

# Pedagogía y política

Educación de adultos y militancia  
peronista en la Argentina del '73

La CREAR: historia y prospectiva de la  
educación popular

Antonio **Nicolau**



EDICIONES **CTERA**



# **Pedagogía y política**

Educación de adultos y militancia peronista  
en la Argentina del '73. La CREAR:  
historia y prospectiva de la educación popular.

**Antonio Nicolau**

**Ediciones CTERA - Secretaría de Educación**

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Nicolau, Antonio

Pedagogía y política : educación de adultos y militancia peronista en la Argentina del '73 : la CREA: historia y perspectiva de la educación popular / Antonio Nicolau. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2023.

Libro digital, PDF

ISBN 978-987-82951-3-8

1. Pedagogía. I. Título.  
CDD 370.982

### **Equipo de Ediciones CTERA**

Coordinación General: Miguel Duhalde

Diagramación y diseño: Gabriela Demichelis

Diseño de tapa: Nina Turdó

Corrección de estilo: Licia López de Casenave

Transcripciones y correcciones: Cecilia Dupuy

## Índice

<b>Agradecimientos</b>	7
<b>Homenajes:</b>	
Jorge Cavodeasi	11
Orlando 'Nano' Balbo	11
<b>Presentación:</b> por Sonia Alesso y Miguel Duhalde, CTERA	13
<b>Prólogo:</b> por Adriana Puiggrós y Cayetano De Lella	15
<b>Introducción</b>	17
<b>CAPÍTULO 1: REFERENCIAS TEÓRICAS</b>	
Educación como práctica social sobredeterminada	19
La relación entre pedagogía y política	21
La especificidad	21
La articulación	22
La deconstrucción de la educación dominante	23
Rechazo al vanguardismo	23
Rescate de la cultura popular	24
Educación y Neutralidad	24
Antonio Gramsci y la educación	25
<b>CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	
La historia reciente	29
El problema de la objetividad	30
El testimonio	32
Fidelización del documento histórico	33
Problemas metodológicos de la historia reciente	33
Pensar y analizar las entrevistas	35
Investigaciones y publicaciones sobre la CREAM	36

### **CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA ARGENTINA**

Puntos de partida	41
La matriz civilizatoria fundacional	41
Experiencias pedagógicas alternativas (1900-1929)	44
El adulto como sujeto peligroso (1930-1943)	45
El sujeto adulto trabajador (1945-1955)	46
El sujeto adulto en el desarrollo (1960-1972)	48
La creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)	49
La educación de adultos como especificidad en América Latina	50

### **CAPÍTULO 4: 1973: LA DINEA Y LA CREAR EN EL NUEVO PROCESO POLÍTICO**

La DINEA	53
El Informe Anual Regional (IAR)	57
La Asamblea Educativa	58
La CREAR: Surgimiento, desarrollo y final de la campaña	59
El comienzo del fin	62
Persecuciones, desapariciones y exilios	65

### **CAPÍTULO 5: LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA CREAR**

Estructura de funcionamiento	67
La organización pedagógica: objetivos generales, específicos y metas	68
Metas de la campaña	71
Etapas de la CREAR	73
Reclutamiento y selección de alfabetizadores	74
Metodología de alfabetización	75

### **CAPÍTULO 6: INSCRIPCIONES POLÍTICAS. MILITANCIA POLÍTICA Y PEDAGOGÍA**

Inscripciones políticas y pertenencias partidarias de la CREAR	81
La CREAR y la influencia del pensamiento católico	84
Concientización para la organización	87
Militancia educativa	88
“Lo más importante que hice en mi vida”	89

### **CAPÍTULO 7: TENSIONES Y DEBATES**

Tensiones y debates en la CREAR	91
Liberación sí, adoctrinamiento no	92
Paulo Freire y el discurso del peronismo	97
La organización popular	101

Un nuevo sistema educativo de adultos	103
---------------------------------------	-----

## **CAPÍTULO 8: RECOGIENDO LA EXPERIENCIA PARA UNA PROSPECTIVA DE LA PRAXIS**

La articulación territorial	105
Democratización del sistema de adultos	106
La CREAM como dislocación del discurso pedagógico	107
El “horizonte utópico” como producción de sentido	110

