaban en la región las campañas nacionales de alfabetización, considerando al analfabetismo como un “mal” combatible y un obstáculo para los procesos de modernización. La investigación empírica se había institucionalizado asociada a los procesos de planificación en años en los que primaba el tecnocratismo educativo. La DINEA adoptó y divulgó el concepto de Educación Permanente para definir a la Educación de Adultos, aunque con un sentido diferente al que hoy es planteado en la Ley de Educación Nacional y en los documentos aprobados por el Consejo Nacional de Educación ya mencionados en la introducción de este trabajo. Como ya se señaló, fue el ideario desarrollista internacional en materia de política educativa el que principalmente fundamentó en esa época los usos de esta noción.

Los escasos tiempos de gobierno democrático de la década del 70, caracterizada en nuestro país por los procesos de radicalización política, fueron el marco de desarrollo de la denominada CREAR y otras acciones de política educativa en EDJA que impactaron en el fortalecimiento de la modalidad en el sistema educativo, así como, en iniciativas y acciones en Educación Popular, vinculadas a grupos de militancia política incluidos los universitarios. La DINEA se transformó en el corto período del gobierno de Cámpora en un organismo dinámico e innovador que impulsó acciones con orientaciones inéditas en la política educacional referida a la EDJA, abarcando también las relacionadas con la investigación. En este período, la irrupción de las ideas del denominado “pensamiento de liberación nacional” también retomadas en los lineamientos de la DINEA, se articulaban a los desarrollos elaborados desde las denominadas “cátedras nacionales” del ámbito universitario. También la Universidad Nacional de Luján, posteriormente cerrada por la dictadura militar, creó en la época un espacio de formación especializada en EDJA.

En esos años, la DINEA propuso que la investigación se reorientara en consonancia con las necesidades de los sujetos participantes de los procesos educativos que se desarrollaban en los distintos ámbitos de la EDJA y que contribuyera a resolver problemas cotidianos de la modalidad. Las producciones de Paulo Freire, que en parte inspiraron las orientaciones de la CREAR, ya habían alcanzado trascendencia a nivel nacional, regional e internacional, como lo muestran los documentos de la III CONFINTEA (1972). La riqueza de estos procesos trascendió el marco nacional y se vio reflejada en publicaciones de autores nacionales que unos años después aparecieron en los primeros números de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, editada primero por la OEA en 1978 y después por el CREFAL.

Las interrupciones de las acciones de Extensión Universitaria, la corta vida activa del CEMUL, el declive de la DINEA, la clausura de las actividades y el posterior cierre de la Universidad Nacional de Luján en tiempos de la última dictadura militar y, especialmente la política de exterminio de ese período, generaron una profunda interrupción –marcada por la destrucción general y la desaparición de personas– de estas primeras tentativas de institucionalización de la investigación y de espacios de formación especializados en estos temas.

Las discusiones y producciones posteriores a la apertura democrática asociadas a la EDJA estuvieron marcadas por los temas que atravesaron en general el campo educativo y el de las Ciencias Sociales en esta etapa. La Educación Popular constituyó un eje importante de producciones vinculadas al análisis y sistematización de experiencias promovidas por actividades de extensión universitaria en Argentina, retomadas en la postdictadura. En estos años se creó en la región otro relevante espacio de publicación de producciones sobre Educación Popular, como fue y continúa siendo la *Revista Latinoamericana de Educación y Política “La Piragua”*, editada por el CEAAL. En el proceso de “refundación” de la Educación Popular participaron de esa publicación varias autoras y autores nacionales que contribuyeron a sus debates y elaboraciones.

