

Educación de jóvenes y adultos  
políticas educativas nacionales y  
experiencias de educación popular  
en Argentina y Brasil en los años 60 e  
inicios de los 70

Este artículo focaliza las políticas nacionales de educación de adultos de la década de los 60 e inicios de los 70 en Argentina y Brasil, momento asociado, por un lado, al impulso de las ciencias sociales en la región por parte de organismos internacionales y a la realización de campañas nacionales de alfabetización, durante el auge del ideario desarrollista que identificó al analfabetismo como uno de los principales obstáculos para los países subdesarrollados y en vías de desarrollo. Por otro lado, a la emergencia de diversas experiencias de educación popular en ambos países, que constituyeron antecedentes importantes para la implementación por breves períodos de políticas educativas nacionales que propusieron otras conceptualizaciones y acciones para abordar la problemática del analfabetismo. Se buscó construir una mirada que tensiona la singularidad de los procesos históricos nacionales, considerando los cruces de las líneas y orientaciones para la educación de adultos en la región. Se analizó un *corpus* empírico compuesto por fuentes primarias (documentos de política educativa y otros producidos a partir de eventos internacionales, normativas nacionales y producciones de autores de la época) y fuentes secundarias constituidas por producciones de la historiografía educativa de ambos países.

**PALABRAS CLAVE:** Educación de adultos, política, alfabetización, desarrollo social, cultura popular.

*Youth and adult education  
national educational policies and  
experiences on popular education in  
Argentina and Brazil in the 60's and early  
the 70's*

This article focuses on national policies for adult education in the 60's and early 70's in Argentina and Brazil, when associated, on one hand the promotion of social sciences in the region by international agencies and the conduct national literacy campaign in the context of the rise of developmentalist ideology that identified illiteracy as one of the main obstacles for developing countries and developing countries. Furthermore, emergency period of several experiences of popular education in both countries, which provided important background for the implementation for short periods of national education policies proposed by other conceptualizations and actions to address the problem of illiteracy. It aimed to create a look that stresses the uniqueness of the historical processes by considering the crossing of national guidelines and directions for adult education in the region. Empirically examined a corpus composed of primary sources (policy documents and regulations of both countries, production of contemporary authors and documents produced from international events) and secondary productions consisting of educational historiography of both countries.

**KEYWORDS:** adult education, policies, literacy, development, popular culture.

\* Mónica de la Fare es investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. CE: monicadlf@gmail.com

\*\* Marcos Villela es investigador en el área de filosofía de la educación, en la Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul. CE: marcos.villela@puccrs.br

# Educación de jóvenes y adultos

## Políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70

■ MÓNICA DE LA FARE Y MARCOS VILLELA PEREIRA

Este artículo es una primera producción de un proyecto de investigación mayor que propone analizar la producción de conocimientos, ideas y discusiones en temas de la educación de jóvenes y adultos (en adelante, EDJA) en Argentina y Brasil, durante las últimas décadas.<sup>1</sup> Compartiendo los señalamientos de Arroyo (2007), en relación a que la reconfiguración de la EDJA vendrá también del reconocimiento de su vulnerabilidad histórica y de una mirada atenta a su propia historia, optamos por comenzar revisitando algunos de sus aspectos en ambos países.<sup>2</sup>

Las producciones de la historiografía educativa en Argentina y Brasil han realizado en las últimas décadas relevantes aportes al estudio de la educación de jóvenes y adultos, en el marco de las historias nacionales;<sup>3</sup> reconociéndose también la necesidad de continuar avanzando a partir de la realización de otros estudios e investigaciones. Intentamos con este trabajo contribuir a la construcción de un punto de vista que permita tensionar la singularidad de los procesos nacionales; sin perder de vista importantes cruces producidos por ideas, discusiones, lineamientos y conceptualizaciones que formaron parte de procesos sociopolíticos más amplios y que tuvieron una importante influencia en la EDJA de ambos países. Nuestro foco principal ha sido la relación entre las políticas educativas nacionales y las conceptualizaciones, nociones y orientaciones que las sustentaron. En estos inicios de intercambio y trabajo conjunto utilizamos la perspectiva de la comparación como forma de “reconocer lo igual y lo diferente entre los elementos de la comparación y, de esa forma, comprender cada caso en sus especificidades [...]” (Nunes, 1998).

Elegimos tomar como foco inicial la década de los 60, momento de impulso a las ciencias sociales en la región por parte de organismos internacionales, de la mano de la expansión del ideario

1 En el marco del convenio binacional entre los doctorados en Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil y de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina apoyado por el Programa de Centros Asociados de Posgrado con fomento de ambos países (CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Brasil y SPU-Secretaría de Políticas Universitarias/Argentina).

2 La reconstrucción histórica de ideas, discusiones y producciones en EDJA en Argentina había sido abordada en un trabajo previo (De la Fare, 2010).

3 En el caso brasileño se identifican investigaciones históricas pioneras producidas en la década de los 70, como los trabajos de Vanilda Paiva y de Celso de Rui Beisiegel; en el caso argentino estas producciones comenzaron a desarrollarse a partir de los años 90, la referencia principal la constituyen los trabajos de Lidia Rodríguez, publicados en la colección sobre historia de la educación argentina dirigida por Adriana Puiggrós.

desarrollista que en la EDJA trajo aparejada la implementación de campañas nacionales de alfabetización, estrategia central de las políticas nacionales de la educación de adultos de la época. Etapa también significativa por la emergencia de experiencias de educación popular con jóvenes y adultos en ambos países, asociadas a actividades de extensión universitaria, a grupos y a movimientos religiosos, sociales y culturales; potenciados por procesos políticos de democratización más amplios. Estas experiencias constituyeron en Argentina y Brasil, aunque en diferentes períodos, antecedentes principales de tentativas de implementación de políticas educativas nacionales, diferenciadas de las propuestas por el ideario desarrollista imperante en esos años.

Este trabajo fue elaborado a partir del análisis de un *corpus* documental<sup>4</sup> compuesto por fuentes secundarias, a partir de la revisión de la literatura especializada producida por la historiografía educacional en ambos países y por fuentes primarias: documentos de políticas nacionales, normativas, publicaciones de la época y documentos divulgados principalmente por organismos internacionales a partir de eventos regionales e internacionales, específicos sobre la educación de jóvenes y adultos en el período en estudio.

A continuación, el trabajo se presenta organizado en tres apartados. El primero caracteriza algunas ideas desarrollistas de la década de los 60 que incluyeron producciones relacionadas con la educación de adultos las cuales asociaban analfabetismo y subdesarrollo e incluyeron propuestas y acciones para su superación en los categorizados en la época como “países subdesarrollados o en vías de desarrollo”. Esta cuestión se profundiza en el segundo apartado, a partir de la presentación de un breve análisis sobre las campañas nacionales de alfabetización implementadas en los años 50 y 60, aunque para comprender los distintos procesos también fue necesario remitirnos brevemente a la década de los 40. El tercer apartado presenta sintéticamente tentativas por instituir otros lineamientos en la política educativa de la EDJA, en las que la proyección brasileña y regional de las ideas y propuestas de Paulo Freire tuvieron un papel relevante. En ambos países estas acciones iniciales se interrumpieron por dictaduras militares.

