

# Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación

Recent history of youth and adult education in Argentina:  
A bibliographical review and challenges for research

Natalia Baraldo\*

## Resumen

Este artículo presenta un balance de la producción de conocimiento acerca de la educación de jóvenes y adultos/as –EDJA– en Argentina durante el periodo 1973–1976, y traza algunos desafíos para una agenda de investigación. La metodología, con enfoque cualitativo, se basó en el análisis bibliográfico de un corpus conformado, principalmente, por artículos de revistas académicas, libros y capítulos de libros. Entre los hallazgos se destaca el sustantivo avance en el estudio de los lineamientos de políticas nacionales de EDJA, mientras que el trienio ha sido escasamente explorado desde el punto de vista de las prácticas, de los sujetos implicados/as, así como de geografías más amplias que el Área Metropolitana de Buenos Aires. Entre las conclusiones se plantea que en la

---

\* Socióloga, Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba), investigadora postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Juan). Ha investigado en distintas universidades (Cuyo, Luján, Buenos Aires, Córdoba, UNICAMP–Brasil), continuando en la UNCUYO y el Grupo de Trabajo “Pedagogías Críticas y Educación Popular” (CLACSO). Publicó numerosos artículos científicos, capítulos y dos libros en coautoría. Fue docente y educadora en espacios escolares y organizativos de jóvenes y adultos/as, así como en carreras de formación docente, que hoy desempeña desde el posgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1181-0186>, correo electrónico: [nbaraldobet@yahoo.com.ar](mailto:nbaraldobet@yahoo.com.ar)

### Cómo citar este artículo:

Baraldo, N. (2024). Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 43–69. <https://doi.org/10.29351/rmhev12i24.601>



indagación de esas dimensiones residen los principales retos para la investigación de uno de los periodos más fértiles y originales del campo de la EDJA en el país.

**Palabras claves:** Agenda de investigación, balance bibliográfico, educación de jóvenes y adultos/as, historia reciente.

## **Abstract**

*This article presents a balance of the production of knowledge about Youth and Adult Education (EDJA for its acronym in Spanish) in Argentina during the period 1973–1976 and outlines some challenges for a research agenda. The methodology, with a qualitative approach, was based on bibliographic analysis of a corpus primarily composed of articles from academic journals, books, and book chapters. Among the findings, a significant advancement in the study of national policy guidelines for EDJA is highlighted, while the three-year period has been scarcely explored in terms of practices, the subjects involved, and broader geographies beyond the Metropolitan Area of Buenos Aires. Among the conclusions, it is suggested that investigating these dimensions presents the main challenges for research in one of the most fertile and original periods of EDJA in the country.*

**Keywords:** research agenda, bibliographic review, youth and adult education, recent history.

Figura 1.  
Alfabetización en Villa Obrera, Neuquén, 1973.



Fuente: Documental *Uso mis manos, uso mis ideas* (Mascaro Cine, 2003).

## Introducción

Las décadas de 1960 y 1970 pueden ser consideradas la *edad de oro* de la educación de jóvenes y adultos/as –en adelante EDJA– en América Latina, por múltiples razones. En primer lugar, debido a la promoción y al crecimiento exponencial de programas y acciones que superaron con creces la preocupación por el analfabetismo (Rodríguez, 2009, 1997). Si bien involucró a variados agentes, en los primeros años sesenta los enfoques promovidos por la Alianza para el Progreso y organismos internacionales, como la Organización de los Estados Americanos –OEA– y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, se erigieron como corriente dominante de la EDJA en la región, institucionalizada por los gobiernos desarrollistas (Rodríguez, 1993).

En segundo lugar, se fue gestando una profunda reflexión acerca de la especificidad, a través de la proliferación de instancias de formación e investigación que contribuyeron a la conceptualización de la EDJA como modalidad educativa (Gajardo, 1984; Rodríguez, 2009; De la Fare, 2010). Un destacado papel en estos procesos fue desempeñado por el CREFAL, actualmente designando al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

En tercer lugar, al alero de las orientaciones tecnocrático–desarrollistas que procuraban contribuir a la *modernización* del capitalismo periférico, se produjo un punto de inflexión en cuanto al nivel de institucionalización de la EDJA en el aparato estatal. Alentado fuertemente por organismos como la OEA, ello se reflejó en la creación de dependencias u organismos específicos que tendieron a jerarquizarla como subsistema educativo (Rodríguez, 1997), tal como en Argentina representó la Dirección Nacional de Educación del Adulto –DINEA–.

En cuarto lugar, simultáneamente a los procesos antes mencionados, se fue configurando una tradición pedagógica crítica y propiamente latinoamericana al interior de la modalidad. La EDJA se tornó terreno en disputa y de florecimiento de prácticas ligadas al creciente proceso de movilización y radicalización política de amplios sectores populares y medios, dando nacimiento a “la educación problematizadora” o “pedagogía de la liberación”, como corriente alternativa a la dominante (Rodríguez, 1993; Rodríguez, 2009). En esta tradición emergente, posteriormente denominada “educación popular”, Paulo Freire desempeñó un rol nodal como constructor de síntesis en torno a procesos pedagógico–políticos en curso (Di Matteo et al., 2012) –entre ellos, los que él acompañaba–, leídos y teorizados a luz de su pensamiento también radicalizado (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020) durante esa intensiva *escuela* de formación político–intelectual que era el Chile de su exilio (1964–1969).

Esta corriente crítica de la EDJA –cristalizada icónicamente en *Pedagogía del oprimido* y profundizada en obras posteriores– devino díscola a los propósitos de integración de las clases subalternas a la modernización capitalista. En territorio chileno esta última fue el *leitmotiv* de la “Revolución en libertad”, propugnada por el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva que había acogido al pedagogo brasileño.

En Argentina la profundización del proyecto modernizador–desarrollista, así como su componente educativo institucionalizado en la DINEA, tuvo la particularidad de desplegarse bajo el régimen militar autodenominado “Revolución Argentina” (1966–1973). El mismo era correlato del proceso de resistencia y combativa acción popular en alza desde el derrocamiento del gobierno de Juan D. Perón (1955) y su proscripción político–electoral, que se prolongaría durante 18 años. Para los/as trabajadores/as en particular, ello también significó la proscripción económica –con la pauperización de sus condiciones de existencia–, así como el desmantelamiento de la experiencia ciudadanizante que había significado la década peronista (1945–1955).

Vale detenerse un momento en el proceso que pondría en jaque a las clases dominantes –principalmente, ligadas al capital monopolista– y a la dictadura de la “Revolución Argentina”, empujándoles a la salida electoral. Hacia mediados de la década de 1960, la agudización de la conflictividad social y de clases atravesaba todos los ámbitos de la sociedad argentina, produciéndose rupturas con tradiciones políticas, sociales y culturales vigentes hasta el momento. Se cuestionaba a los gobiernos sucedidos desde 1955, a los partidos políticos y la democracia formal, a las direcciones gremiales, a las instituciones educativas con sus métodos pedagógicos y la lectura liberal de la historia nacional, entre otros muchos aspectos. Al interior del movimiento popular, incluyendo a importantes segmentos de las capas medias, la radicalización ideológica y la creciente politización se expresó en el surgimiento de variadas experiencias y organizaciones, que a partir de la insurrección obrero–estudiantil conocida como *Cordobazo* (mayo de 1969) eclosionarían y se ampliarían a lo largo y ancho del país.

Tortti (1999) se ha detenido con detalle en este movimiento emergente, al que caracteriza como la *Nueva Izquierda* –NI– argentina. Sobre su composición, resalta la diversidad de procesos y de sujetos, también por sus procedencias ideológicas,<sup>1</sup> así como de formas de acción y de lucha, incluyendo modalidades de violencia política que lejos estuvieron de restringirse al accionar de las organizaciones revolucionarias armadas. Siguiendo a la autora, esta NI puede comprenderse como un entramado constitutivo de un nuevo y fluido vínculo entre lucha social y lucha política, que se encontraba en un proceso embrionario de constitución como sujeto–fuerza política.

---

<sup>1</sup> Como el peronismo, la izquierda (en sus distintas variantes), el cristianismo ligado a la teología de la liberación y el nacionalismo.

La NI se unificó en la oposición a la dictadura de la "Revolución Argentina", pero no siempre en torno a objetivos de emancipación social, más allá de compartir narrativas críticas al "sistema" (Tortti, 1999) que, de igual modo, se esgrimían desde perspectivas político-ideológicas en tensión. Estas diferencias afloraron claramente cuando el propio gobierno militar en crisis orquestó la apertura institucional,<sup>2</sup> mediante elecciones libres que, en marzo de 1973, dieron el triunfo al Frente Justicialista de Liberación Nacional – FREJULI–, liderado por la heterogénea fuerza del peronismo. Si bien inicialmente incluyó a algunas expresiones de la "Tendencia Revolucionaria", esta coalición también albergaba en su seno al peronismo ortodoxo, antagónico al proyecto que articulaba liberación nacional y social de cuño socialista; una disputa que excedía al gobierno del Estado, pero se expresaría abiertamente en los vaivenes del Ministerio de Cultura y Educación, por tanto, en la DINEA.