A partir de la reapertura democrática, y especialmente en los años 90, las producciones de los investigadores nacionales en temas de EDJA se realizaron principalmente a partir de las universidades nacionales, tendencia que continuó en los años siguientes con un grado mayor

de institucionalización de la investigación, principalmente asociado a las transformaciones académicas ocurridas a partir de la implementación de dispositivos de evaluación que impulsaron las producciones y las publicaciones sistemáticas, habiendo producido un aumento cuantitativo general de publicaciones y revistas especializadas en Educación y en otros campos del conocimiento. En materia de política educativa existe consenso en reconocer el relegamiento y olvido sufrido por la EDJA en la década del 90, en el marco del auge de las políticas neoliberales, como lo muestra el lugar subalterno que le asignó la Ley Federal de Educación de 1993.

En el plano internacional, la V CONFINTEA (Hamburgo/1997) mostró renovaciones en las conceptualizaciones que habían imperado en esos espacios, reafirmadas y extendidas en la recientemente realizada VI CONFINTEA (Belem/2009). El documento final de este evento suscribió la definición de Educación de Adultos de la V CONFINTEA y propuso el cumplimiento de los objetivos del Milenio, la Educación para todos y el Aprendizaje a lo largo de la vida, pensando en términos de una continuidad entre aprendizaje formal, no formal e informal.

En Argentina, desde 1990 y especialmente en los años 2000 y en un marco general de incremento de producciones especializadas en temas de Educación, se verifica un aumento y diversificación de producciones publicadas en temas de la EDJA, principalmente a partir de investigaciones y estudios realizados en las universidades nacionales. Sin embargo, se reconoce que continúan siendo escasas. Como se señaló en la introducción de este trabajo, se considera que nos encontramos en un contexto de fortalecimiento de la EDJA y en el que su consolidación como modalidad también dependerá de los avances y aportes en la producción de conocimientos especializados en sus temas, también vinculada a potenciar la formación de educadores.

BIBLIOGRAFÍA y fuentes consultadas

- Ali Jaffella, S. (2007). Período fundacional de la UNLP (1905-1920). *Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas*, en Archivos de Ciencias de la Educación, Año 1, Nº 1, cuarta época. UNLP, La Plata
- Altamirano, C. (2004). *Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la "ciencia social" en Argentina*, en Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano. *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Paidós, Bs.As.
- Barrancos, Dora (1987). *Las lecturas comentadas: un dispositivo para la formación de la conciencia contestataria entre 1914 y 1930*, en Boletín nº 16, CEIL, Bs.As.
- Benavides, Luis G. (1989) Editorial: *Primer decenio de la Revista Interamericana de Educación de Adultos*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA), v.12, nº 2. CREFAL, Pátzcuaro/México. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx>
- Berrutti, J. (1934). *Las sociedades populares de Educación. Sociedad Popular de Educación de Avellaneda*, Avellaneda/Pcia. de Bs.As.
- Bianco, J. (1909). *Los problemas del analfabetismo*. Mendesky e hijo editores, Bs.As.
- Blanco, A. (2006). *Razón y Modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina*. Siglo XXI, Bs.As.
- Botana, N. (1998). *Los nombres del poder: Domingo F. Sarmiento*. FCE, Bs.As.
- Braslavsky, C. (1982). *Unidad y diferenciación del sistema educativo*, en Revista Argentina de Educación, año 1, nº 2, Bs.As.
- Braslavsky, C. y Riquelme, G. (1984). *La Educación de los jóvenes y adultos en las propuestas para el debate*. Propuestas para el debate educativo en 1984. CEAL, Bs.As.
- Braslavsky, C. (1985). *Estado, Burocracia y políticas educativas*, en Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, FLACSO, Bs.As.
- Brizuela, Gabriel Eduardo (2001). *Viajes por Europa, África y América. Su significado en la evolución del pensamiento político de Domingo Faustino Sarmiento*. FFHyA/UNSJ, San Juan.
- Brusilovsky, S. (1979/1980). *La promoción del trabajo productivo en los programas escolares. Estudio de caso*. UNESCO. Disponible en: <http://www.unesdoc.unesco.org>
- Brusilovsky, S. (1984). *La educación general de adultos: democratización de la cultura o democracia cultural*, en Braslavsky, C. y Riquelme, G.: *Propuestas para el debate educativo en 1984*. CEAL, Bs.As.
- Brusilovsky, S. (1998). *Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la universidad de Buenos Aires (1956-1966)*, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (RIICE). FFyL/UBA, año VII, nº 12, agos., Bs.As.
- Brusilovsky, S. (1998/1999). *Educación Popular en la Universidad Reformista: el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA (1956-1966) en Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, nº 2, Miño y Dávila, Bs.As.
- Brusilovsky, S.(1989). *Servicio Social Universitario en Educación de Adultos. Análisis de una experiencia*. Depto. de Educación de la UNLu. OREALC/UNESCO, Sgo. de Chile
- Brusilovsky, Silvia (Coord.) (1991). *Le service universitaire appliqué à l' éducation des adultes: analyse d' une expérience*. Faculté d' education Université de Luján, Argentine. UNESCO, Paris. Disponible en: <http://www.unesdoc.unesco.org>