## **1. Las políticas de educación de adultos en la región y los organismos internacionales en la década de los 60**

Como ha sido abundantemente tratado por la literatura especializada, el tema del desarrollo se proyectó en la economía mundial de posguerra y se convirtió en el centro de las agendas de los gobiernos de la región y de los organismos internacionales desde mediados de los 50 y avanzada la década de los 60. Como señala Blanco (2006), se instaló desplazando al tema de la industrialización, hasta allí considerado más familiar. Se destaca en estos años la relevancia de la Revolución Cubana, visualizada como alternativa para América Latina y la organización de la denominada Alianza para el Progreso, impulsada como forma de contrarrestar dicha influencia en la región.

<sup>4</sup> Sin embargo, no podemos dejar de agradecer y reconocer importantes diálogos e intercambios que enriquecieron nuestras interpretaciones, con los colegas del NEJA/PUCRS: Jussara Margareth de Paula Loch, Maria Conceição Pillon Chirstofoli y Maria Inés Côrte Vitória. También el apoyo y la generosa disposición de Liana Borges, quien puso a su disposición sus experiencias, su conocimiento, sus producciones y su interesante biblioteca. Por otro lado, también nutrieron esta elaboración las posibilidades de escucha y diálogo con especialistas en temas de la EDJA de todo Brasil, durante el III Seminario Nacional de Formación de Educadores de la Educación de Jóvenes y Adultos (SFEA), realizado en Porto Alegre en mayo de 2010.

Un trabajo que analiza el legado teórico de las ciencias sociales de América Latina y el Caribe señala en esta época la constitución de un nuevo campo de estudios denominado “campo del desarrollo del subdesarrollo” (Nahón, Rodríguez y Schorr, 2006), a partir de las conceptualizaciones de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, para el caso particular del campo científico.<sup>5</sup> Campo que fue experimentando una serie de cambios sustantivos desde su constitución y que ocupó un lugar central en la reflexión de las ciencias sociales en América Latina, con producciones referidas al estudio de las causas y los determinantes del desarrollo económico, político y social y la búsqueda de políticas que los potencien en las sociedades categorizadas en la época como subdesarrolladas o en vías de desarrollo (*op.cit.*).

Desde la perspectiva de este trabajo, se considera que dentro de las disputas de ese campo pueden incluirse las referidas a educación y desarrollo, en los que la necesidad de planeamiento formó parte del consenso internacional y monopolizó las agendas de política e investigación educativa de algunos países de la región. La educación como inversión y el problema de los recursos humanos, así como la racionalidad del planeamiento, se instalaron asociando desarrollo educativo y desarrollo económico, ideas motorizadas principalmente por agencias como la UNESCO, la OEA y posteriormente la CEPAL; cuya relativa autonomía permitió incorporar al concepto e ideas del planeamiento reformulaciones que evitaban reducir la educación a una variable del desarrollo económico y la reintroducían en una concepción que incluía la dimensión política (Suasnábar, 2004).

En estas disputas, el analfabetismo fue materia de investigaciones y producciones en general, llegando a constituirse en asunto central de la agenda de políticas de la educación de jóvenes y adultos en la región, durante los últimos años de los 50 y 60. Así lo muestra el documento final de la segunda CONFINTEA realizada en Montreal, Canadá en 1960 que, a diferencia de la primera CONFINTEA (Elsinor, Dinamarca, 1949), contó con la participación de 51 países, superando ampliamente las 25 delegaciones gubernamentales de la conferencia anterior, criticada por su carácter predominantemente europeo (Knoll, 2007).

El documento final de ese evento presentaba análisis basados en el conocido binomio subdesarrollo/desarrollo y recomendaciones de aproximación por parte de los trabajadores de la educación de adultos a la investigación científica: “los especialistas en educación de adultos deben tener a su disposición un sistema de información eficaz sobre los resultados de los estudios económicos, sociológicos, psicológicos y educativos [...] probablemente esto los ayude en la definición de las necesidades, aspiraciones, objetivos, programas, métodos y mecanismos generales de la educación de adultos [...]”.<sup>6</sup> (UNESCO, 1960). Estas orientaciones coincidieron con el auspicio de la UNESCO a las ciencias sociales en la región desarrolladas desde la década anterior, que apoyaba y fomentaba, junto con otras agencias internacionales, la modernización de la enseñanza e investigación, fundamentadas en la necesidad de dar respuestas a las demandas de formación de especialistas e investigaciones empíricas en relación a los problemas que presentaban los países en vías de desarrollo (Blanco, 2006) y de los que el analfabetismo constituyó una prioridad.

<sup>5</sup> Se consideran en este análisis las ideas de Pierre Bourdieu que remiten a una reflexividad en las ciencias sociales que interroga y se interroga —proponiendo la problematización de sus efectos y condiciones de producción— (Bourdieu, 2003; 2004) y a una conceptualización de los campos científicos en términos de espacios sociales en los que los agentes disputan el monopolio de la autoridad científica, pensando como indisoluble la competencia técnica y el poder social; portando una historia incorporada que actualiza una historia objetivada del campo científico del que son parte. Esto permite pensar al campo científico en términos de espacio de correlaciones de fuerzas, de disputas, de luchas, entre agentes y agencias (Bourdieu, 1976).

<sup>6</sup> Esta traducción y las que se presentan a continuación fueron realizadas por los autores.

En sintonía, la CONFINTEA de 1960 también había recomendado que todos los países debían contribuir a la creación o desarrollo de centros de investigación “en los que economistas, sociólogos, psicólogos y otros científicos sociales” cooperaran con la educación de adultos y con el desarrollo de investigaciones para, en y por la acción cultural (UNESCO, 1960).

En Argentina, la institucionalización a nivel estatal del planeamiento del desarrollismo, consensuado internacionalmente e impulsado por los organismos internacionales, se produjo en 1961 con la creación del CONADE (Consejo Nacional de Educación) durante el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962),<sup>7</sup> que también incluyó a la política educativa. Un informe producido a partir del área de educación de este organismo, titulado “Educación, recursos humanos y desarrollo” refleja uno de los diagnósticos más completos sobre la educación argentina e incluyó una sistematización de los cursos de capacitación no formal que en la época había en el país (Southwell, 2003). Como ya se señaló fueron tiempos en que las teorías del capital humano y de la formación de recursos humanos marcaban reflexiones en material educacional; el funcionalismo sociológico en clave educacional sustentaba la idea de equilibrio y de naturalización del orden social, así como de la supuesta despolitización de la intervención técnica (Suasnábar, 2004).<sup>8</sup>

En Brasil, si bien el Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP) funcionaba desde décadas anteriores, se reconoce en 1956 la creación del Centro Brasileño de Investigación Educacional (CBPE) y de cinco centros regionales de investigación durante la dirección general de Anísio Teixeira que estuvo en esa función en el período 1952-1964 y al período 1956-1964, como una segunda etapa de la investigación educacional en la que se mantiene el vínculo entre la investigación educativa y los órganos de gobierno de la educación pero se registra un cambio de objeto, cuestión que se asocia al predominio de las ciencias sociales en clave teórica funcionalista (Andre, 2006). También se reconocen en esta época las influencias de las concepciones propuestas por la teoría del capital humano, que llevaron a entender a la educación como un aspecto fundamental para el desarrollo económico (Ferreira, 2006).