Quisiéramos mencionar, al menos someramente, algunas manifestaciones de esta *Nueva Izquierda*<sup>3</sup> que tuvieron especial relevancia para la EDJA, así como una resonancia significativa en el trienio 1973–1976, marco temporal objeto de este trabajo.

En el amplio espectro del catolicismo argentino, particularmente en lo que Touris (2012) ha denominado la "constelación tercermundista", el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo –MSTM– despuntó no solamente por constituir el nucleamiento más importante que disputó las orientaciones al interior del aparato eclesiástico, sino por su función organizativa/educativa en barrios populares (Baraldo, 2023c), agrupaciones sindicales antiburocráticas y organizaciones políticas de la NI, especialmente peronistas. En este último plano, a lo largo de los años sesenta y principios de los setenta fueron conformándose las organizaciones políticas y político-militares de lo que dio en llamarse la "Tendencia Revolucionaria" del peronismo. En simultáneo, cuestionada por su *reformismo*, parte de la "izquierda tradicional" se fragmentaba para *peronizarse* y engrosar las filas de la *Tendencia*, mientras que otro sector pasaba a crear partidos que reivindicaban la lucha armada, a partir de aprendizajes en torno a las revoluciones del Tercer Mundo (Cuba, Vietnam, China). Por su parte, como ha estudiado Andújar (1998), al interior del movimiento obrero se conformaron distintas tendencias ("clasismo", "sindicalismo "combativo", y "de liberación") que cuestionaban a la dirigencia sindical peronista ortodoxa (Tortti, 1999) mediante la permanente organización y acción directa de masas, proclamando la necesidad de superar el capitalismo, aunque con diferentes tácticas y estrategias según cada corriente (véase Andújar, 1998).

---

<sup>2</sup> Tortti (1999) también ofrece una lectura sobre los límites de la NI para constituirse en alternativa política ante este escenario.

<sup>3</sup> Actualmente existe una robusta producción sobre estos procesos y experiencias, imposible de citar aquí.

Por último, por sus implicancias más evidentes en el campo educativo y en la reflexión pedagógica de la EDJA, cabe apuntar una experiencia más temprana: la conformación de la NI *cultural* en los primeros años 60. El triunfo revolucionario en Cuba y la necesidad de construir al "hombre nuevo", la revuelta cultural en el norte capitalista, las figuras de Sartre, Fanon y Guevara, y la Teoría de la Dependencia –entre otros fenómenos– alimentaron un proceso de transformación de las artes, las ciencias sociales y humanas, así como de las prácticas culturales y profesionales en general. Con base en lo expuesto por Tortti (1999), este proceso puede observarse en el pasaje de tópicos y prácticas propias de la modernización cultural del desarrollismo, a la preocupación por la liberación nacional y el socialismo como camino para superar la crisis estructural de las sociedades latinoamericanas. Concomitantemente a la relectura de la historia y del peronismo, se puso en el centro el debate acerca del *compromiso intelectual* con las luchas populares en curso.

De esa manera, aun en dictadura afloraron diversas instancias formativas en el campo de lo popular: cátedras independientes para el estudio del pensamiento y la realidad nacional; centros de investigación y formación autónomos ligados a organizaciones de base; grupos de cine y de teatro popular con propuestas de "concientización"; escuelas sindicales; actividades educativas en parroquias y agrupaciones vecinales; centros educativos de la DINEA, entre otras. Pero, insistimos, era en toda esta trama multiforme de la *nueva izquierda* donde, en Argentina, se ensayaban *pedagogías* de la liberación; caracterización en plural propuesta por Nassif (1981), para dar cuenta de la variedad de fuentes que nutrían la búsqueda *liberadora* en la educación latinoamericana y que, por todo lo expuesto, consideramos especialmente atingente al caso argentino.

Retornando al plano regional, hay que agregar que en distintos países latinoamericanos tanto la "izquierda tradicional" como la "nueva izquierda" de los años sesenta y setenta llevaban adelante prácticas de EDJA.<sup>4</sup> Entre ellas pueden distinguirse –simplificadamente– al menos dos modalidades: las actividades autodenominadas como "formación o educación política", y los procesos educativos relacionados con necesidades específicas de las luchas en curso, aunque procurando una perspectiva de totalidad. Varias de estas experiencias se entramaron con la "pedagogía de la liberación", con mayor frecuencia cuando fueron dinamizadas por colectivos de cristianos/as liberacionistas y organizaciones de la "nueva izquierda" en general.

---

<sup>4</sup> Estas actividades formativas en el movimiento popular no partían de un vacío o de la *novedad* de la propuesta sistematizada por Freire. Actualizaban tradiciones político-pedagógicas forjadas desde comienzos del siglo XX, como el anarquismo, el socialismo y el comunismo, agregando para el caso argentino la tradición de educación sindical y en unidades territoriales (re)configuradas durante el primer y segundo peronismo.

Finalmente, interesa señalar que hacia los primeros años de la década del setenta en algunos países de la región la propuesta freireana de EDJA fue recuperada y recreada en políticas educacionales estatales. Con distintos signos ideológicos, tradiciones teóricas y pedagógicas, los gobiernos de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) y del FREJULI en Argentina (interregno 1973-1974), por ejemplo, cuestionaron la orientación desarrollista, diseñando políticas que vinculaban educación y pedagogía con procesos de cambio estructural de las sociedades capitalistas dependientes. En ese marco, siempre en los límites de sus definiciones táctico-estratégicas, ponían en el centro el protagonismo de los/as jóvenes y adultos/as de las clases subalternas como sujetos de transformación histórica. Si bien el arribo de estos gobiernos con amplio apoyo popular implicó nuevos ritmos y desafíos a la *nueva izquierda* (social, cultural, política), sus experiencias –entre ellas las de carácter político-pedagógico– no mermaron. Incluso, en no pocas ocasiones se vincularon de distintas maneras con las políticas estatales, ampliando sus alcances, redefiniendo en algunos casos sus contenidos y propósitos.

Esta apretada síntesis contextual permite enmarcar lo que consideramos, a modo de hipótesis, un *tiempo fértil* de la historia argentina reciente en cuanto al desarrollo de prácticas, reflexiones y políticas en el campo de la EDJA. Sus perspectivas emancipatorias comenzaron a ser desarticuladas conforme avanzaba el proceso de derechización del tercer gobierno peronista (FREJULI/interregno 1974-76), y drásticamente clausuradas a partir del golpe de Estado de marzo de 1976.

El periodo previo al Golpe ha sido abordado con distintos énfasis por la historiografía educativa y campos afines. En su balance de hace más de una década, De la Fare (2011) resaltaba las escasas investigaciones históricas sobre la EDJA en el país, lo que también se constata en su reconstrucción de las políticas, experiencias y estudios sobre el campo (De la Fare, 2010), donde la autora incluye una referencia específica a la época del tercer peronismo, foco de nuestra atención.

Revirtiendo lenta pero sostenidamente esa tendencia, desde la segunda década de los 2000 a esta parte las pesquisas sobre dicha época muestran un crecimiento significativo, que invita a la lectura y a la reflexión. En tal sentido, este artículo presenta un balance de la producción de conocimiento acerca de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina durante el periodo 1973-1976, y traza algunos desafíos para una agenda de investigación.

La metodología utilizada siguió un enfoque cualitativo y se basó en el análisis bibliográfico. El corpus analizado quedó conformado por publicaciones en diferentes formatos: artículos de revistas académicas, libros y capítulos de libros; además, cuando fue posible, se incorporaron ponencias, tesis y proyectos de investigación.

## Estudios

Como planteamos antes, la Dirección Nacional de Educación del Adulto –DINEA, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación– había sido creada en 1968 durante la gestión dictatorial de la autoproclamada “Revolución Argentina” (1966–1973). De acuerdo con Rodríguez (1997), el nuevo organismo puso en marcha diversos tipos de servicios educativos escolares y no escolares, destinados a adultos/as trabajadores/as (empleados/as y desempleados/as) y de pueblos originarios. Los centros escolares funcionaban bajo una modalidad de co-gestión entre la DINEA y distintas entidades, como empresas, sindicatos, organizaciones de base territorial, dependencias gubernamentales, entre las principales.

Con la asunción del gobierno constitucional del Frente Justicialista de Liberación –FREJULI, 25 de mayo de 1973), la izquierda peronista<sup>5</sup> tuvo una participación significativa en la cartera educativa nacional, aunque se incorporaron profesionales y funcionarios de distintas extracciones ideológicas, un indicador del pluralismo que habría caracterizado a la gestión del ministro Jorge Taiana (Abbattista, 2019). El equipo de conducción de la DINEA también expresó diversidad de procedencias político-ideológicas.<sup>6</sup> De cualquier modo, el organismo asumió nuevos sentidos que cuestionaron aspectos nodales de la orientación desarrollista–católica que fuera su sello de origen. Esto, inclusive, dando continuidad a la tarea de los centros y escuelas creados o reorganizados durante la gestión precedente. Entre ellos, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) fueron una clara manifestación de la dialéctica entre continuidad y cambio que procuró desplegar la nueva gestión, a la cual –por sus propósitos explícitos– llamaremos DINEA *de La Liberación*. Pero, a la vez, esta elaboró nuevas líneas de política y de acción como la “Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción” –CREAR–, el “Informe Anual Regional”, la “Asamblea Educativa” y los “Cursos de Actualización docente”.