## **CAPÍTULO 9: DE INTERROGANTES FINALES, MEMORIA Y PORVENIR**

<b>Posfacio:</b> por Lidia Mercedes Rodríguez	115
---	-----

<b>Bibliografía</b>	117
---------------------	-----

### **Láminas utilizadas en la campaña**

Agua	123
América Latina unida o dominada	123
Barrio	123
Campesino	123
Casa	124
Delegado 1	124
Delegado 2	124
Escuela	124
Fábrica	125
Familia	125
Fútbol	125
Guitarra	125
Hospital	126
Máquina	126
Pueblo	126
Ropa	126
Trabajo	127
Vecino	127
Yerba	127
Zapato	127





## Agradecimientos

No podría iniciar este agradecimiento sin reconocer, en primer lugar, a mi compañera de vida, Gladys, quien con amor y suma paciencia me sostuvo durante todo este tiempo, sobrellevando la carga de mis viajes para realizar las entrevistas y soportó con tesón y esperanza, con tanta ternura y delicadeza, mis batallas cotidianas por la obsesión de este resultado.

En segundo lugar, debo un inmenso reconocimiento a la doctora, pedagoga y compañera Adriana Puiggrós por haberme acompañado desde el primer momento de la concepción de la idea. Aquella mañana de agosto de 2009, en el Primer Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en la Universidad de Buenos Aires de la calle Puán, me allanó el camino en lo que serían mis primeros pasos en la investigación histórica. Luego vendrían muchos años de convivencia académica, de sueños compartidos, de tareas conjuntas en diversos ámbitos de la academia y de la gestión pública, compartiendo hermosos momentos cuyo puntapié inicial fue su acompañamiento en mi entonces inaugural tarea de ser parte de mi formación como investigador en el equipo APPEAL, primero en la UBA, actualmente en la UNLP, equipo que ella misma fundara en México en 1983 junto a Marcela Gómez Sollano y del que siento un enorme orgullo de pertenecer aún. Gracias por haber aceptado ser parte de este humilde aporte a la historia reciente de la educación argentina.

En tercer lugar, agradecer a quien se convirtiera en una maestra en mi formación en estos largos años. Directora de mi tesis y principal responsable de esta alegría de convertirla en libro, Lidia Mercedes Rodríguez, quien además de guiar este estudio, ha aportado un enorme caudal de conocimiento y –sobre todo– ha colaborado extraordinariamente –sin saberlo quizás– en una relectura de mi lugar como educador popular que, paulatinamente, se fue convirtiendo en investigador. Su capacidad para sugerir con humor y delicadeza, su humildad para corregir sin imponer, su agudeza intelectual para detectar fortalezas y potenciar capacidades, su sabiduría intelectual incalculable, entre otras virtudes, ha sido un aporte invaluable en mi aprendizaje de iniciático escritor provocando mi admiración por sus múltiples talentos. Fue ella quien impulsó mi integración al equipo de APPEAL UBA, allá por el año 2009. De allí en adelante, su impronta formadora talló en gran parte esta tarea que hoy llega a las manos de los lectores. Gracias Lidia de todo corazón por tu presencia siempre cuidadosa y empática.

Mi agradecimiento particular a Cayetano De Lella, coordinador nacional de la campaña que aborda este texto, con quien tuve la invaluable fortuna de entablar una relación que se ha prolongado en el tiempo y perdura aún hoy en la distancia. Aprender de su maravillosa alegría, de estar siempre dispuesto a entregarlo todo a cada instante. Ha sido y sigue siendo un aliento inapreciable que estimuló la escritura. Gracias también por haber querido participar de este texto, el cual solo refleja una mínima parte de todo el esfuerzo militante que en sus historias y narraciones me supo entusiasmar a escribir.

Gracias a la Universidad Nacional de La Plata, que en su cálida acogida, ha sabido alentarme en los momentos más necesarios en el camino de la consumación de la tesis hoy convertida en libro.