En el marco de reforzamiento de estas ideas, la CONFINTEA de Montreal también apoyó la institucionalización de la sociología de la educación: “la UNESCO debe dar su apoyo a las asociaciones internacionales, reuniones o grupos de trabajo organizados para el desarrollo de una sociología de la educación de adultos” (UNESCO, 1960). A diferencia de la CONFINTEA siguiente, realizada en 1972 (Tokio) y de la anterior de 1949, en el documento final las recomendaciones de aproximación a las ciencias sociales y sus desarrollos en investigación científica constituyeron un apartado específico.

También en ese documento de 1960 se invitaba a los gobiernos de los países participantes a considerar a la educación de adultos como parte integrante de los sistemas nacionales de educación y no como un apéndice. Se enfatizaba que la prioridad la constituían los países subdesarrollados y se instaba a los gobiernos y a los organismos de las Naciones Unidas a preparar a los adultos para aprovechar al máximo y participar en medidas para promover el desarrollo económico. Dentro de las estrategias propuestas figuraba la creación de un fondo especial dedicado específicamente a “elimi-

<sup>7</sup> En Argentina, los dos gobiernos democráticos de la segunda mitad de la década de los 50 y de toda la década de los 60: presidencias de Arturo Frondizi (1958-1962) y Arturo Illia (1963-1966), ambos derrocados por golpes de Estado, constituyeron democracias restringidas. En esos años, se había proscripto al partido justicialista, expresión partidaria del movimiento peronista y prohibido cualquier referencia a dicho movimiento. Esta situación se extendió desde el golpe de Estado que destituyó al gobierno democrático de Juan D. Perón en 1955 hasta la apertura democrática de 1973.

<sup>8</sup> Para un estudio sobre estas ideas y discusiones en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de la Plata véase Puiggrós (2003) y Suasnábar (2004).

nar el analfabetismo en los países en desarrollo y de reciente independencia” (*op.cit.*), especialmente en referencia a los procesos experimentados en esos años por países africanos.

Guzmán (2006), a partir de la realización de una bibliografía comentada de las tesis de los profesionales que frecuentaron los espacios de formación del CREFAL,<sup>9</sup> señala que este Centro, en los años 60, fue un relevante espacio de formación de profesionales de la región en la línea del llamado “desarrollo de comunidad”; esto con la influencia de las Naciones Unidas que entendían que la educación fundamental necesitaba extenderse a un contexto más amplio y que el movimiento de desarrollo de comunidad era un servicio esencial. En los espacios de formación también participaron profesionales argentinos y brasileños, como lo muestran los trabajos finales elaborados en esa época, compilados en el trabajo mencionado.

En septiembre de 1965, en Teherán, por recomendación de la XIII Conferencia General de la UNESCO, se realizó el “Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo” (Gajardo, 1985: 79) en el que participaron 88 países. En sintonía con las prioridades fijadas en esa reunión, una publicación de la UNESCO presentaba un análisis de la evolución mundial en materia de alfabetización, incluyendo referencias a acciones nacionales e internacionales implementadas hasta 1967. En este documento el énfasis puesto en la necesidad de erradicar el analfabetismo lo había llegado a situar como factor causante del subdesarrollo: “[...] ha puesto de manifiesto que la existencia de innumerables muchedumbres de adultos iletrados contribuye a frenar el desarrollo económico y social [...]” (UNESCO, 1968: 47).

En este contexto mundial de modernización se encarnó, a nivel gubernamental en la región, la denominada “lucha contra el analfabetismo”. También el CREFAL reorientó sus temas de formación, cuestión que se asocia a la influencia del Congreso de Teherán. A partir de 1969 se enfocó a la promoción de la alfabetización, contando con becarios de la UNESCO y la OEA vinculados a diferentes áreas de la alfabetización funcional (Guzmán, 2006).

## 2. Las conceptualizaciones sobre el analfabetismo y las campañas nacionales de alfabetización en Argentina y Brasil: antecedentes y contrastes

En relación a las campañas nacionales de alfabetización, una de las diferencias que se identifica entre ambos países refiere a las décadas en que las mismas se implementaron; por primera vez en los años 40 en Brasil y en la década de los 60 en Argentina. El análisis de estas diferencias nos remite a las particularidades que existían en relación a la problemática de la alfabetización, a la organización e historia de los sistemas educacionales y también a los contextos políticos nacionales; entre otras cuestiones, porque marcaron diferentes relaciones con las orientaciones que emanaban de la UNESCO para la educación de adultos, desde la fundación de este organismo en 1945. También se reconocen distinciones entre los campos educacionales en ambos países, especialmente asociadas

<sup>9</sup> En la época la sigla respondía a la denominación “Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina”. Posteriormente el CREFAL experimentó transformaciones que modificaron sus funciones y tareas, siendo la última la de 1990 cuando la UNESCO redujo su participación y el gobierno mexicano firmó un convenio con la Secretaría General de la OEA, la misma UNESCO y once países latinoamericanos, denominado “Convenio de Cooperación Regional para la Creación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe”, de donde se deriva su denominación actual. Información disponible en la página web de ese organismo: <http://www.crefal.edu.mx>

a la particular lectura y apropiación que tuvo la Escuela Nueva en Brasil, durante las primeras décadas del siglo XX.<sup>10</sup>

La literatura especializada de este país ubica especialmente en la década de los 40 del pasado siglo el reconocimiento de la educación de adultos como tema de política educacional. Si bien se reconocen antecedentes en los años 30,<sup>11</sup> se destaca que las acciones e iniciativas tomaron mayor expresión en la década siguiente (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001; Haddad, 1999). En este sentido se menciona a nivel nacional: la creación del Fondo Nacional de Enseñanza Primaria en 1942, reglamentado en 1945 para su aplicación en la educación de adolescentes y adultos; también la fundación del Servicio de Educación de Adultos dependiente del Departamento de Educación del Ministerio de Salud en 1942, organismo encargado de coordinar la primera Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos en 1947, que se extendió hasta fines de los 50 (Haddad, 1999).

El análisis de Beisiegel (1997) sobre esta campaña destaca que Lourenço Filho<sup>12</sup> había expresado, en el momento del lanzamiento, la necesaria extensión de la educación fundamental a chicos, adolescentes y adultos de ambos sexos, señalando que esa educación era considerada una pieza importante en el proceso general de promoción educacional de todo el pueblo. También agrega que fue novedosa en la época la estructura administrativa de su implementación, articulada entre la Unión, los territorios y los Estados para garantizar la realización de trabajos en todo el país. Haddad (1999) señala que estas acciones acabaron por crear prácticamente en todas las unidades de la federación servicios de atención educacional a jóvenes y adultos. El trabajo de Di Pierro, Joia y Ribeiro (2001) aclara que esta orientación política terminó viabilizando la creación y permanencia de la enseñanza supletoria integrada a las estructuras de los sistemas de enseñanza en los Estados.