Una mirada de conjunto de buena parte de estas iniciativas se encuentra en los trabajos de Rodríguez (1997) y Canevari y Yagüe (2014), quienes también reponen fuentes fundamentales para reconstruir y comprender las políticas de la DINEA. Junto a las referencias ya señaladas (Rodríguez, 2009 y 1997), para contextualizar dichas políticas, así como

<sup>5</sup> Particularmente, sectores militantes, o bien simpatizantes, de la Juventud Peronista–Montoneros (en adelante JP–Montoneros).

<sup>6</sup> El equipo de conducción provenía, mayoritariamente, de dos agrupamientos del peronismo: por un lado, de los denominados “Comandos Tecnológicos Peronistas” –CTP–, dirigidos por Julián Licastro (fue el caso del Director Nacional de DINEA, Carlos Grosso); en segundo lugar, por grupos que se habían conformado al calor de la experiencia del sindicalismo *combativo* (CGT de los Argentinos), y que luego ingresaron a la JP–Montoneros (fue el caso del Subdirector Nacional, Cayetano Delella). Según fuentes orales, en la nueva gestión también confluyeron algunos funcionarios y personal técnico de otras tendencias de izquierda, sin pertenencia orgánica.



las prácticas más allá de ellas, el trabajo de De la Fare (2010) contempla los principales eventos y debates de época en el ámbito internacional,<sup>7</sup> así como las concepciones de la EDJA que de ellos emanaban.

Con la *ventaja epistemológica*<sup>8</sup> que otorga el análisis en perspectiva histórica de larga duración, la obra más de amplia de Rodríguez (1992, 1998/1999, 1997) contribuye a poner la lupa en la problemática del *sujeto* de la EDJA. De tal modo, en su estudio de las políticas educativas *de la liberación* (Rodríguez, 1997), aquel bagaje le permite a la autora desentrañar el modo en que la concepción del “adulto” fue transformada sustancialmente por un nuevo discurso pedagógico, contrapunto de aquel fundacional de cuño civilizatorio. Así, el/la adulto/a “carente” y marginado/a del sistema educativo moderno pasó a ser reconocido/a como “educador” y “productor de cultura” (Rodríguez, 1997, p. 306), siempre en tanto parte de una identidad colectiva (“el pueblo”). Allí una de las concepciones centrales de la renovada DINEA.

La investigación de Friedemann (2023) colabora, en cierta forma, con la premisa gramsciana de *hacer el inventario* de aquella y otras concepciones nodales del organismo, tributarias de una articulación dinámica, señala el autor, entre la educación liberadora freireana y el *nacionalismo popular pedagógico*. Aun cuando identifica convergencias entre ambas corrientes, el trabajo de Friedemann supera el ejercicio de una historia (idealista) de las ideas pedagógicas para reponer sujetos, espacios y prácticas concretas que las *encarnaron*, nutriendo la búsqueda refundación de la DINEA.

Si bien la principal preocupación de Canevari y Yagüe (2014) es la educación media de adultos/as, su trabajo, como decíamos, aporta una mirada abarcadora de las políticas de EDJA, situándolas en el contexto de las opciones político-pedagógicas dominantes y emergentes en el periodo. El registro analítico de los/as autores/as destaca las propuestas *no escolarizantes* de la DINEA –respecto al dispositivo tradicional– e incluye consideraciones de escala, en cuanto a la participación de los sujetos y los espacios sociales/geográficos.

Adentrándonos en las iniciativas específicas de la DINEA *de La Liberación*, la “Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción” –CREAR– fue concebida como un proceso educativo integral y de largo aliento, en el cual la alfabetización constituía solamente el punto de partida, y lo que efectivamente consiguió ponerse en marcha. Entre otros aportes latinoamericanos (véase Chaves, 2015; Abbattista, 2013), la Campaña recuperó el entonces denominado “método psicossocial” de Paulo Freire. Mientras la etapa de planificación y coordinación comenzó en 1973, su despliegue territorial lo hizo con mayor fuerza a partir de inicios de 1974.

<sup>7</sup> La autora sistematiza producciones sobre historia de la EDJA en distintos periodos históricos, que contribuyen a comprender aspectos de la singularidad del periodo 1973–1976.

<sup>8</sup> Agradezco esta expresión a Roberto Follari.

Sin embargo, la agudización de la conflictividad sociopolítica durante ese año que – como planteamos– atravesaba al propio gobierno del FREJULI, tuvo correlato en el campo educativo. Con el avance de los sectores ortodoxos del peronismo era designado Oscar Ivanissevich al frente del Ministerio de Cultura y Educación (14 de agosto de 1974), lo que habría interrumpido la CREAR y todas las políticas de abierta impronta liberacionista. En la DINEA la intervención se concretó formalmente a inicios de 1975 (Canevari y Yagüe, 2014), dando un giro conservador a sus lineamientos aunque, ciertamente, poco se sabe acerca de esto y de las implicancias en el terreno de las prácticas. Sintetizaremos este cambio de gestión y orientación a través de la expresión DINEA *de La Misión*, aludiendo a la recordada “Misión Ivanissevich” que procuró la “depuración ideológica” del peronismo en el ámbito educativo en general (Abbattista, 2019).

En cuanto a las investigaciones disponibles sobre la CREAR, Hernández y Facciolo (1984) realizan una reconstrucción documental de los lineamientos e incluyen una evaluación de la iniciativa a partir de testimonios de funcionarios del ámbito nacional, coordinadores/as de distintos niveles y docentes. Este estudio pionero brinda algunas aproximaciones a la materialización de la Campaña, principalmente en Capital Federal, donde se destaca la falta de participación activa de las organizaciones de base, particularmente de los sindicatos. Asimismo ofrece un panorama de la situación educativa de la población joven-adulta en todas las provincias del país, que permite dimensionar los desafíos que enfrentaba la CREAR y los programas de educación primaria.

Un conjunto significativo de investigaciones se aboca a la dimensión política de la Campaña. Al respecto, Rodríguez (1997) destaca la tensión entre la pedagogía freireana –adoptada y adaptada en sus fundamentos– y los encuadres programáticos y discursivos del gobierno peronista. Estos aspectos son explorados por Palacio y Rodríguez (2006), que introducen la dinámica de la confrontación política al interior del peronismo como factor interpretativo de la CREAR. Además, el trabajo se detiene en aspectos relevantes de la puesta en marcha en la provincia de Córdoba, desde la perspectiva de la coordinación provincial y los alfabetizadores/as.

Hay contribuciones que enfocan la dimensión política desde el interrogante por el/la educando/a. En esa perspectiva, Bottarini (2012) indaga la relación entre alfabetización y construcción de subjetividad política, coordinadas que continúa Medela (2018) al abordarla como experiencia de *formación política y ciudadana*. Esta habría potenciado estrategias de organización y transformación social, tanto entre la militancia juvenil que alfabetizaba como entre los/as adultos/as educandos/as. La autora analiza la normativa y recupera testimonios de coordinadores/as y ex-alfabetizadores, que ofrecen indicios sobre las prácticas en el oeste de la provincia de Buenos Aires.

En la misma dirección, el análisis de Nicolau (2016) concluye que la CREAR representó una interpelación del adulto analfabeto como *sujeto político*, destacando el carácter movilizador y el papel organizativo que la misma desempeñó en las Ligas Agrarias y en comunidades neuquinas. El autor basa su estudio en la producción de testimonios de integrantes de la conducción de DINEA y de coordinadores de distintos niveles, con referencias a Neuquén, Entre Ríos, partidos del conurbano bonaerense y Capital Federal. Asimismo, la pregunta por el vínculo con las organizaciones sociales aparece en la aproximación documental de Dorado (2017).

Por su parte, la propuesta pedagógica de inspiración freireana, así como la perspectiva epistemológica que norteaban a la CREAR, son tratadas en su especificidad por Medela y Bottarini (2008). En otro lugar, Bottarini (2018) realiza un interesante aporte teórico-metodológico para el análisis de las imágenes de las láminas de alfabetización, conceptualizadas como un *texto* a decodificar, confrontado con otros componentes del manual de trabajo de la Campaña, como las sugerencias de temas de reflexión en torno a cada "palabra generadora".