- Brusilovsky, Silvia (1992). *Criticar la educación o formar educadores críticos. Un desafío, una experiencia*. Coqueta, Bs.As.
- Brusilovsky, Silvia (1996). *Entrevista realizada por A.C. de Monteve*, en: RIICE - Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año V, nº 8, may., Bs.As.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. UBA. Eudeba, Bs As.
- Camou, A. (2007). *Se hace camino al transitar. Notas en torno a la elaboración de un discurso académico sobre las transiciones democráticas en Argentina y AL*, en Camou, A.; Tortti, Ma.C. y Viguera, A. (2007). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Prometeo, Bs.As.
- Carciofi, R. (1985). *Educación y Aparato Productivo en la Argentina, 1976-1982. Un balance de los estudios existentes*, en Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, FLACSO, Bs.As.
- Carli, S. (1991). *Infancia y Sociedad*, en Puiggrós A.(Dir.) *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*, Galerna, Bs.As.
- Castronuovo, P. y Campos, C. (1978). *Formación de investigadores en Educación de Adultos*, en RIEDA, vol. 1, nº 2. OEA, Sgo. de Chile. Disponible en <http://www.crefal.edu.mx>
- Cirigliano, G. y Paldao, C. (1978). *Educación de Adultos: hipótesis interpretativa y perspectivas* en, RIEDA, vol. 1, nº 2. OEA, Sgo. de Chile
- CEAAL. *Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2004). Profundizando el aporte de la Educación Popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe*, en RIEDA, año 26, nº 1. CREFAL, Pátzcuaro/México.
- CEAAL (2009). *Presentación: Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios* en, La Piragua, nº 28/I, *Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios*, CEAAL, Panamá. Disponible en: <http://www.ceaal.org>
- CREFAL (1988). *Plan Nacional de Alfabetización de Argentina*, en RIEDA, vol. 11, nº 2, Pátzcuaro/México.
- Cucuzza, H. (1986). *De congreso a congreso: crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Besana, Bs. As.
- Cucuzza, H.(1997). Introducción en, Cucuzza, H. (Dir.). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. UNLu, Editorial Los libros del riel, Luján
- De Diego, J.L. (2007). *La transición democrática: intelectuales y escritores*, en: Camou, Tortti, y Viguera. *La Argentina democrática: los años y los libros*. Prometeo, Bs.As.
- De Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo*. FCE, México
- De Luca, A. (1991). *Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular en Puiggrós A. (Dir.) Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*, Galerna, Bs.As.
- Di Stefano, R.; Sabato, H.; Romero, L.A.; Moreno, J.L. (2002) *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina (1776-1990)*. Edilab Editora/GADIS, Bs.As.
- Díaz R. (1915). *Los analfabetos: territorios federales*. Talleres Gráficos. L. J. Rosso, Bs. As.
- Diéguez, A. (1984). *La educación de adultos para la participación política*, en Braslavsky, C. y Riquelme, G. *Propuestas para el debate educativo en 1984*. CEAL, Bs.As.
- Dussel, I. (1995). *Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los Inspectores*, en Revista Argentina de Educación, año 13, nº 23, Bs.As.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/UBA-CBC, Bs.As.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1996). *Lecturas y lectores de Dewey en la Argentina (1900-1950)*, en RIICE, año V, nº 8, FFyL/UBA, Bs.As.

- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). *De cuando la clase obrera entró al paraíso*, en Puiggrós, A. (Dir.) Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI, 1ª ed. 1ª reimp. Galerna, Bs.As.
- Elisalde, R. y Ampudia, M (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenoslibros, Bs.As.
- Gajardo, M. (1985). *Educación de Adultos: de Nairobi a París*, en RIEDA, vol. 3, nº 1-2., CREFAL, Pátzcuaro/México
- Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*, CINTERFOR/OIT (Trazos de la Formación, 30), Montevideo
- García, J. (1992). *Proyecto Multinacional OEA de Educación para el trabajo, PMET, 1990-1995* en RIEDA, vol. 1, nº 1. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Guerrero Romera, C. (2003). *Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la UNESCO al campo de la formación ocupacional* en, *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, nº 20-21, dic., Universidad de Murcia
- Gutiérrez, L. y Romero, L.A. (2007) *Sectores Populares, cultura y política*. Buenos Aires en la entreguerra. Siglo XXI, Bs.As.
- Guzmán Máximo, G. (2006). *Años contra el tiempo*. Bibliografía comentada de las tesis de los alumnos de la CREFAL (1952-1978). CREFAL, Pátzcuaro/México. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx>
- Hernández, I. (1987). *Democracia, participación y Educación Popular. Análisis de una experiencia*, en RIEDA, vol. 10, nº 1 y 2. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Hernández, I. y Facciolo, A.M. (1984). *Educación de Adultos en la Argentina de la última década*, en RIEDA, vol. 7, nº 1y 2. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Iovanovich, Marta L. (2002). *Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza, 2002*. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- Jáuregui, M.L. (2003). *La acción de la UNESCO en América Latina y El Caribe, a favor de la Educación de Jóvenes y Adultos*, en RIEDA, año 25, nº 3. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Knoll, J. H. (2007) *La historia de las Conferencias Internacionales de la UNESCO sobre la Educación de Personas Adultas*. Desde Elisnor (1949) a Hamburgo (1997), en *Convergencia*, vol. XL, nº 3-4, Montevideo
- Kraiselburd, David (1935). *Educación de Adultos en la Argentina*. Taller Gráfico La Popular, Bs.As.
- Lens, J. y Yagüe, J.R. (1986) *La crisis de la educación de adultos ¿Tecnocracia o participación?* Ediciones Búsqueda, Bs.As.
- Lerragalde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. Tesis de maestría, FLACSO Argentina, Bs.As.
- Llomovate, S. (1989). *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, Bs.As.
- Lovisoló, H. (2000). *Vecinos distantes. Universidad y Ciencia en Argentina y Brasil*. Libros del Zorzal, Bs.As.
- Ludojoski, R. (1972). *Andragogía o Educación del Adulto*. Guadalupe, Bs. As.
- Ludojoski, R. (1978). *La naturaleza de "ser adulto": un enfoque andragógico*, en RIEDA, vol. 1, nº 2. OEA, Sgo de Chile
- Ludojoski, R. (1978). *El proceso de adultación del ser humano: enfoque biopsicológico* en, RIEDA, vol. 1, nº 3. OEA, Sgo. de Chile