Es posible identificar algunas conceptualizaciones sobre educación de adultos expresadas por Lourenço Filho pocos años antes de esta Campaña, expuestas en una conferencia realizada por invitación del Centro de Profesores Nocturnos de Río de Janeiro, publicada en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* en 1945. En esa oportunidad reconocía que la educación de adultos desempeñaba cuatro funciones asociadas a ideas modernizadoras entendidas en términos de disciplinamiento, progreso y orden: supletoria (de carácter remedial en relación a las deficiencias de la organización escolar en el combate al analfabetismo); profesional (vista en términos de reajuste del hombre a las nuevas condiciones de trabajo);<sup>13</sup> cívica y social (dirigida a la facilitación de adaptación del inmigrante y al conocimiento de los derechos y deberes cívicos por parte de los migrantes internos) y de difusión cultural (en relación al uso de instrumentos denominados comúnmente de

<sup>10</sup> El trabajo de Suasnábar (2004: 40) analiza estas diferencias señalando que estas apropiaciones en Brasil se hicieron desde el pragmatismo pedagógico de Dewey, que rápidamente contactó con las corrientes positivistas locales y enfatiza que, en parte, esto también se explica por los recorridos académicos de parte de la intelectualidad brasileña, que hicieron del mundo académico norteamericano una referencia obligada, mientras que las elites intelectuales argentinas históricamente buscaron sus referencias en Europa. Otras comparaciones entre el escolanovismo en Argentina y Brasil puede encontrarse en Ali Jafella (2002).

<sup>11</sup> Se señala como principal antecedente normativo a la Constitución de 1934, con la creación del Plan Nacional de Educación en la que se reconocía la enseñanza primaria integral gratuita y obligatoria extensiva a los adultos (Borges, 2009).

<sup>12</sup> Pedagogo brasileño que representó las ideas del escolanovismo y que constituyó una de las principales referencias en los inicios de la campaña de 1947.

<sup>13</sup> El análisis de Bastos (2009) sobre la historicidad de la disciplina Trabajos Manuales en la escuela brasileña nos aclara que para Lourenço Filho la valorización de la educación en la familia, en la escuela, en el trabajo llevaría a la producción de una sociedad mejor y más justa, entendida como sociedad moderna y progresista; sin embargo nos advierte que en relación a la escuela primaria infantil, no proponía una enseñanza profesional y que en 1927 se debía encaminar, por una mayor extensión del "manualismo", a las escuelas profesionales, a las fábricas y "ateliers".

“educación extraescolar”) (Filho, 1945). De manera simultánea, proponía la preparación por parte de las instituciones para atender a los adultos que deseaban aprender y el uso necesario de una metodología especial de enseñanza; consideraba necesarios pero insuficientes los principios generales de la didáctica y sustentaba la idea de una “pedagogía especial para adultos [...] en parte fijada y en parte fluctuante” (*op.cit.*: 123).

En relación a la campaña nacional de alfabetización de 1947, varios autores señalan que también se asoció a la influencia de los lineamientos de la UNESCO (Haddad, 1999; Soares, 1996; Borges, 2009). Dicha agencia había explicitado desde sus primeras reuniones (la segunda en México en 1947 y la tercera en Beirut en 1948) su interés por la educación de adultos, cuestión que impulsó la convocatoria de la Conferencia General de este organismo a la primera CONFINTEA de 1949 (Lens y Yagüe, 1985) ya mencionada.

A esta primera campaña se sumó posteriormente la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER), implementada a partir de 1952, cuya principal premisa aparece sintetizada en las ideas expuestas en una revista publicada por el Ministerio de Educación y Cultura. En la primera parte del octavo número de esta publicación, de septiembre de 1959, y en función de la revisión de sus siete años de implementación, el coordinador expresaba como principal premisa que justificaba la CNER: “la reforma de la mentalidad del hombre, valorizando sus posibilidades y las del medio ambiente para elevar el nivel y padrón de las comunidades rurales”, explicitando una lectura higienista impregnada por el disciplinamiento: “se movilizan técnicos junto a las comunidades con el fin de enseñarles nuevos hábitos de higiene y trabajo y a proveerse por sí mismas los beneficios que necesitan” (Arreguy, 1959: 10). En estas expresiones no faltaron las referencias a las premisas de científicidad de ese período: “no se reajustan individuos, en relación a ambientes subdesarrollados, es lo que postulan, modernamente las ciencias sociales” (*op.cit.*: 13).

Argentina ingresó a la UNESCO unos años después de su creación, en septiembre de 1948, dentro del primer período del gobierno democrático de Juan D. Perón (1946-1952). Este gobierno encontró en la educación de adultos del sistema educativo nacional un discurso bastante consolidado, en parte asociado a la continuidad de los cuadros técnicos intermedios de los años previos y a una extensa experiencia pedagógica desarrollada con jóvenes y adultos de sectores populares en propuestas de la sociedad civil (Rodríguez, 2003). No se produjeron en la educación escolar de adultos del sistema educativo transformaciones importantes,<sup>14</sup> aunque se implementaron a partir de 1949 algunas modificaciones que buscaban una mayor flexibilidad de la oferta educativa, con un nuevo plan de estudios y programas más flexibles que permitían el agrupamiento de materias, la reducción del horario de trabajo escolar y la correlación de materias afines (*op.cit.*: 274). A diferencia de Brasil, y de algunos otros países de la región, no se realizaron en estos años acciones estatales masivas de alfabetización, la expectativa en relación a la desaparición del analfabetismo se vinculó más al

<sup>14</sup> Se aclara que si bien no se reconocen mayores transformaciones en la educación de adultos del sistema educativo, sí se evidenciaron en la política educativa general de esta etapa, que incluyó entre otras acciones la ampliación y transformaciones de la Educación Técnica oficial, la creación y acciones de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional) y de la UNO (Universidad Obrera Nacional). Varios trabajos de la historia de la educación argentina estudian en detalle este período, entre otros: los dirigidos por Adriana Puiggrós que incluyen la producción de Lidia Rodríguez citada y otros dirigidos por Cucuzza (1997). También el de Pronko (2003) quien focalizó su estudio en las universidades del trabajo en Brasil y Argentina desde una perspectiva comparada.

funcionamiento de la escuela primaria, cuya obligatoriedad ya había sido establecida en el siglo anterior y que había incluido en los inicios y expansión del sistema educativo nacional la creación de escuelas para adultos, principalmente a partir de 1900.<sup>15</sup>

Recién en la década de los 60, durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966), se impulsó la primera campaña de alfabetización nacional masiva estatal, denominada “Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos”; se inició en 1965 con una proyección de cuatro años, sus resultados se desconocen. Luz Vieyra Méndez, pedagoga y presidenta del Consejo Nacional de Educación en este período, tuvo un relevante protagonismo en la organización de esta campaña. Su relación con la UNESCO databa de años anteriores; había ingresado a ese organismo en 1951 como experta en la formación de maestros en las misiones de asistencia técnica educativa en América Latina, posteriormente en Chile fue coordinadora adjunta del Proyecto Principal de Alfabetización. Más adelante regresó a la Argentina (Travadelo, 1997). A partir de esta campaña se instituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar, que después se transformó y denominó por el Decreto 4941/66: Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización.