Sin desconocer las preocupaciones planteadas antes, otra serie de estudios se centra más específicamente en la dimensión de la puesta en marcha y de las prácticas en el marco de la CREAR. Mediante fuentes documentales, iconográficas y orales, Nardulli (2014) recrea el proceso de elaboración y de construcción de los significados de las láminas, identificando los modos en que eran utilizadas por quienes caracteriza como "educadores/as militantes". En consonancia, Gómez (2012) destaca el valor de la Campaña en la formación de "educadores/as críticos/as" y –como protagonista de la experiencia– ofrece un balance que aporta claves sobre el funcionamiento en terreno. De tal manera, narra la incorporación de nuevas "palabras generadoras" en Capital Federal y en las provincias de Buenos Aires y La Pampa, echando luz sobre ciertos conflictos en jurisdicciones.

Por su parte, Tosolini (2021, 2017) se interesa por los Centros de Cultura Popular –CECUPO– como nueva forma institucional prevista en la CREAR a nivel local, analizando los lineamientos oficiales al respecto, así como su configuración singular en Córdoba. La autora encuentra palabras y materiales elaborados en la provincia, complementarios a los diseñados por la coordinación nacional, e identifica dinámicas específicas de las prácticas de alfabetización según los agentes que las viabilizaban en el territorio. Continuando en el plano de la historia regional, a través de una diversidad de fuentes Chaves (2022, 2014) reconstruye la trama de espacios, territorios y sujetos colectivos que en Mendoza dieron origen a lo que denomina "organizaciones político-militantes". En ese marco, explora en la experiencia de la Campaña la emergencia de un *nuevo sujeto educador*, identificando los objetivos y sentidos que distintas organizaciones de la izquierda peronista le otorgaban a la alfabetización.

Por su parte, la perspectiva transnacional propuesta por Abbattista (2013) invita a elaborar algunas hipótesis para la comprensión de esta y otras iniciativas de la DINEA, a la luz de las resonancias de modelos latinoamericanos coetáneos. Otras autoras realizan estudios comparados: Pérez y Tosolini (2019) investigan las formas de apropiación de la pedagogía freireana en la campaña de alfabetización del gobierno de Frei Montalva en Chile y en la CREAR. Asimismo esta última es puesta en relación con el Plan Nacional de Alfabetización a cargo de Paulo Freire en Brasil, antes del golpe de Estado de 1964 (De la Fare y Villela, 2011), y con las campañas de Cuba y Ecuador (Chaves, 2015).

Continuando con las políticas, durante la gestión de la DINEA *de La Liberación* los CENS tuvieron un destacado crecimiento cuantitativo –mayoritariamente en sindicatos– y una ampliación de su alcance geográfico, extendiéndose a distintas provincias. Además se elaboró un nuevo plan de estudios tras un proceso participativo denominado “Asamblea Educativa”, de la que hablaremos enseguida.

Los CENS de esta etapa han sido estudiados en profundidad por Canevari y Yagüe (2014), Canevari (2005), Filmus (1992) y Roitenburd et al. (2005), quienes aportan una reconstrucción de los lineamientos y de la trayectoria de esta política.<sup>9</sup> Los/as autores/as coinciden en la importancia que esta gestión le otorgó a la reflexión sobre la especificidad de la modalidad. Al mismo tiempo, Canevari y Yagüe (2014), así como Roitenburd et al. (2005), se detienen en el devenir de los CENS durante la DINEA *de La Misión*, reponiendo procedimientos con los que esta procuró desarticularlos.

Por su parte, el proyecto pedagógico y la concepción del sujeto “adulto” de estos Centros son abordados en profundidad por Canevari y Yagüe (2014), Roitenburd et al. (2005) y Baraldo (2016), que enfatiza en la política curricular.

Con el propósito de dilucidar la perspectiva de los/as trabajadores/as, público objetivo de los CENS, Filmus (1992) se interesa por la participación orgánica de las organizaciones gremiales, tanto en los organismos de gestión gubernamental como en la dirección del proceso educativo en las escuelas, destacando la escasa intervención sindical. Con interrogantes similares, un estudio de caso en la provincia de Mendoza registra un notorio protagonismo de los/as trabajadores/as en la configuración político-pedagógica de su CENS (Baraldo, 2016). Recuperando el punto de vista de delegados gremiales, docentes y estudiantes, este trabajo identifica continuidades y rupturas con la política de la DINEA. A escala nacional, en Baraldo (2020) se profundiza en la relación entre la apertura de CENS y las nuevas corrientes del movimiento obrero.

Cabe mencionar un grupo de estudios que se aproximan a los CENS de este periodo en el marco de un recorrido más amplio (Olivares, 2023; Brusilovsky, 2006; Canevari,

---

<sup>9</sup> Incluso estos trabajos se extienden a otras etapas ya durante la institucionalidad democrática (desde 1983).

2005), que busca –en algunos casos– y nos permite –la mayoría de las veces– reconocer cambios y/o ciertas regularidades en relación a las políticas y a las prácticas actuales de educación media de jóvenes y adultos/a. Por otro lado, encontramos dos proyectos de investigación en curso que contemplan la puesta en marcha en provincias: Demarlenge (2023) se preocupa por comprender la singularidad de los CENS en Entre Ríos, a partir del análisis documental de los convenios con la DINEA; con la misma estrategia metodológica combinada con historia oral, Nolasco (2023) se focaliza en la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente en centros impulsados por corrientes clasistas del sindicalismo bonaerense.

Antes de proseguir con otras líneas de acción de la DINEA es importante destacar trabajos que se preocupan por las políticas estatales provinciales para la educación media de adultos/as, también enmarcadas en la matriz de *La Liberación*. Iovanovich (2002) ofrece un panorama integral de distintas iniciativas y se aboca a los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos –CENMA– de la provincia de Buenos Aires, igualmente tratados en Canevari (2005). Enfocándose en Santa Fe, Núñez et al. (2021) buscan conocer los rasgos y la evolución de la política provincial de EDJA, a partir de la creación de los primeros “bachilleratos libres para adultos”, luego renombrados como Escuela de Enseñanza Media para Adultos –EEMPA–. Este proyecto de investigación–extensión tiene carácter interinstitucional e interclaustrado: involucra a docentes, estudiantes y directivos/as del nivel superior no universitario y de la propia EEMPA definida como caso de estudio.

En cuanto al nivel primario, Amar (2023) referencia el “Currículum–Comunidad de Núcleo Básico”, una línea de política curricular que la DINEA de *La Liberación* tenía previsto implementar, en dicho nivel, durante 1975 y 1976. El autor inscribe esta experiencia en una indagación más amplia acerca de la concepción que dicha gestión fue construyendo sobre el vínculo entre escuela y comunidad.

En los últimos meses de 1973, tanto en los CENS como en los centros de educación primaria y los espacios escolares dependientes de la DINEA en general se puso en marcha en todo el país la “Asamblea Educativa” –AE–. La misma fue planteada como un mecanismo participativo de evaluación y elaboración de propuestas de cambio por parte de docentes y estudiantes de cada centro educativo. Sin haber constituido una premisa en la planificación original, este proceso de participación sentó bases para el diseño de una nueva política curricular para la EDJA (Baraldo, 2023a), expresada, por ejemplo, en el nuevo plan de estudios de los CENS. Cabe señalar que la AE fue diseñada y motorizada por el área asistemática, una nueva sección político–administrativa inaugurada por la DINEA de *La Liberación*.

Junto con la reconstrucción documental de los lineamientos de la AE realizada por Rodríguez (1997) existen trabajos que dan cuenta de su devenir específicamente en los

CENS (Canevari y Yagüe, 2014; Baraldo, 2023a). A través de testimonios del equipo de la DINEA y de una variedad de documentos, Canevari y Yagüe (2014) ponen de relieve la dinámica de interrelación y diálogo entre el organismo nacional y las provincias, así como los resultados del proceso de la AE. Articulando las imprescindibles contribuciones precedentes, un estudio de caso (Baraldo, 2023a) preocupado por la incidencia de los CENS sindicales en la AE advierte una *participación vinculante* del primer centro educativo de Mendoza, a partir de proyectos construidos por actores escolares en su praxis.

A tono con la lógica del dispositivo de la AE –e igualmente diseñado desde el área asistemática–, el “Informe Anual Regional” –IAR– fue planteado como un proyecto de recopilación y movilización cultural *de y junto* a las comunidades circundantes a los centros y escuelas de la DINEA, con un rol protagónico del estudiantado. El IAR se puso en marcha en 1974, reuniendo producciones culturales locales de todo el país. Con ellas el equipo de coordinación nacional preveía elaborar materiales educativos y promover la difusión en medios de comunicación de masas. La experiencia del IAR ha sido sistematizada y estudiada en algunas de sus dimensiones por Rodríguez (1997), Canevari y Yagüe (2014) y Abbattista (2013); trabajos enfocados especialmente en los lineamientos y en la concepción político–pedagógica y cultural que le dio sentido, complementando documentos con voces de protagonistas, principalmente del equipo de conducción de la DINEA.