- Marengo, R. (1991). *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación*, en Puiggrós A. (Dir.) *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*, Galerna, Bs.As.
- Mercante, V. (1918). *Contra el Analfabetismo*, en *Archivos de Ciencias de la Educación*. FHyCE/UNLP, época II, Tomo II, nº 5, La Plata
- Michi, N. (1997). *De la palabra del conductor a la doctrina peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)*, en Cucuzza, H. (Dir.). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. UNLu, Editorial Los libros del riel, Luján
- Morano, A. (1983). *Educación y Andragogía. La formación del autodidacta*. Tu llave, Bs.As.
- Morrow, R. y Torres, C. (2004). *Gramsci e a educação popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro em*, Revista Currículo sem fronteiras, v. 4, nº 2, jul-dez
- Nelson, E. (1939). *El analfabetismo en la República Argentina*. Instituto Social de la UN del Litoral, Santa Fe
- Novick, S. (2002). *Legislación referida a censos y estadísticas en la argentina: 1854-1991*. Ponencia presentada al XIII World Congress of International Economic History Association (IEHA). Disponible en: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar>
- O'Donnell, G. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Prometeo, Bs.As.
- Osorio Vargas, J. (2004). *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: lectura del período 1993-1996*, en La Piragua, nº 20, Debate latinoamericano sobre Educación Popular I, CEAAL, Panamá
- Ossanna, E.; López, M.; Krummer, V.; Ugalde, M. et al (2005). *Historia de la Educación en Entre Ríos: quénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del siglo XX* en, Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, año XVI, nº 30, UNE. Disponible en: <http://www.revistacydt.uner.edu.ar>
- Oszlak, O. (1982). *La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino*. Cuadernos CEDES 2, v.4. CEDES, Bs.As.
- Ovide, M. (1982). *Psicología de la Educación de Adultos. Publicaciones de Ciencias de la Educación*. FHyA/UNR, Rosario
- Pagano, A.; Turner, L. y Ghiso A. (1998). *Comentando la Declaración de Hamburgo*, en La Piragua, nº 14/2º cuat.V CONFINTEA, una valoración desde América Latina, México DF
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (2007). *Educación, conocimiento y política*. Argentina, 1983-2003. Manantial, Bs.As.
- Paredes, S. y Pochulu, M. (2005) *La institucionalización de la Educación de Adultos en Argentina*, en Revista Iberoamericana de Educación Nº 36/8, OEI. Disponible en: http://www.rieoei.org/boletin36_8.htm
- Pineau, P. (2008). *¿Qué es lo popular de la Educación Popular? Una aproximación histórica* en, Elisalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenoslibros, Bs.As.
- Pronko, Marcela (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil, una historia de las propuestas de su creación; entre el mito y el olvido*. CINTERFOR/OIT, Montevideo
- Puiggrós, A. (1991). Introducción, en Puiggrós, A. (Dir.) *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*, Galerna, Bs.As.
- Puiggrós, A. (1993). *Historia y prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana*, en Gadotti, M. y Torres, C. *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila, Bs.As.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Miño y Dávila, Bs.As.
- Puiggrós, Adriana (2003a). *Espiritualismo, Normalismo y Educación* en Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII, Galerna, Bs.As.