En Brasil, casi una década después de la primera campaña nacional de alfabetización de ese país, durante el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-1961) el tema del analfabetismo adquirió relevancia. Una producción de esos años presentaba la experiencia educativa del “Proyecto Piloto de Erradicación del Analfabetismo” (Moreira, 1960),<sup>16</sup> desarrollado en el municipio de Leopoldina en Minas Gerais, experiencia que significó una importante expresión de la Campaña Nacional de Erradicación del Analfabetismo de esos años. Esta producción muestra la importancia que había adquirido la investigación empírica y, en general, la producción de conocimientos en las claves interpretativas de la sociología funcionalista en las políticas educativas de esos años: “como resultado de la experiencia en realización, nos aventuramos a formular nuevas hipótesis que casi permiten esbozar una teoría educacional de la enseñanza fundamental para Brasil y, en general, para los países subdesarrollados como el nuestro [...] una tentativa legítima de quien se pone en campo con intención científica de experimentar, e intenta llegar a conclusiones” (*op.cit.*: 4). Por otro lado, se enfatizaba que el gobierno de Juscelino Kubitschek aún no había atendido a la educación de ese país y que los idealizadores del conocido programa de metas de ese gobierno reconocían que el desarrollo económico iba a crear “condiciones más favorables al tratamiento del hombre como persona, considerado desde el punto de vista cultural, desde el punto de vista higiénico y desde el económico” (*op.cit.*: 8).

En este período también se organizó el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, realizado en 1958 en Río de Janeiro, destacado por la literatura como un evento relevante. Participaron delegaciones de los distintos Estados brasileños y contó con la presencia de Paulo Freire como

<sup>15</sup> El sistema escolar argentino fue institucionalizado en el marco de la conformación del Estado Nacional durante las últimas décadas del siglo XIX, principalmente a partir de la Ley 1.420 de Educación de 1884, que estableció en su art. 2° “la instrucción primaria obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene”. El art. 11° de esa normativa estableció la creación de “escuelas especiales de enseñanza primaria” que incluían a las escuelas para adultos en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde hubiese reunidos un número mínimo de 40 adultos “ineducados”. El art. 12° definía los contenidos mínimos a ser enseñados en estas escuelas. Durante estos años, en los que la educación tuvo un papel fundamental en la conformación del Estado Nacional, el Consejo Nacional de Educación fue el organismo que consolidó la implementación de acciones educativas centralizadas, la prioridad la constituyeron en los primeros años posteriores a esta normativa las escuelas para niños, posteriormente y en especial a partir de 1900 aumentaron las escuelas para adultos.

<sup>16</sup> Se trató de una producción coordinada por el autor mencionado, que fue resultado de trabajos de un grupo de profesionales que desarrollaba sus actividades en el CBPE, ya mencionado.

representante de la delegación de Pernambuco. Borges (2009) y Soares (2009), apoyándose en los análisis de otros autores, señalan que en el informe presentado en ese evento, la lectura del pedagogo brasileño en relación a la alfabetización, marcó una orientación diferenciada de los análisis del ideario desarrollista predominante en esos años.<sup>17</sup>

En Argentina, durante el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía en 1966, la dirección ministerial encargada de la primera campaña nacional de alfabetización fue transformada y en 1968 fue creada la DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto) fundada a través del decreto 2704/68.<sup>18</sup> Esta medida significó una novedad y puede leerse en consonancia con las propuestas de la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Bogotá en 1963, que había recomendado la creación de organismos responsables de la educación de adultos en los ministerios de educación de los países de la región. La DINEA en estos años se enmarcó en los postulados de la educación permanente, 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, 2003; Lens y Yagüe, 1985).

A partir de la dictadura militar de 1964, en Brasil se impulsó el denominado Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), creado por la Ley n° 5.379 de 1967, que estableció en su primer artículo que la alfabetización funcional y principalmente la educación continuada de adultos y adolescentes pasaban a constituir actividades prioritarias permanentes del Ministerio de Educación y Cultura. El compromiso inicial del MOBRAL, asociado a la promoción de una amplia campaña de alfabetización, se expandió mediante una superestructura a todo el país, compuesta por una infinidad de órganos cuya propuesta era garantizar una acción administrativa aparentemente descentralizada (Borges, 2009: 81).

Algunas ideas sobre el MOBRAL fueron divulgadas en un libro de autoría de su segundo coordinador, Arlindo Corrêa Lopes;<sup>19</sup> en la que para presentarlo utilizó un conjunto de analogías y de conceptos del evolucionismo darwinista: “evolucionó gradualmente, a partir de la alfabetización, siguiendo un mecanismo semejante al de los organismos vivos. Alcanzó la calidad, la capacidad de adaptación, a través de la cantidad, que le propició variabilidad suficiente para [...] seleccionar los programas más adecuados a las comunidades brasileñas.” (Lopes, 1979: 22). Ideas que articuló a nociones y conceptos que circulaban en la época del auge del desarrollismo y que asoció a la propuesta de educación permanente. Reivindicaba una perspectiva municipalista vinculada al ya mencionado “desarrollo de comunidad”, sustentando un autoritarismo explícito de las acciones del MOBRAL: “organizó a la comunidad, en todo el territorio nacional, para una acción conjunta en favor de una causa cuyo potencial se reveló como excepcionalmente intenso [...] desde luego, mostró su vocación para propiciar su integración social” (*op.cit.*: 29).

La investigación realizada por Borges (2009) reconstruye detalladamente la historia del MOBRAL, reconociendo que contribuyó a alimentar un enfoque meramente asistencial, a partir de una

<sup>17</sup> En relación a las ideas de Paulo Freire en estos años se menciona el polémico trabajo de Paiva (1982). Para revisar discusiones al respecto puede leerse el trabajo de Torres (2001).

<sup>18</sup> Esta Dirección centralizó a las escuelas nacionales que impartían educación regular y sistemática y dependían de la antigua Inspección Técnica General de Escuelas para Adultos y a las Militares del Consejo Nacional de Educación (Rodríguez, 2003).

<sup>19</sup> Señalaba que en 1968 había representado al país en la Primera Conferencia Internacional de Planeamiento Educativo realizada en París en la UNESCO y que había sido invitado a colaborar con la Comisión Faure, Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (Lopes, 1979: 20-21).

lectura que desresponsabilizaba al Estado, culpaba al sujeto por su condición de analfabeto y legitimaba el control del gobierno sobre la posible organización del movimiento popular; habiendo utilizado en forma distorsionada el método desarrollado por Paulo Freire.

A nivel regional, en la V Reunión del Consejo Interamericano de 1968, realizada en Venezuela, se había aprobado el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) que estableció entre sus prioridades a la alfabetización y a la educación de adultos (Rodríguez, 2003: 297). En sintonía, en 1970 se desarrolló en Buenos Aires la Primera Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos, organizada por el Ministerio de Cultura y Educación, con el auspicio del PREDE. En ese espacio se elaboró el Plan Multinacional de Educación de Adultos (PMEA), aprobado en la Primera Reunión del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura; realizada en Chile en noviembre de 1970.