A los entrevistados, a cada uno de ellos a quienes quiero nombrar explícitamente: A Ana María Ezcurra, de quien aprendí el fuego devorador de la pasión por la militancia educativa. Al queridísimo Juan María Healion, de quien me sentí sumamente atraído por su bonomía, su ternura ya anciana cargada de saberes del tiempo tamizado con las ideas y los amores por la educación de adultos. ¡Gracias Juan, donde quiera que estés! A Jorge Guerrero, un sabio conocedor de la campaña en sus lugares más íntimos, en la cocina de su elaboración, que me supo contar historias mínimas que son máximas para la vida de quienes idearon la campaña. A Delia Méndez, quien me recibió en su despacho de la entonces Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, por los años 2011, prestándose a contar sus historias de su compromiso militante como alfabetizadora. Agradecido por haberme participado de su pasión por narrar hasta las lágrimas su amor por la enorme tarea de ser parte de una campaña única hasta este momento en la historia de la educación nacional. A Carlos Grosso, de quien aprendí a valorar su reflexión política de aquel momento histórico. A Jorge Vianpiano, maestro sin igual, sencillo, gran conocedor de las batallas políticas de la CREAR, quien me recordó en cada relato, el valor de los que se jugaron la vida por lograr que la alfabetización no sea una simple transmisión de palabras, sino de un auténtico sentido transformador.

Gracias a todos y todas juntos y juntas y a cada uno y una en particular, con quienes tuve la fortuna de compartir momentos de interesantísimos debates y discusiones sobre educación y política. Me enseñaron a pensar y, releendo sus aportes, lo continúan haciendo.

Un agradecimiento particular a Guillermo Bosovsky, quien fuera el creador, animador, implementador del Informe Anual Regional que tanto aportó a la consecución de los objetivos trazados por la DINEA del '73 que se rescatan en este libro aunque sin abordarlo en su totalidad.

A la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que con solicitud y generosidad ha decidido imprimir este libro

que hoy llega a sus lectores. Gracias a su Secretaria General, Sonia Alesso, por su aceptación y participación en este texto, a la Junta Ejecutiva, especialmente a Miguel Duhalde por su permanente disposición a allanar caminos y a ser el articulador de espacios para su materialización. Es una señal política muy potente que este libro sobre la militancia educativa de la Argentina de los '70, sea impulsado por una central de trabajadores de la educación que nació al mismo tiempo y al mismo calor del retorno de un gobierno signado por la pasión por lo nacional y lo popular. Es un orgullo, como trabajador de la educación, que este texto sea impreso con el apoyo y el esfuerzo de los trabajadores del mismo gremio.

Por último, a mis tres ángeles de la vida: Tiara Mailén, María Mercedes y Mía Yasmín, por quienes, sin saberlo, hicimos este esfuerzo de llegar hasta aquí, junto a su madre, pensando en ellas, para que cuando crezcan puedan abreviar para sus vidas de los testimonios que se ofrecen en este libro de su padre.



## Homenajes

Jorge Cavodeasi

*Fue, quizá, el gran genio de esta campaña de alfabetización, al que todos y cada uno de los entrevistados, siendo que se los entrevistó por separado y a lo largo de casi tres años en distintas oportunidades y ámbitos geográficos diversos y dispersos, no dejaron de mencionarlo ni de recordarlo como el ‘alma de la CREAM’. Alguien que queda tan arraigado en la memoria, quien fue capaz de perdurar en el registro mnémico de quienes compartieron con él sus batallas políticas y pedagógicas, no merece ser soslayado, antes bien, es imprescindible su homenaje.*

*Sus cualidades humanas constituyen la huella imborrable en el recuerdo de los que vivieron junto a él sus luchas. Nos dejó hace ya mucho tiempo, en la lejana España, por lo que mi único acercamiento hacia él ha sido a través de las historias de sus compañeros de militancia, lo que lo destaca de entre todos, porque su presencia continúa presente en sus palabras, en sus gestos, en sus definiciones.*

Orlando “Nano” Balbo

*Dejo un especial párrafo para él. ‘Nano’ ha sido para mí, la musa inspiradora de mi reflexión sobre la relación entre política y pedagogía desde que tuve la oportunidad de conocerlo, allá, por 2011. Sin saberlo, durante más de 2 años fuimos vecinos del barrio. Él por calle Salta y yo por la calle Bouquet Roldán de la entrañable tierra neuquina. Hace mucho. ¡Quién iba a imaginar que poco más de veintiún años después nos íbamos a cruzar en el barrio! esta vez, para realizar una entrevista para el libro. El destino nos empujaba a encontrarnos.*