- Puiggrós, A. (2003b). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna, Bs.As.
- Puiggrós, A. (2003c). Introducción, en Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI, Galerna, Bs.As.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Premio Andrés Bello 2004 Modalidad Ensayo, Bogotá
- Rodríguez, L. (1991). *La educación de adultos en Argentina*, en Puiggrós, A.(Dir.) *Sociedad civil y Estado*. Historia de la Educación Argentina Tomo II, Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, L. (1992). *La educación de adultos y la construcción de su especificidad*, en Puiggrós, A. (Dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Historia de la Educación Tomo III, Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, L. (1994). *La Educación de Adultos en Argentina. Perspectiva histórica*, en Finnegan, F. *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA.
- Rodríguez, L. (1996). *Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*, en RIICE, año V, nº 8, mayo, FFyL/UBA, Bs.As.
- Rodríguez, L. (1998/1999). *Educación de adultos en Argentina (1870-1900)*, en Anuario de Historia de la Educación, nº 2, SAHE, Bs.As.
- Rodríguez, L. (2003a). *El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos*, en Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VI. Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, L. (2003b). *Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos*, en Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, L. (2009). *Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*, en Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol.3, Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.usal.es/efora/efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Roitenburd, S. , Foglino A.M. y Abrate, J.P. (2005). *Los centros educativos de nivel secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Brujas, Córdoba
- Ruiz Muñoz, M.M y Torres Sánchez, E. (2001). *La investigación en el campo de la Educación de Adultos y Popular en la década de los 90: un estado del arte*, en RIEDA, año 23, nº 1-2-3. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Sarmiento, D. (1849). *De la Educación Popular*. Imprenta del Ferrocarril, Sgo. de Chile
- Saviani, D. (1983). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina* en, *Revista Argentina de Educación*, año 2, nº 3, Bs.As.
- Sirvent, M.T. (1984a). *Estilos participativos, sueños o realidades?*, en *Revista Argentina de Educación*, nº 5, Buenos Aires
- Sirvent, M.T. (1984b). *Educação comunitária a experiência de Espírito Santo*. Brasilense, São Paulo/Brasil
- Sirvent, M.T. (1985) *Estrategias participativas en Educación de Adultos. Alcances y limitaciones*, en RIEDA, vol. 8, nº 1 y 2. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Sirvent, M.T. (1996). *Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de ajuste*, en RIICE, año V, nº 9, oct., FFyL/UBA, Bs.As.
- Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. UBA/FFyL y Miño y Davila, Bs.As.
- Sirvent, M.T. y Brusilovsky, S. (1978). *Diagnóstico socio-cultural de la población Bernal-D*

- Bosco: informe final del proyecto de investigación.* Asociación Cultural M. Moreno, Bernal
- Southwell, M. (1999). *El profesorado universitario en ciencias de la educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la UNLP.* Tesis de Maestría/FLACSO, Bs.As.
- Southwell, M. (2003). *Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)*, en Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983).* Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Galerna, Bs.As.
- Southwell, M. (2007). *"Con la democracia se come, se cura y se educa..." Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática*, en Camou, A.; Tortti, Ma. Cristina y Viguera, A. (2007). *La Argentina democrática: los años y los libros.* Prometeo, Bs.As.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). *El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa*, en Anuario Historia de la Educación, Nº 7, Prometeo, Bs.As.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y Política. 1955-1976.* FLACSO/Manantial, Bs.As.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910.* Manantial, Bs.As.
- Suriano, J. (2009). *Auge y caída del anarquismo. Argentina. 1880-1930.* C. Intelectual, Bs. As.
- Tedesco, J.C. (1980). *Conceptos de Sociología de la Educación.* CEAL, Bs.As.
- Tedesco, J.C. (1981). *Proyecto DEALC.* Informes finales UNESCO-CEPAL-PNUD
- Tedesco, J.C. (1983). *"Reproductivismo" educativo y sectores populares en América Latina*, en Revista Colombiana de Educación, CIUP, 11, Bogotá
- Tedesco, J.C. (2003) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Siglo XXI, Bs.As.
- Tello, Daniel (2006) *El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate*, en RIEDA, año 28, nº 1, enero-julio. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Terán, O. (2009) *Historia de las ideas en Argentina.* Diez lecciones. Siglo XXI, Bs.As.
- Terigi, F. (1991) *"El caso Vergara". Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino*, en Puiggrós, A. (Dir.) *Sociedad civil y Estado.* Historia de la Educación Argentina Tomo II, Galerna, Bs.As.
- Tenti, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social.* Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Bs.As.
- Tiramonti, G. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*, en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Bs.As.
- Travadelo, D.A. (1997) *Luz Vieira Mendez, la pasión de educar.* Asociación del Magisterio de Santa Fe, Santa Fe
- UNLu. Departamento de política cultural y educativa (1978). *Carrera de Educación de Adultos. Primer nivel (Documento de trabajo)*, en RIEDA, vol. 1, nº 2. OEA, Sgo. de Chile
- Vales, Alicia (1984). *La estructura de modalidades de la enseñanza media y su vigencia*, en Braslavsky, C. y Riquelme, G. *Propuestas para el debate educativo en 1984.* CEAL, Bs.As.
- Vielle, J.P. (1990). *Notas para la fundamentación del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA*, en RIEDA, vol. 13, nº 2. CREFAL, Pátzcuaro/México
- Wanschelbaum, C. (2009). *El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos en la Argentina durante la década olvidada (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización.* Ponencia, 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores, 4-6 nov., Instituto de Investigaciones Gino Germani, FCS/UBA.
Disponible en: [www.http://www.iigg.fsoc.uba.ar](http://www.iigg.fsoc.uba.ar)