El documento publicado posteriormente (OEA/DINEA, 1972) muestra la participación en esa reunión de elaboración del PMEa de Argentina, Brasil y de otros países: Barbados, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. También contó con un observador del CREFAL. Dos funcionarios brasileños y uno argentino formaron parte del primero de los tres grupos de trabajo que constan en dicho documento: Felipe Sportorno, primer coordinador del MOBREAL,<sup>20</sup> actuó como coordinador del primer grupo junto a Manuel Gaetano Quiroz de Andrade y Pascual Castronovo de la DINEA, quien representó a Argentina.<sup>21</sup> En el momento de esta reunión, ambos países se encontraban en períodos de gobierno dictatoriales.

En el documento del PMEa se definía al analfabetismo como causa del “marasmo cultural y económico en que están sumidos vastos núcleos de la población de la América Latina” (*op.cit.*: 5). Se presentaban tres modalidades identificadas en la región en esos años en materia de alfabetización: 1) las campañas masivas de alfabetización: para el aprendizaje elemental de la lectura, la escritura y el cálculo, con objetivos inmediatos, financiamiento oficial y formas de evaluación tradicionales basadas en la estadística; 2) la organización oficial de los programas de alfabetización al confirmarse la necesidad de unificar y ampliar estas campañas, con la creación de organismos específicos dentro de los ministerios de educación en los que se perfilaban tentativas de sistematización y producción de materiales didácticos y 3) la alfabetización funcional, con objetivos asociados a problemas de desarrollo económico y social y una estrategia en tres niveles: la selección de proyectos de desarrollo industrial o agrícola, “prioritarios en los planes nacionales de desarrollo”; la selección de problemas o actividades que exigían acciones de alfabetización funcional para “eliminar dificultades específicas que entorpecen el programa de desarrollo” y “la selección de los individuos que pueden beneficiarse al máximo como resultado de la alfabetización” (*op.cit.*: 6).

Se registran en este documento críticas a las campañas nacionales de alfabetización, citan específicamente un párrafo de la Reunión de Ministros de Teherán de 1965, en la que se enfatizaba la excesiva inmediatez de sus objetivos, los limitados resultados que no alcanzaron las expectativas de los gobiernos, el costo de dichas acciones y el hecho de haberse convertido en plan educativo y fina-

<sup>20</sup> Padre y capellán del ejército de Mauro Rodrigues, coronel de Rio Grande do Sul. Actuó como coordinador del MOBREAL hasta 1972, año en que asumió esa función Arlindo Correa Lopes, quien aportó estos datos en la entrevista realizada por Liana Borges para su tesis doctoral (Borges, 2009).

<sup>21</sup> Se señala que la DINEA desde su fundación hasta 1973 estuvo presidida por representantes de grupos católicos (Rodríguez, 2003a).

lidad última, cuando tendrían que haber sido consideradas un medio y un paso preliminar. A esta altura se evidenciaba con claridad el abandono de las ideas de implementación de campañas nacionales como estrategia de política educativa, y se utilizaba la noción de “analfabetismo funcional”, en versión asociada al pensamiento desarrollista imperante, insistiendo en la referencia al “desarrollo de comunidad” como mecanismo de integración social pensada en términos adaptativos:

Para que su solución sea efectiva, la educación de adultos debe ser parte integrante de programas de desarrollo que provean estructuras sociales con que pueda integrarse; debe aplicarse el desarrollo de la comunidad y dirigirse a la capacitación para el ejercicio de actividades económicas en un medio social razonablemente receptivo, en el cual no resulte frustrada la adquisición de los elementos de la cultura general (OEA/DINEA, 1972).

En concordancia con estas ideas, el documento del PME A incluyó dentro de los objetivos de la educación de adultos de los países firmantes: a) Educación compensatoria o complementaria del déficit de instrucción a distintos niveles: la alfabetización considerada como parte de un proceso global y no una etapa aislada, la educación primaria y secundaria; b) Instalación de “unidades docentes [...] en núcleos de población marginada, en instituciones laborales, sindicales, sociales o recreativas”; c) Consideración de los gastos como inversión y la coordinación de programas por los ministerios de educación que debían incluir iniciativas multisectoriales, con un enfoque integral que contemplara modalidades que operaban fuera del sistema formal, un programa sistemático de educación continua y “una bien entendida extensión universitaria”; d) Preparación para actividades de producción y consumo orientada “no sólo al mejoramiento material de la comunidad sino, integralmente, al progreso sociocultural del hombre”; e) Recreación y empleo de las horas libres, reforzando ideas de moralización y disciplinamiento: “dentro de un proceso educativo integral deberá intensificarse y organizarse ese aspecto tan importante, máxime cuando por efecto del proceso de cambio, que supone mayores ingresos, se destina buena parte de los mismos al esparcimiento negativo [...]” y por último: f) Integración del adulto latinoamericano dentro de la comunidad local, nacional, regional y universal.

En sintonía, un año después de esta reunión se inauguró en Argentina el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), organismo técnico creado a partir de un convenio entre la OEA y la DINEA desde el que se promovieron acciones de capacitación, investigación e intercambio de becarios. A través del PME A y del CEMUL se reforzaba el ideario desarrollista internacional en materia de política educativa con sus análisis anclados en los binomios tradición-modernidad/desarrollo-subdesarrollo y una visión de desarrollo universalista que consideraba como sinónimos “cultura” y civilización occidental (Lens y Yagüe, 1986: 68-69).

Unos años después, entre finales de julio y principios de agosto de 1972, se realizó la Tercera CONFINTEA en Tokio, Japón. En esta reunión intergubernamental participaron delegaciones de 10 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México y Venezuela (Gajardo, 1985: 79). Si el documento final de la CONFINTEA de 1960 había enfatizado la aproximación de la educación de adultos a la investigación científica en ciencias sociales, en esta CONFINTEA el acento parece haberse puesto en destacar la necesidad de participación y democratización: “para ser un agente efectivo de cambio, la educación debe involucrar el compromiso y la participación activa de los adultos [...]” (UNESCO, 1972).

Entre otras recomendaciones se enfatizaba el impulso a las acciones de alfabetización y la participación de las mujeres, priorizadas por estos eventos hasta la actualidad. También se reconocía en varios países lo que se denominó como “abandono escolar” por parte de niños y jóvenes y se enfatizaba la necesidad del aumento de fondos para la aplicación de metodologías adecuadas para contrarrestar lo que fue considerado como “deserción escolar”, se incluyó la relevancia de la educación de los trabajadores y la formación profesional. Se sugería que la educación de adultos fuera reconocida en el contexto de la educación permanente y que se asegurara como servicio educativo (UNESCO, 1972).

El análisis de Gajardo (1985) destaca que los conceptos de “concientización” de Paulo Freire y de “desescolarización” de Ivan Illich circularon en los debates de esta reunión intergubernamental pero que no llegaron a ser incorporados como alternativas de reformulación de las políticas nacionales de educación de adultos o de reforma educacional (*op.cit.*: 82). También identifica 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, vinculado a la constatación de que los programas experimentales de organismos internacionales y los programas nacionales, presentaban las mismas dificultades de discontinuidad, descoordinación y discordancia con las condiciones de vida y de trabajo de sus destinatarios que otras propuestas consideradas más tradicionales. Puede considerarse que estas disonancias expresaban un disconformismo asociado, no sólo a las experiencias en torno a la educación de adultos, sino a la desilusión general frente a las promesas modernizantes del desarrollismo.