*De aquella entrevista larga, iniciamos una amistad profunda que nunca voy a olvidar. Pudimos construir una relación perdurable en el tiempo que ahora se ve truncada por la naturaleza. Guardo de él, largas conversaciones por celular, yo escribiéndole mensajes y él respondiéndome con audios. La completa sordera que le dejó la dictadura genocida le impedía oír, mas no conversar. Estaba hecho para conversar. Su verborragia era una inundación de sabiduría. Daba inmenso placer escucharlo. Tenía mucha*

*historia debajo de cada palabra. Estaba cargado de emociones, de aprendizajes, de andanadas con los pueblos mapuches que no podía (¿acaso debía?) guardar. Su derecho a contarlas se convertía en nosotros, sus oyentes, en un derecho a oírlas. Enseñaba a cada paso, en cada palabra. Siempre dejaba una idea al final, como para que reflexiones. Se despedía con un “¡Hasta pronto, Tony!” y eso, a mí, me llenaba de ganas de que eso realmente fuera pronto. Nunca pasaba más de dos semanas sin que nos mensajéramos. Así durante casi doce años. Aprovechando su paso por la ciudad de La Plata, muchas veces lo invité a dar charlas en mis clases de pedagogía en el instituto. Venía con gusto. Respondía todas las preguntas. Estaba siempre abierto a acercarse a mis alumnos. Pese a su sordera, hacía enormes esfuerzos por leer los labios de mis estudiantes.*

*La última vez que lo vi, estaba en aquel departamento de la calle Salta. Fue el 18 de enero de 2023. Lo fui a despedir. Me llevé su sonrisa y la guardé en mi memoria. Estaba plenamente consciente de que iba a ser la última vez que nos veríamos. Me despidió diciéndome: “No te diré esta vez hasta pronto, porque no va a poder ser ya más”.*

*Me quedé tranquilo porque supe allí mismo, que él tenía pleno conocimiento de la cercanía de su final. Estaba preparado. Había peleado hasta último momento. Lo había hecho toda su vida desde que, joven, tuvo que exiliarse en Roma, gracias a la intervención de Don Jaime Francisco De Nevares, el obispo de los mapuches, que lo salvó de la muerte temprana que los torturadores de la dictadura genocida le tenían preparada.*

*Me quedé con sus enseñanzas de maestro de vida, de política y de educación, que me ayudaron a pensar y a debatir ideas políticas y pedagógicas. Realmente fue ‘Un maestro’, como bien lo escribió el inigualable Guillermo Saccomano en un libro que debería ser de lectura obligatoria para las nuevas generaciones de docentes.*

*Tenía pasión por la CREAR. Y me llevo ese recuerdo como una interpelación pedagógica para mi trabajo de educador.*

*¡Gracias Nano por tu testimonio de vida, por tu sabiduría, por tu humildad, por tu generosidad de siempre, por tu compañía, por tu presencia en todas las invitaciones a conversar! Estarás siempre dentro de mis más hermosos recuerdos.*

*Te llevo en el alma como uno de los mejores regalos de mi limitada trayectoria como educador popular.*

*Yo sí te digo, desde acá, ¡Hasta pronto, maestro!*

## Presentación

La confluencia de la pedagogía y la política constituyen el entramado desde el cual la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) ha construido históricamente su posicionamiento sobre lo educativo, para dar sentido a los procesos de organización y de lucha gremial sostenidos en todo este tiempo.

Lo político y lo pedagógico, inescindidos, constituyen una forma de analizar la realidad socio-educativa, en la cual nuestra organización siempre ha abrevado, para comprender en profundidad los procesos educativos que se producen en la escuela y más allá de ella. La idea de “la escuela como territorio de intervención política”, que hemos sostenido desde CTERA, es la síntesis que alude al pensamiento freireano, en el que no se puede pensar lo educativo sin lo político, ni a lo político sin lo educativo.