- Wiñar, D. (1970). *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje Industrial*. Instituto Torcuato Di Tella, Bs.As.
- Wiñar, D. (1974). *Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino. 1900-1970*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, v.4, Nº 4. Bs.As.
- Wiñar, D. (1984). *La formación profesional de los jóvenes y los adultos*, en Braslavsky, C.; Riquelme, G. *Propuestas para el debate educativo en 1984*. CEAL, Bs.As.
- Wiñar, D. (1997). *La Ley Federal de Educación y la educación técnico-profesional: supuestos y alternativas a discutir*, en Boletín CINTERFOR/OIT nº 141, oct-dic, Montevideo
- Wiñar, D. (2001). *Políticas públicas de formación laboral: el caso del sector educación de la ciudad de Buenos Aires*. Papeles de la Oficina Técnica, 10. CINTERFOR/OIT, Montevideo

Documentos institucionales y periódicos consultados:

- Argentina. *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo 1934 (1935)*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Bs.As.
- Consejo Federal de Educación (2009). *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Documento Base. Aprobado para la discusión por Resolución CFE 87/09
- Consejo Federal de Educación (2009a). *Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Aprobado para la discusión por Resolución CFE 87/09
- Consejo Nacional de Educación. *El monitor de la Educación Común, 1882-1883-1887*, Bs.As.
- CEAAL (2004). Documento: *Profundizando el aporte de la Educación Popular y del CEAAL en América Latina y El Caribe*, en RIEDA, año 26, nº 1, Pátzcuaro/México
- DINEA (1971). *Fundamentos y Alcances de la Educación del Adulto en Argentina*. Serie Divulgación 2. Ministerio de Cultura y Educación, Bs.As.
- DINEA, CEMUL/OEA (1972) *Evaluación del Curso para maestros de la DINEA*, segunda parte
- DINEA y OEA (1982). *Estudio sobre asistencia educacional y nivel primario alcanzado por la población adulta argentina*. Ministerio de Cultura y Educación, Bs.As.
- DINEA y OEA (1983). *Estudio individualizado sobre asistencia educacional y nivel primario alcanzado por la población adulta de la provincia de Corrientes*. Ministerio de Cultura y Educación, Bs.As.
- DINEA y OEA (1983a). *Estudio individualizado sobre asistencia educacional y nivel primario alcanzado por la población adulta de la provincia del Chaco*. Ministerio de Cultura y Educación, Bs.As.
- DINEA y OEA (1983b). *Estudio individualizado sobre asistencia educacional y nivel primario alcanzado por la población adulta de la provincia de Entre Ríos*. Ministerio de Cultura y Educación, Bs.As.
- DINEA y OEA (1984). *Estudio individualizado sobre asistencia educacional y nivel primario alcanzado por la población adulta de la provincia de Santiago del Estero*. Ministerio de Cultura y Educación, Bs.As.
- El Zonda* (1839). Periódico semanal, San Juan - Argentina
- UNESCO (1949). *Summary report of the International Conference on Adult Education*. Elsinore, Dinamarca
- UNESCO (1960). *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Conférence mondiale sur l'éducation des adultes. Rapport Final*, Montreal
- UNESCO (1972). *Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes réunie par l'Unesco. Rapport Final*, Tokyo
- UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada por*

la Conferencia General en su XIX reunión, Nairobi

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Informe Final, París

UNESCO (1997). V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*, Hamburgo.

UNESCO (2009). VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la ecuación de adultos para un futuro viable*. Marco de acción de Belem.