Por último, si bien no es posible detenernos en su especificidad por razones de espacio, importa referenciar a las producciones que se interesan por procesos formativos de o con jóvenes y adultos/as de las clases subalternas, *más allá* de las políticas estatales, aspecto sobre el que también volveremos en próximas páginas. Se trata de estudios (Belloni, 1973; Alfieri et al., 2008; Fogar, 2011; Scodeller, 2013, 2020, 2021; Nardulli, 2021; Baraldo, 2016, 2022, 2023b, 2023c) enfocados en organizaciones barriales, sindicales y agrario–campesinas de distintas tendencias ideológicas, así como en los agentes que dinamizaban las actividades de formación, tales como organizaciones políticas de la nueva izquierda, el cristianismo liberacionista, organismos estatales e internacionales.

## Balances y desafíos

Basándonos en el recorrido anterior, a continuación presentamos una reflexión en clave de balance y prospectiva, planteando una serie de desafíos que consideramos relevantes para una agenda de investigación acerca de la EDJA durante el periodo 1973–1976. Organizamos la exposición alrededor de cuatro ejes interconectados: las políticas, la puesta en marcha y las prácticas, los sujetos y las fuentes.

## Políticas

Como se pudo apreciar, los estudios sobre la EDJA en el marco temporal abordado cuentan con un significativo grado de avance en cuanto a los lineamientos de las políticas estatales nacionales, particularmente las diseñadas por la DINEA de *La Liberación*. Este acumulado, sin duda, constituye un punto de partida fundamental para la investigación de las líneas de acción específicas del organismo. Con todo, es posible reconocer ciertas aristas abiertas que invitan a rastrear, tal vez con nuevas preguntas, los documentos disponibles y aquellos pendientes de recabar.

Por su relevancia en el debate pedagógico de la época, se destaca la concepción de *desescolarización* que tomaba cuerpo especialmente en el *área asistemática* de la DINEA. ¿Cómo estaba siendo planteada esta propuesta en un escenario de encendidas polémicas en torno a las tesis de Iván Illich? Las mismas no eran ajenas al nacionalismo popular pedagógico, indica Amar (2023) presentando el caso de Gustavo Cirigliano, en cuya reflexión de entonces, no obstante, las ideas del austriaco eran puestas en juego con otros arsenales conceptuales y pedagógicos. Por otra parte, Gómez (2023) se detiene en algunos debates sobre la propuesta de Illich producidos por la intelectualidad crítica italiana, que fueron publicados en una tribuna importante del campo educativo argentino: la *Revista de Ciencias de la Educación –RCE–*, dirigida por Juan Carlos Tedesco. Sobre la reproducción de la polémica italiana, el estudio de Gómez (2023) procura demostrar el carácter performativo de esa apuesta revisteril, en tanto “pretendía influir en los debates al interior de [la] izquierda peronista, mostrando las debilidades de los planteos desescolarizantes” (p. 212).

Teniendo en cuenta lo anterior –pero también un panorama regional donde, conforme con Nassif (1981), el “desescolarismo” no se restringía a su expresión más radical (el “contraescolarismo” illichista), sino que abarcaba distintas alternativas *desescolarizantes* no siempre identificadas con este (p. 98)–, sería pertinente conocer los planteamientos que sobre este asunto existieron al interior de la DINEA, incluso indagando si aquella intención de la RCE tuvo algún eco que se tradujera en redefiniciones o precisiones de la propuesta desescolarizante del organismo.

Finalmente, entre varias otras, la noción de *regionalización* ameritaría ser estudiada para comprender de qué manera fue concebida la relación entre el *centro* y las *periferias* del país. En la normativa de DINEA la *regionalización* suele aparecer sin fundamentaciones extensas, como *uno* de los principios que debían orientar la política educacional. De allí que, entendemos, un estudio al respecto probablemente deba ser complementado con un análisis de tipo inductivo, ya que la concepción de regionalización parece hacerse

explícita en iniciativas como la CREAM, la AE y el IAR. En sintonía, pero situándonos en el plano del diseño y la planificación de políticas, surge otro interrogante: ¿existieron vínculos entre las políticas nacionales y provinciales de EDJA? Los casos mencionados de Santa Fe y Buenos Aires, con su perspectiva *liberadora*, animan a explorar en ese sentido. En la misma línea, podrían investigarse eventuales relaciones –al menos en los lineamientos– entre las políticas nacionales y el intento de reforma educacional basada en la “pedagogía de la liberación”, impulsada por el gobierno de Mendoza en articulación con el sindicalismo docente.

En relación a las líneas de política o acciones específicas de la DINEA, la revisión realizada permite advertir que gran parte de los estudios disponibles ha centrado su atención en la CREAM. Tanto en las memorias de protagonistas de época como en el campo de la investigación, la Campaña suele ser caracterizada como la iniciativa más novedosa y disruptiva de las políticas nacionales de EDJA del periodo. En otras palabras, la CREAM constituiría la expresión más paradigmática del proyecto político–pedagógico de la DINEA *de La Liberación*. Sin embargo, son escasas las investigaciones acerca de la educación escolar, fundamentalmente de nivel primario, ya que los CENS han recibido mayor tratamiento en algunas de sus dimensiones. Asimismo, la AE o el IAR representan experiencias menos conocidas pero, intuimos, de gran productividad pedagógica que invitan a ser estudiadas en su especificidad, en perspectiva regional y local. Incluso, a nuestro juicio, dicha perspectiva requiere ser extendida al estudio de todas las políticas nacionales, de lo que hablaremos más adelante.

Por último, una arista –hasta donde conocemos– inexplorada refiere la política de formación de profesores/as y educadores/as en general, encarada por la DINEA. Contamos con breves referencias a la experiencia realizada con Paulo Freire, invitado para tal fin por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación en 1973. Al respecto Abbattista (2013) recupera fuentes periódicas, el propio pedagogo brasileño le dedica unas páginas (Freire, 2013), y en Saccomanno (2023) y Martínez (2019) se traen recuerdos de quienes experimentaron el encuentro. Otra instancia formativa significativa, tan solo mencionada en documentos internos de la DINEA, fueron los “Cursos de Actualización Docente” realizados durante noviembre y diciembre de 1973. Con ellos se buscaba formar profesores/as en una perspectiva metodológica participativa, específica para la EDJA. Nos preguntamos: ¿la formación dinamizada por el educador pernambucano nutrió también esta propuesta pensada para la educación *escolar* de adultos/as? Por otra parte, estos cursos se implementaron en todas las jurisdicciones del país, lo que abre paso a próximos desafíos.



## Puesta en marcha y prácticas

Si bien existen o están en curso algunas reconstrucciones que ponen foco en provincias, un reto de la investigación continúa siendo conocer y comprender el modo, o los modos en que las políticas de la DINEA de *La Liberación* –y también de *La Misión*– se pusieron en marcha y se materializaron en diferentes jurisdicciones.

Una arista de este problema de conocimiento se relaciona con el papel que desempeñaron los gobiernos provinciales y municipales en la puesta en marcha de políticas nacionales, lo cual estaba expresamente previsto en algunas líneas de acción, como la CREAR. Por otra parte, sería fructífero conocer la participación de universidades e institutos de educación superior no universitaria en la materialización de las políticas (nacionales y provinciales), incluyendo la referida a la formación docente en el campo de la EDJA. Al mismo tiempo, podrían rastrearse posibles articulaciones con programas de extensión universitaria –visibilizando su singularidad en los territorios provinciales–, contemplando especialmente el trabajo con organizaciones sociales. Esto invita a entrar de lleno en el campo de las prácticas.

Desde nuestra mirada, es necesario prestar atención tanto a las actividades desarrolladas en torno a las políticas estatales de EDJA como también a otros *procesos formativos*<sup>10</sup> ligados a las *políticas de organización popular* en los espacios, movimientos sociales y políticos en que participaban jóvenes y adultos/as. En sintonía con la conclusión de De la Fare (2011) hace más de un decenio, observamos que la producción de conocimiento al respecto es todavía muy escueta. Incluso, recordemos que el vínculo con las organizaciones sociales constituía un lineamiento central de las políticas de la DINEA desde su fundación, profundizado durante la gestión de *La Liberación* con un sentido radicalmente distinto. Sin embargo, esa artista no aparece suficientemente reflejada en los esfuerzos investigativos.

De tal forma, uno de los grandes desafíos por delante consiste en indagar aquello que acontecía en la intersección de esas dos dimensiones de la política: la política estatal y la política de organización popular. De este planteamiento podría desprenderse, por ejemplo, la pregunta por *los usos* de Freire. Poco se conoce este periodo en clave de procesos de apropiación y recreación de la obra y praxis freireana, así como su traducción en el plano de las prácticas –vinculadas o no a servicios educativos estatales– al interior de organizaciones populares.

La intersección de esas dimensiones de análisis para el abordaje de la EDJA cobra importancia si tenemos en cuenta los señalamientos de Ferrarotti (1990). Para el autor, las prácticas cotidianas frecuentemente se despliegan en una temporalidad distinta al

<sup>10</sup> Un planteamiento al respecto en el que nos reconocemos se encuentra en Di Matteo et al. (2012) y en toda la obra cimentada por Norma Michi.