### **3. Las experiencias en educación popular y las ideas de “otras alfabetizaciones” en las políticas educativas nacionales**

Sería insuficiente referirse al período en estudio sin considerar las acciones asociadas a experiencias de educación popular con jóvenes y adultos, así como las tentativas de rectificación de los rumbos planificadores en clave desarrollista, que intentaron institucionalizar otras orientaciones de política educativa nacional en materia de educación de adultos en ambos países. Desde una perspectiva relacional, se reconoce que las primeras constituyeron importantes antecedentes de las segundas, a las que por los límites de este artículo, sólo se hará mención. Nuestra mirada continuará focalizando las políticas nacionales, en este apartado especialmente en las reorientaciones de la DINEA (1973 e inicios de 1974) implementadas en el período correspondiente al breve gobierno de Héctor J. Cámpora, en Argentina y en el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos (PNA) coordinado por Paulo Freire (fines de 1963 e inicios de 1964), durante el corto gobierno de João Goulart. Aunque en décadas diferentes, ambas propuestas fueron interrumpidas por dictaduras militares.

En Argentina, desde fines de la década de los 50 y durante la década de los 60, se desarrollaron experiencias de educación popular vinculadas a la extensión universitaria, de las cuales se destacan las de la Universidad de Buenos Aires, interrumpidas por el golpe de Estado de 1966. En la Isla Maciel del Gran Buenos Aires desde esa universidad se realizaron trabajos socioeducativos con adolescentes, jóvenes y adultos a partir de la creación de un Centro de Acción Social que incluyó también

actividades de salud (Brusilovsky, 1998).<sup>22</sup> También vinculadas a esa institución universitaria se reconocen actividades de extensión en bibliotecas populares, durante los primeros años de la década de los 60 (Sirvent, 1999).

Además se identifican en estos años trabajos comunitarios en el marco de la denominada “Campaña Mundial Contra el Hambre”, impulsada por la FAO/ONU, con una participación activa de la Comisión Católica Argentina como sede no gubernamental, que implantó varios centros de “desarrollo de comunidad” (Rodríguez, 2003a: 301-302). Estas orientaciones iniciales experimentaron transformaciones en el marco de los procesos de radicalización política de esos años; jóvenes voluntarios que participaron de esta campaña, inicialmente vinculados a la Democracia Cristiana, conocieron el trabajo de Paulo Freire en el gobierno demócrata-cristiano de Frei en Chile (*op.cit.*: 302).

En Brasil, la literatura también destaca en estos años acciones de extensión universitaria y que en los inicios de los 60 surgieron algunos movimientos expresivos de la educación y cultura popular, como: el Movimiento de Cultura Popular (MCP) iniciado en Recife en 1960, que posteriormente se expandió a otras ciudades del Estado de Pernambuco y en 1961: la Campaña “De Pé no Chao também se Aprende a Ler” de Natal; el Movimiento de Educación de Base (MEB) vinculado a la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil; el Centro Popular de Cultura de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) que se diversificó en varios CPC en los Estados y la Campaña de Educación Popular de Paraíba (CEPLAR) de 1961 (Soares, 2009).

Los documentos del I Encuentro Nacional de Alfabetización y Cultura Popular organizado por el Ministerio de Educación y Cultura en Recife en 1963, muestran la efervescencia de la educación popular en esos años y, como señala la reconstrucción elaborada por Soares (2009) sobre ese evento, evidencian la existencia de múltiples actividades artísticas junto a movimientos de alfabetización, cultura popular y educación popular en esos años.

Este autor describe que el registro de dicho evento indica que participaron 78 organizaciones (dos nacionales y 76 en los Estados) y señala, a partir de la lectura de los documentos mencionados, como relevantes: la presentación de actividades relacionadas con las artes, las iniciativas vinculadas a la alfabetización de adultos, la discusión sobre el concepto de “cultura popular” que atravesó todo el encuentro y la necesidad de creación de una coordinación nacional (*op.cit.*: 26). Como una derivación de este Encuentro se convocó el I Seminario Nacional de Cultura Popular del que resultó la creación de la Comisión Nacional de Cultura Popular, oficializada por el Ministerio de Educación y Cultura simultánea a la elaboración del Plan Nacional de Alfabetización a fines de 1963 e inicios de 1964 (*op.cit.*: 28).

La experiencia que había desarrollado Paulo Freire en Angicos (Rio Grande do Norte) tuvo una rápida proyección nacional y fue invitado por el Ministerio de Educación y Cultura para elaborar el Plan Nacional de Alfabetización (Paiva, 1982; Soares, 2009). El análisis de Paiva (1982: 14) destaca que el reconocimiento del método de Freire lo había instado a contribuir en la realización de un plan que proponía alfabetizar a cinco millones de brasileños en dos años. La investigación de Soares (2009), en parte apoyada en datos del trabajo de Vanilda Paiva, refiere que llegaron a efectuarse acciones iniciales, que registraron un grado mayor de avance en la región sur, con sede en Río de

<sup>22</sup> La historiografía educativa argentina aún mantiene sus deudas con la educación de jóvenes y adultos, por ejemplo, son escasas las investigaciones históricas que focalizan estas experiencias y otras de educación popular de las décadas de los 60 y 70. Además de los trabajos que se citan en este apartado, se menciona la producción de Alfieri; Nardulli y Zaccardi (2008) dentro de los pocos trabajos publicados.

Janeiro. El autor destaca que allí se inició la apertura de la inscripción para el curso de formación de coordinadores seguido por el curso de capacitación de alfabetizadores. Se reconoce el funcionamiento de estos cursos hasta el 31 de marzo de 1964 y la planificación de una actividad inaugural oficial con la presencia del presidente de la república que no llegó a concretarse, estas iniciativas fueron interrumpidas por la dictadura militar y el PNA fue suprimido por el decreto n° 53.886 del 14 de abril de 1964 (*op.cit.*: 29).

Una década después, Argentina experimentaba en 1973 un proceso de apertura democrática que, aunque por un corto período, daba fin a la dictadura militar que regía desde 1966. Las elecciones que llevaron por un cortísimo tiempo a Héctor J. Cámpora al gobierno marcaron también la reversión de la larga proscripción del peronismo, que regía desde 1955. Desde los inicios de esta gestión la educación de adultos constituyó una prioridad. Un documento de la DINEA de esos años (DINEA, 1973) explicitaba la reorientación de la política nacional de educación de adultos, en donde se hacía referencia a un proyecto general de descolonización cultural y socialización de la educación.

Las nuevas orientaciones enfatizaban la referencia a las expectativas de los trabajadores argentinos, la formulación de un nuevo sistema educativo para adultos con la participación organizada de los trabajadores e 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 (*op.cit.*). También se proponía la reorientación de las investigaciones del CEMUL que, en sintonía con las ideas del “pensamiento nacional”<sup>23</sup> de esa época, proponía priorizar las necesidades reales y la resolución de los problemas cotidianos, contemplando la participación del pueblo. Se criticaba el paternalismo tecnocrático al que se consideraba una expresión de desconfianza y temor en el pueblo y 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, etcétera).