“tiempo institucional”, referido a la gobernanza de un país. Esta discontinuidad hace recomendable atender a la potencialidad develadora de *lo cotidiano*, en relación a los impactos de las reformas gubernamentales. De igual modo, Rockwell (1995) evidencia cómo la normativa oficial no se encuentra con un “vacío” cuando llega al espacio escolar, que aquí extendemos al de las organizaciones sociales. Por el contrario, la misma ingresa en una trama de tradiciones institucionales y pedagógicas que se ponen en juego de manera singular –afirma la autora–, dando lugar a procesos de apropiación y recontextualización que modifican sustancialmente la norma original.

La intervención de la cartera educativa en 1974 tal vez pueda ilustrar el planteo anterior, puesto que, como se dijo, marcaría un hito en la interrupción de ciertas políticas y/o lineamientos de la DINEA *de La Liberación*, como la CREA y la educación primaria y secundaria (Hernández y Facciolo, 1984). Sin embargo, si nos situamos en el terreno de las prácticas –considerando además una escala geográfica más amplia que el centro del país– tal vez podamos encontrar, con mayor frecuencia, actividades y proyectos que lograron continuar su marcha, con relativa autonomía respecto a la DINEA *de La Misión* (Baraldo, 2016).

En ese sentido, una mirada que procure articular distintas escalas podría contribuir también a complejizar la narrativa de *lo nacional*, en un momento histórico en el que las rebeliones populares que gravitaron significativamente en la recuperación de la institucionalidad democrática, en 1973, tuvieron un carácter fuertemente federal. La cartografía de la conflictividad social, incluyendo sus momentos más álgidos y disruptivos –Cordobazos (1969 y 1971), Rosariazo (1969), Tucumanazos (1969, 1970 y 1972), Mendozazo (1972), entre otros– parecen indicar que las políticas y las prácticas de organización popular de cuño rebelde y/o emancipatorio se extendían por una geografía amplia y compleja, cuya dimensión educativa es fundamental seguir reconstruyendo.

Los “azos” y sus devenires nos conducen al último planteamiento de este apartado: prácticamente nada sabemos acerca de las políticas de EDJA –o de políticas más amplias con dimensión educativa– que fueron diseñadas y puestas en marcha por las clases dominantes, antes del golpe de 1976, para desarticular el ascenso de las luchas sociales *con proyecto*. Al respecto, de particular interés resultan las estrategias del capital en cuanto a la formación de los/as trabajadores/as, como representaron las Escuelas Nacionales de Educación Técnica Privada de Fábrica analizadas por Rodríguez (2011). En la misma línea, sería pertinente identificar bajo qué lógica se estructuraron los CENS de la DINEA abiertos en empresas privadas. Por último –más allá de lo escolar perteneciente al sistema educativo oficial–, es preciso conocer las políticas y las prácticas de formación político-sindical que se inscribían en proyectos de conciliación entre capital y trabajo, como estudia Scodeller (2021).

Estos planteamientos e invitaciones hacen a la cualidad contradictoria del campo educativo y de la cultura en general, en tanto “trincheras” de la lucha por la hegemonía en los términos planteados por Antonio Gramsci. Antes y durante el trienio 1973-1976 la EDJA se configuró como terreno *de y en* disputa, atravesado por la confrontación de clases alrededor de proyectos societales irreconciliables. Algunas de estas disputas pueden rastrearse incluso en la DINEA *de La Liberación* y fueron “resueltas” por la fuerza a favor del alineamiento más conservador, cristalizado en lo que hemos llamado DINEA *de La Misión*. Necesitamos conocer las implicancias concretas de este proceso en el cotidiano de la modalidad y al interior del organismo. En esta dirección, si bien Abbattista (2019) pone el foco en otros ámbitos educativos, su estudio aporta referencias relevantes sobre la DINEA durante esta gestión ministerial.

## Sujetos

La indagación a nivel de las prácticas puede echar luz sobre la diversidad de sujetos que, desde distintos roles, protagonizaban –configurando– las experiencias educativas: vecinos/as, sacerdotes tercermundistas, trabajadores/as y delegados/as sindicales, estudiantes y profesionales de distintas disciplinas, pastoras y cristianos/as protestantes, exiliados/as políticos/as, grupos de teatro popular y de cine político, son ejemplos de una lista abierta.

Por otra parte, el alto grado de participación política en la época hace imprescindible integrar al análisis la impronta de los partidos o agrupaciones a los que pertenecían o se adherían los/as protagonistas de los procesos educativos. Los estudios sobre el trienio 1973-1976 suelen enfatizar la predominancia de la organización política hegemónica de la izquierda peronista<sup>11</sup> que, sin dudas, tuvo un rol significativo en la *refundación* de la DINEA y sus políticas liberacionistas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en el terreno de las prácticas su centralidad debería ser planteada como una hipótesis de partida, más que como una certeza. La exploración de geografías, prácticas y sujetos puede alumbrar otras alternativas dentro de la propia (y heterogénea) izquierda peronista<sup>12</sup> así como fuera de ella, en distintas expresiones de la nueva izquierda de raigambre marxista.<sup>13</sup>

La complejidad dada por las tradiciones culturales y político-ideológicas que los sujetos ponen en juego, no sin tensiones, en el ámbito de las prácticas y la reflexión pedagógica desafía a interrogar el periodo desde otras coordenadas. Entendemos que al

<sup>11</sup> Nos referimos a Montoneros y sus frentes intermedios: Juventud Peronista, Movimiento Villero Peronista, Juventud Trabajadora Peronista, Juventud Universitaria Peronista, etc.

<sup>12</sup> Por ejemplo, el Peronismo de Base, organización que mantuvo importantes diferencias políticas y metodológicas con Montoneros.

<sup>13</sup> Como el Partido Revolucionario de los Trabajadores –PRT–, Partido Socialista de los Trabajadores –PST–, Organización Comunista Poder Obrero –OCPO–, Partido Comunista Revolucionario –PCR–.

poner el foco en la *experiencia colectiva* –más que en las historias de partido–<sup>14</sup> pueden emerger tramas y proyectos educativos gestados y habitados por sujetos de disímiles izquierdas, e incluso por sujetos ideológicamente distantes de estas.

Este tipo de aproximación podría ofrecer pistas para conocer diferentes producciones de sentido en torno a la EDJA, con apropiaciones, recontextualizaciones –como se dijo en torno a la propuesta freireana– e, inclusive, desconocimientos parciales o totales de los lineamientos de las políticas estatales. Un ejemplo lo encontramos en el signifiante *Liberación*, como idea–fuerza de la etapa y de la DINEA. La clave analítica brindada por Rodríguez (1997) nos alerta sobre sus múltiples sentidos, incluso “antagónicos” (p. 291). Entendemos que la posibilidad de rastrear y comprender esa diversidad de sentidos se torna factible al indagar el terreno de las prácticas y de los sujetos que las llevaban a cabo.

Ahora bien: ¿qué protagonistas de la EDJA ha priorizado la investigación educativa? Sin duda, contamos con grandes avances en la recuperación de la perspectiva de miembros de la DINEA, supervisores/as y coordinadores/as de distintos niveles, alfabetizadores/as, profesores/as y educadores/as involucrados/as en los distintos servicios y programas. Sin embargo, poco o nada sabemos acerca de la mirada de los/as jóvenes y adultos/as que configuraron las experiencias desde el *rol de educandos/as*. La recuperación de su perspectiva representa, a nuestro criterio, uno de los principales retos; todavía más al tratarse a políticas estatales –pero también de concepciones y prácticas no gubernamentales– que ponían en el centro el protagonismo de trabajadores/as, vecinos/as y sus organizaciones.

En ese horizonte, el documental *Uso mis manos, uso mis ideas* (Mascaro Cine, 2003) puede considerarse un aporte inestimable. La película reconstruye una experiencia de alfabetización en Villa Obrera, provincia de Neuquén, que antecedió a la CREA y fue impulsada por un grupo de vecinos/as, en articulación con el gobierno municipal. En la investigación audiovisual, los/as realizadores/as recuperaron material fílmico de época –como puede verse en la Figura 1, en la introducción de este artículo– y produjeron nuevos testimonios de diferentes protagonistas, con énfasis en la voz de los/as mismos/as vecinos/as que se alfabetizaban y aparecían en las filmaciones de 1973.

## Fuentes

La referencia a *Uso mis manos...* instala preguntas: ¿Qué tiene para decir esta producción audiovisual a la investigación educativa? ¿Es pertinente incorporar este tipo de fuentes y otras no tan convencionales en los estudios históricos sobre la EDJA? Ceccarelli et al. (2017) invitan a explorar en esa dirección.

---

<sup>14</sup> Este enfoque no excluye al partido: observa *el tablero* donde juega con otros, aquí en torno a la EDJA.

La reflexión sobre las fuentes constituye una preocupación por problemas de investigación. Desde nuestro enfoque, hay determinadas preguntas que no podemos formularnos sin la perspectiva de los/as educandos/as, de los/as integrantes de organizaciones barriales, sindicales y políticas que aprendían/enseñaban/dinamizaban estos procesos educativos. Esas miradas suelen anidar en fuentes que frecuentemente asociamos a otros campos de estudio, como el de la historia del movimiento obrero o de los movimientos sociales en general. Revisemos algunos ejemplos.

En 1973 la revista *Democracia Sindical*, de la Asociación Bancaria seccional Mendoza, comunicaba detalles de la “conquista” del que fue el primer CENS de esa provincia. Se informaba además de las instancias de formación y reflexión donde estudiantes, docentes y delegados sindicales fueron construyendo la perspectiva pedagógico-política de su centro. Curiosamente, eran trabajadores/as *bancarios/as* quienes expresamente se manifestaron “contra la educación bancaria”, en sentido freireano.<sup>15</sup>

Por su parte, *Electrum*, órgano de prensa del icónico sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba,<sup>16</sup> reseñaba en 1974 la visita de estudiantes secundarios/as al gremio, quienes “le formularon [a Agustín Tosco, su secretario general] preguntas sobre el movimiento obrero y otros problemas políticos, económicos, sociales y culturales”.<sup>17</sup> Los/as jóvenes realizaban un trabajo de la asignatura Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA), implementada a partir del segundo semestre de 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La reseña pone de manifiesto el rol del gremio –en la voz de su secretario general– como agente educativo *no escolar* que dialoga con la escuela.

¿Cuántas historias, o retazos de historia, albergarán los boletines y folletos gremiales, barriales, la prensa militante y aun la de tipo comercial? La inquietud por desempolvar esos y otros registros aspira a problematizar una historia de la EDJA centrada en las políticas estatales. Se trata de alterar o de *invertir* “la jerarquía del archivo”, una inversión en la cual

las fuentes que lo componen [al archivo] dejan de ser las apostillas de los “grandes relatos” [...] para ser los pilares sobre los que se escribe una versión de la historia que recupera el accionar de los sujetos populares no sólo como receptores de propuestas elaborados por otros [...], sino como sus productores principales [Pineau y Arata, 2019, p. 18].

En cierta forma, esta “inversión de la jerarquía del archivo” constituye una operación propia de *cepillar la historia a contrapelo* benjaminiano. Un ejercicio desafiante también

<sup>15</sup> *Democracia Sindical*, n. 1, mayo de 1973, pp. 62–63.

<sup>16</sup> El gremio, que agrupa a trabajadores/as del sector de energía, tuvo un rol destacado en la rebelión popular de mayo de 1969 (Cordobazo) y fue un caso paradigmático del *sindicalismo de liberación* (Andújar, 1998).

<sup>17</sup> *Electrum*, 3 de mayo de 1974, p. 7.

para el trienio 1973–1976 cuando, como se ha insistido, se pusieron en marcha políticas de EDJA que acentuaban el protagonismo de los sujetos “destinatarios”. Por lo mismo, cobra mayor relevancia la tarea de recabar sus huellas como productores/as de sentidos, de saberes y de proyectos educativos gestados *con* las políticas estatales, *más allá* de ellas o incluso *contra* ellas.

Ahora bien, además de contribuir al conocimiento histórico y a la construcción de memoria(s) pedagógica(s), ¿qué puede aportar a la praxis educativa actual el estudio de estos procesos ocurridos hace ya medio siglo?

Un primer señalamiento atañe a *la lógica de construcción* de estas políticas y prácticas educativas, más allá de confraternizar o no con las tradiciones político-ideológicas de sus impulsores/as y/o protagonistas. Nos referimos a una lógica que *se pregunta por el sujeto*: ¿quiénes son los/as jóvenes y adultos/as que quieren aprender/enseñar? ¿Dónde se encuentran? ¿Cuáles son sus espacios de sociabilidad y participación social? ¿De qué modo los saberes a ser enseñados/compartidos podrían ser significativos para su vida, más allá de la acreditación formal y del ascenso en la escala social? ¿A través de qué maneras puede la educación colaborar a construir/reforzar el espacio de *lo común*, de proyectos personales compatibles con lo colectivo? Consideramos que estos interrogantes pueden ser valiosos para el quehacer socioeducativo actual, con las necesarias recontextualizaciones a un tiempo convulsionado con el creciente uso de dispositivos tecnológicos, internet y, particularmente, las redes sociales.

Por otra parte, las áreas a explorar podrían brindar aprendizajes acerca del vínculo entre educación y participación comunitaria, especialmente al ponderar críticamente los factores que favorecían o inhibían el protagonismo de los/as educandos/as (trabajadores/as, vecinos/as) y sus organizaciones en los procesos educativos en general, así como en las formas de *hacer escuela*, en particular. Por último, en cuanto al diseño de propuestas para la modalidad, la indagación de la puesta en marcha y de experiencias locales en torno a la “Asamblea Educativa” podría aportar elementos interesantes para pensar el rol y la potencialidad de la comunidad educativa en la construcción de políticas educativas.

## Reflexiones finales

Posiblemente el periodo 1973–1976 pueda ser considerado uno de los más fértiles y originales en el campo de la EDJA en Argentina. Sin ánimo de extendernos más, quisiéramos destacar una dimensión que anuda las principales reflexiones de este trabajo.

Tanto en el nivel de las políticas estatales, especialmente de la DINEA *de La Liberación*, como en el de las prácticas y políticas articuladas a la organización popular, se reconocen propuestas educativas que en la época alcanzaron distintos grados de sistematización.

Inclusive, ciertas experiencias –principalmente en territorios y organizaciones– encuentran registro únicamente en fuentes primarias, donde los sentidos pedagógicos suelen, con frecuencia, estar implícitos en la acción.

Con diferentes intensidades, modalidades y grados de cristalización discursiva según el nivel de análisis (políticas, prácticas), lo dicho antes habla del trienio como un proceso de *experimentación* pedagógico-política: un tiempo de búsquedas y de elaboración de nuevas síntesis *haciéndose* en la recuperación, recreación –y también exclusión– de elementos provenientes de variadas tradiciones ideológicas, teóricas y de la praxis.

Desde este ejercicio de “tradición selectiva”, en términos de Raymond Williams, fueron produciéndose novedosas y/o renovadas configuraciones de la EDJA. Sus vertientes liberacionistas o emancipatorias se caracterizaron por combinar, en un mismo movimiento, democratización y lucha por la transformación social. Atravesadas por las tensiones y confrontaciones del momento histórico, aquellas configuraciones emergentes tenían en el Estado un actor gravitante, pero lo desbordaban.

Al ponderar los estudios disponibles observamos una preocupación dominante por los lineamientos de las políticas estatales, especialmente las nacionales. Uno de los principales desafíos reside en la articulación de dichos estudios con la indagación del modo en que esas políticas, u otras, se materializaron e hicieron *experiencia*. En suma, se trata de interrogar un proceso apenas explorado desde el punto de vista de las prácticas, de los (heterogéneos) sujetos (individuales y colectivos) que las llevaban a cabo, así como de geografías más amplias que el Área Metropolitana de Buenos Aires. Tal vez la productividad pedagógica del periodo continúe aflorando con *otras* preguntas a las políticas estatales y nuevas preguntas *más allá* de ellas.

## Referencias

- Abbattista, M. L. (2013). *Las políticas de la tendencia revolucionaria del Peronismo en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973-1974) y los modelos latinoamericanos contemporáneos* [Ponencia]. IV Jornadas de Historia Política. Montevideo, Uruguay.
- Abbattista, M. L. (2019). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría. El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1801/te.1801.pdf>
- Alfieri, E., Nardulli, J. P., y Zaccardi, R. (2008). Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta. En R. Elisalde y M. Ampudia (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 103-125). Buenos Libros.
- Amar, H. (2023). La Dirección Nacional de Educación del Adulto durante la conducción ministerial de Jorge Taiana (1973-1974). *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 211-230. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/236>