En este marco se impulsó la denominada “Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR) con las metas del 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 para concluir los niveles primario y secundario, 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 la organización masiva de centros de cultura popular (Hernández y

<sup>23</sup> En un contexto de transformación político-pedagógico de las universidades, en el fugaz ascenso de la denominada “izquierda peronista” al gobierno universitario y en el desarrollo del llamado “pensamiento nacional”, cuyo principal esfuerzo de sistematización se reconoce en los grupos que constituían las llamadas “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 movimiento social y político nacional desde las universidades (Suasnábar, 2004).

Facciolo, 1984). Algunos documentos de esa campaña muestran apropiaciones de las propuestas de Paulo Freire, cuyo trabajo y cuyas obras del período del exilio en Chile ya habían circulado en Argentina.<sup>24</sup>

El corto tiempo de implementación de esta campaña permitió que se alcanzaran las metas propuestas referidas a la etapa de planificación y preparación, también que se consolidaran estructuras organizativas en diferentes niveles, que se produjeran avances en los aspectos normativos a nivel nacional y que se efectuaran cursos de capacitación para alfabetizadores y coordinadores en casi todas las provincias. También se realizaron campañas de difusión y promoción (Hernández y Facciolo, 1984). 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 (ocurrida el 1° de julio de 1974 y que llevó a su esposa y vicepresidenta a asumir la presidencia) determinaron la paralización de muchas acciones de la DINEA, incluidas las de la CREAR; cuestión que se agudizó a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, con su política de exterminio.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Paulo Freire había publicado su libro *Pedagogía del oprimido* en su exilio de Santiago de Chile en 1968, obra que tuvo una rápida difusión en varios países de la región. Unos años antes ya había escrito otra de sus obras principales: *La educación como práctica de la libertad*.

<sup>25</sup> El presente trabajo es producto de una estancia posdoctoral en el Doctorado en Educación del Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a partir de la participación en el Núcleo de Educación de Jóvenes y Adultos (NEJA) de la mencionada facultad.

## Referencias bibliográficas

- Alfieri, E, J.P. Nardulli y R. Zaccardi. (2008), "Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta", en: R. Elizalde y M. Ampudia, *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenos libros.
- Ali Jafella, S. (2002), "Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente", en *Revista de Pedagogía*, núm. 67, vol. 23, pp. 333-344.
- Andre, M. (2006), "A jovem pesquisa educacional brasileira", en *Revista Diálogo Educacional*, núm. 19, vol 6, septiembre-diciembre, pp. 11-24.
- Arreguy, C. E. (1959), "Mais um ano de existencia", en *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, año 6, núm. 8, pp. 11-13.
- Arroyo, M. G. (2007), "Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública", en L. Soares, M.A. Giovanetti y N.L. Gomes, *Diálogos na educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Bastos, M. H. C. (2009), "Os clarões de uma nova era: os trabalhos manuais na escola", en M.H. Bastos y M.J. Cavalcante (orgs.), *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal de Ceará, Campinas*, Alinea.
- Beisiegel, C. (1997), "Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos", en *Revista Brasileira de Educação*, núm. 4, jan-abr, pp. 26-34.
- Blanco, A. (2006), *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Borges, L. (2009), *A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*, Faculdade de Educação, PUC/RS, tese de doutorado.
- Bourdieu, P. (1976), "El campo científico", en Pierre Bourdieu (1999), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Bourdieu, P. (2003), *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, J. Jordá. (tr.) Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004), *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Anagrama.
- 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*, núm. 12, año VII, agosto, pp. 31-41.
- Cucuzza, H. (1997), *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Luján, Los libros del riel.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (1973), *Bases para una política educativa del adulto*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Di Pierro, M. C., J. Orlando y V. Masagão (2001), *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, núm. 55, año XXI, noviembre, pp. 58-77.
- De la Fare, M. (2010), *Principales ideas, discusiones y producción en educación de jóvenes y adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*, Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación.
- Ferreira, R. A. (2006), "Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento", en *Revista Lusófona de Educação*, núm. 7, pp. 105-120.
- Filho, L. (1945), "O problema da educação de adultos", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 197, vol.81, enero-abril, 2000, pp. 116-127.

- Gajardo, M. (1985), "Educación de adultos: de Nairobi a París", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1-2, vol. 3, pp. 69-82.
- Guzmán, G. (2006), *Años contra el tiempo. Bibliografía comentada de los alumnos del CREFAL (1952-1978)*, Pátzcuaro, CREFAL.
- Haddad, S. (1999), "A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB", en I. Brzezinski (org.), LDB interpretada: *diversos olhares se entrecruzam*, São Paulo, Cortez.
- Hernández, I. y A.M. Facciolo (1984), "Educación de adultos en la Argentina de la última década", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1-2, vol. 7, pp. 132-178.
- 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*, núm. 3-4, vol. XI, pp. 19-40.
- Lens, J. L. y J. Yagüe (1985), *La crisis de la educación de adultos*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- Lens, J.L. y J. Yagüe (1986), *La crisis de la educación de adultos ¿Tecnocracia o participación?*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- Lopes, A. C. (1979), *Educação de massa e ação comunitária*, Rio de Janeiro, AGGS-MOBRAL.
- Moreira, J. R. (1960), *Uma experiência de educação. O projeto piloto de erradicação do analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura*, Rio de Janeiro, MEC.
- Nahon C., C. Rodríguez y M. Schorr (2006), "El pensamiento latinoamericano en el campo del desarrollo del subdesarrollo: trayectoria, rupturas y continuidades", en AA.VV., *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO.
- Nunes, C. (1998), "Historiografía comparada da escola nova: algumas reflexões", en *Revista da Faculdade de Educação*, núm. 1, vol. 24, pp. 105-125.
- OEA/DINEA (1972), *Plan Multinacional de Educación del Adulto*, Buenos Aires, Centro Multinacional de Educación de Adultos.
- Paiva, V. (1982), *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, México D.F., Extemporáneos.
- Pronko, M. (2003), *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil, una historia de las propuestas de su creación; entre el mito y el olvido*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- Puiggrós, A. (2003), *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, L. (2003), "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos", en A. Puiggrós (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Historia de la Educación Argentina, Tomo VI, Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, L. (2003a), "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.
- Sirvent, M. T. (1999), *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, UBA/FFyL/ Miño y Dávila.
- Soares, L. y J. Gomes (1996), "A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais", en *Revista Presença Pedagógica*, núm. 11, vol.2, septiembre-octubre, pp. 27-35.
- Soares, L. (2009), "O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular", en *Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, Brasília, MEC/UNESCO.
- Southwell, M. (2003), "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)", en A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Historia de la educación Argentina, tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.

- Suasnábar, C. (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO/Manantial.
- Torres, C. A. (2001), “La voz del biógrafo latinoamericano. Una biografía intelectual”, en M. Gadotti y C.A. Torres, *Paulo Freire: una biobibliografía*, México, Siglo XXI.
- Travadelo, D. (1997), *Luz Vieira Méndez, la pasión de educar*, Santa Fe, Asociación del Magisterio de Santa Fe.
- 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 (1968), *Alfabetización 1965-1967*, París.
- UNESCO (1972), *Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes réunie par l'Unesco. Rapport Final*, Tokyo.