- Andújar, A. (1998) Combates y experiencias: las luchas obreras en Villa Constitución (1974-1975). *Taller*, 3(6), 93-156.
- Asociación Bancaria Seccional Mendoza (1973, may.). *Democracia Sindical*, n. 1.
- Baraldo, N. (2016). *Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis en casos* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Baraldo, N. (2020). Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Argentina, 1970-1974. *Trabajo y Sociedad*, (34), 179-198. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/539632>
- Baraldo, N. (2022). El Mendozazo y los trabajadores/as bancarios/as: lucha, organización sindical y experiencia de clase. *Estudios del ISHIR*, 12(34). <https://doi.org/10.35305/eishirv12i34.1706>
- Baraldo, N. (2023a). "De abajo hacia arriba". *Los CENS sindicales en la elaboración de la nueva política de educación de adultos/as (1973-1974): ¿un caso paradigmático?* [Ponencia]. Jornadas académicas El 73 a debate. A 50 años del retorno del peronismo al gobierno. Buenos Aires, Argentina.
- Baraldo, N. (2023b). "Saberes transcorderianos" y estrategias de organización barrial en Mendoza, Argentina (1970-1975). *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, (7), 4-32. <http://revistarevueltas.cl/ojs/index.php/revueltas/article/view/133>
- Baraldo, N. (2023c). Formando subjetividades militantes. La función educativa del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en Mendoza, Argentina. *Sociohistórica*, (51), e192. <https://doi.org/10.24215/18521606e192>
- Belloni, H. (1973). *Educación sindical en la Argentina. Experiencias sobre capacitación obrera en España y Francia*. s.e.
- Bottarini, R. (2012). Alfabetización de adultos y sujetos políticos (1960-1970). En H. Cucuzza y R. Spregelburd (coords.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida* (pp. 471-506). Libros del Calderón.
- Bottarini, R. (2018). La lectura de imágenes en la alfabetización de adultos: una aproximación al caso de la CREAR. *Polifonías Revista de Educación*, 7(13), 64-80. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20BOTTARINI.pdf>
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc.
- Cabaluz, F., y Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 291-312. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413672180014>
- Canevari, M. S. (2005). *Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos* [Inédito]. Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Canevari, M. S., y Yagüe, J. (2014). *Historia de la Educación Secundaria de Adultos (1968-1983)*. EDUNLU.
- Ceccarelli, P., Fiandrino, M., Morales, J., Nocelli, J., Pellendier, A., Silicz, D., y Filpe, A. (2017). *Educación popular: dos historias posibles de liberación* [Ponencia]. III Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales- JEIDAP. La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66296>
- Chaves, P. (2014). Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos. En P. Chaves, A. Paredes y L. Rodríguez Agüero (comps.), *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza (1969-1976)* (pp. 113-133). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.



- Chaves, P. (2015). Tres campañas alfabetizadoras latinoamericanas: Cuba, Ecuador y Argentina. Ensayo de comparación transversal. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(2), 211-224. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/288>
- Chaves, P. (2022). *Historia de las militancias en la educación de jóvenes y adultos en Mendoza entre 1968 y 1976. La experiencia de la DINEA-CREAR* [Tesis de Doctorado en desarrollo]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica* [serie Informes de Investigación, n. 2]. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina.
- De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento* [serie Informes de Investigación, n. 3]. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf>
- De la Fare, M., y Villela, M. (2011). 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. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(1), 6-24. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545092002.pdf>
- Demarlenge, R. (2023). *Los convenios entre organizaciones conveniantes y la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) para la creación de Centros de Educación de Nivel Secundario en la provincia de Entre Ríos (1973-1984)* [Tesis de Licenciatura en desarrollo]. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.
- Di Matteo, Á. J., Michi, N., y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (3), 83-96. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8777>
- Dorado, A. (2017). *La relación entre la DINEA y las organizaciones sociales durante los años 1973/4. La experiencia del programa CREAR, sus potencialidades y límites* [Ponencia]. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mar del Plata, Argentina.
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Centro Editor de América Latina.
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Aique.
- Fogar, M. (2011). El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y el movimiento barrial de resistencia (1969-1974): situaciones de formación que se generaron. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, 5(9), 51-60.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Friedemann, S. (2023). El nacionalismo popular pedagógico en las décadas de 1960 y 1970. En A. Puiggrós y D. Pulfer (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates* (t. II, pp. 47-78). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Gajardo, M. (1984). Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7(1-2), 65-131.
- Gómez, M. (2012). CREAR, la palabra recuperada. En Finnegan, F. (comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 71-98). Aique.
- Gómez, S. (2023). La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich para un debate con la izquierda peronista. *Revista de Educación*, 14(28), 195-218. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6912](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6912)

- Hernández, I., y Facciolo, A. M. (1984). Educación de adultos en Argentina de la última década. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7(1-2), 132-178.
- Iovanovich, M. (2002). *Reseña de la evolución de la educación de jóvenes y adultos bonaerense con especial referencia al nivel medio de enseñanza*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tesis/iovanovich.doc>
- Martínez, D. (2019, nov. 13). Cuando Freire visitó la Argentina. *Maíz*, (11). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103990>
- Mascaró Cine (2003). *Usó mis manos, usó mis ideas* [Película]. Mascaró, Cine Americano (dir.). <https://www.youtube.com/watch?v=R7xcUj9ZNHw>
- Medela, P. (2018). La formación ciudadana y política en la educación de adultos de los años setenta: el caso de la CREAR (Argentina, 1973-1974). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 10-28. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162002/html/>
- Medela, P., y Bottarini, R. (2008). *La pedagogía de Paulo Freire y la CREAR* [Ponencia]. XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Salta, Argentina.
- Nardulli, J. P. (2014). *Militancia y educación de adultos. Los alcances y los límites de la experiencia de la DINEA (1969-1976)* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Nardulli, J. P. (2021). Organizaciones populares en la Argentina de los setenta. Una aproximación a los espacios de formación de las Ligas Agrarias del Chaco (1970-1975). *Izquierdas*, (50), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7905482>
- Nassif, R. (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En UNESCO-CEPAL-PNUD, *El cambio educativo. Situaciones y condiciones. Proyecto CEPAL Desarrollo y Educación en PNUD América Latina y el Caribe. Informes Finales 2* (pp. 89-126).
- Nicolau, A. (2016). *Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1278>
- Nolasco, P. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en los CENS. Argentina 1973-1976 [Informe de avance]. En Rodríguez, L., *Proyecto "Educación popular latinoamericana. Movimientos y tendencias principales en la conformación del campo (1800-2015)"*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Núñez, J., Simonassi, S., Addamo, G., Diene, L., Herrera, J., Escobar, M., Ortiz, M., Ribeiro, V., Castro, M. M., Caterina, M. A., y Delmonte, L. (2021). *Políticas educativas, culturales institucionales y contenidos de las ciencias sociales a partir de una experiencia de archivo de una EEMPA del sur de la ciudad de Rosario (1974-1983)*. Instituto de Educación Superior N° 29 "Galileo Galilei", Rosario, Argentina.
- Olivares, J. (2023). El formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica (1970-2018). *Revista IRICE*, (45), 4-21. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1670>
- Palacio, M., y Rodríguez, J. (2006). *"Para qué copiar, es preciso CREAR" (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, C., y Tosolini, M. (2019). Apropiaciones y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de educación de adultos en Chile y Argentina (1965-1975). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(2), 111-128. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/71>
- Pineau, P., y Arata, N. (2019). Presentación: El revés de la trama. Imaginar otras historias de la educación latinoamericana. En M. Gómez Sollano y A. Puigrós, *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Brandão, C. (1993). Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina. En M. Gadotti y C. A. Torres (comps.), *Educación popular. Crisis y perspectivas* (pp. 43-71). Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, (18), 51-68.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la Liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (dir.), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Galerna.
- Rodríguez, L. (1998/1999). La educación de adultos en Argentina (1870-1900). *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 7-32.
- Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora*, 3(1), 64-82.
- Rodríguez, F. (2011). Las escuelas privadas de empresa. Notas iniciales sobre una estrategia del capital en las décadas del '60 y '70. En R. Elisalde, M. Ampudia, J. Nardulli y J. Calvagno (comps.), *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales* (pp. 153-164). Buenos Libros.
- Roitenburd, S., Foglino, A. M., y Abratte, J. P. (2005). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Editorial Brujas.
- Saccomanno, G. (2023). *Un maestro. Una historia de vida y de lucha*. Booket.
- Scodeller, G. (2013). La formación político-sindical de los trabajadores socialcristianos en la Argentina de los años '60. *Anuario del Centro de Estudios Históricos Carlos Segreti*, (11), 303-321.
- Scodeller, G. (2020). Estrategias político-sindicales y políticas de formación en el sector de la energía eléctrica argentina. Una mirada comparada a los sindicatos de Córdoba y Capital Federal en los años sesenta y setenta. *Polifonías Revista de Educación*, (17), 35-59. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/686>
- Scodeller, G. (2021). "La nueva educación que los trabajadores queremos": Luz y Fuerza Capital Federal y su proyecto de formación integral (1962-1975). *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, (48), 1-21. <https://doi.org/10.24215/18521606e148>
- Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba (1974, may. 3). *Electrum*.
- Tortti, M. C. (1999). Protesta social y "Nueva Izquierda" en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. En A. Pucciarelli (ed.), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Eudeba.
- Tosolini, M. (2017). Alfabetización y dinámicas comunitarias en Córdoba. Argentina (1973-1975). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (7), 47-76. <https://www.historiadelaeeducacion.cl/index.php/home/article/view/34>
- Tosolini, M. (2021). La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975). En E. Rebolledo y G. Lamelas (comps.), *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba* (pp. 309-321). CLACSO/CIFFYH.
- Touris, C. (2012). *Catolicismo y cultura política en la Argentina. La constelación tercermundista (1955-1976) [Tesis de Doctorado]*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.