En este sentido, el libro Pedagogía y política de Antonio Nicolau, viene a enriquecer esta forma de comprender la realidad, mostrando de una manera muy sólida “lo político” como dimensión constitutiva de los procesos educativos. Y en su análisis respecto de la Educación de Adultos a partir de lo que fue la experiencia de la CREAM en la Argentina del '73, también contribuye a entender mejor el lugar de la educación popular en la historia de la educación como alternativa pedagógica, en la que se pueden analizar las articulaciones entre los proyectos educativos para los sectores subalternos y los contextos políticos y sociales que los contienen, en el sentido de la sobredeterminación.

Es por ello que para la CTERA ha sido de un inconmensurable valor que el autor nos haya propuesto la edición de esta obra que llega en el momento en que tanto la CREAM como la CTERA cumplen su aniversario número 50. Un momento importante tanto desde el punto de vista de la conmemoración y la celebración, como también por tratarse de un contexto político y pedagógico en el que se torna crucial el debate por un proyecto político-educativo nacional que realmente se constituya como una alternativa frente a los embates que la reacción conservadora de la derecha lleva adelante, justamente, en contra de las principales banderas que han levantado la CREAM en defensa de la Educación Popular y la CTERA en defensa de la Educación Pública y de los derechos de las y los Trabajadores de la educación.

En su obra, Antonio Nicolau describe en detalle lo que significó la CREAR y los objetivos político-pedagógicos de este proyecto realmente revolucionario, y se pregunta también por qué una experiencia de esta naturaleza no ha sido lo suficientemente conocida, difundida o publicada para seguir aprendiendo de ella. En tal sentido, y haciéndonos eco de las propias palabras del autor, lo que queremos dar es “una señal política muy potente”, e impulsar este libro sobre la militancia educativa de la Argentina de los '70, desde esta institución que nació al mismo tiempo y al mismo calor del retorno de un gobierno signado por la pasión por lo nacional y lo popular. Es un honor para CTERA y una gran satisfacción que el autor sienta este orgullo que expresa como trabajador de la educación, y que este texto sea impreso con el apoyo y el esfuerzo de los trabajadores y trabajadoras del mismo gremio.

Sonia Alesso y Miguel Duhalde, CTERA



## Prólogo

La Campaña de Reactivación de la educación del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) cumple medio siglo. Tuvo una vida breve, pero fue el más importante intento de vincular a la educación con la emancipación del pueblo que se haya realizado en la historia argentina. La CREAR, en el marco de la DINEA, intervino en una educación que no había conseguido desprenderse de la concepción normalista de los adultos analfabetos, ni de la idea del analfabetismo como déficit de los pobres, en lugar de entenderlo como una expresión fuerte y extrema de la injusticia social. La CREAR avanzó en su consideración como sujetos plenos de derechos y en la comprensión del carácter universal del derecho a la educación.

Entre las alternativas que en esos años se discutían en el campo de la educación popular, la Campaña privilegió la centralidad de la palabra de las personas, de la cultura popular, de los intereses del Pueblo, frente a otras propuestas y experiencias de corte vanguardista. El proceso educativo de los adultos que habían sido privados del acceso a la alfabetización- y en consecuencia a niveles y modalidades de la educación formal- se encaró desde la CREAR en profunda vinculación con la perspectiva del cambio social. Más aún, se consideró que la educación de los adultos representa un profundo aporte a la creación de condiciones subjetivas, políticas y educativas, un impulso a la participación y organización de los sectores populares. Emancipación, inclusión y democratización fueron los significantes fuertes desde los cuales se decidió la estrategia y las actividades de la Campaña.

Como muy bien explica el autor de este texto, la educación es un campo complejo, intervenido por el conjunto de las expresiones de la vida social. El educador dista de ser neutral y precisamente en su toma explícita de una postura radicaba la posibilidad que la CREAR, lejos de ser una utopía, o un discurso político separado de los sujetos aludidos, se hiciera carne en los que concurrieran a los Núcleos Educativos Comunitarios, participaran de la Asamblea Educativa y buscaran multiplicarse en los Centros de Educación Popular que la represión impidió poner en marcha. Fue la claridad en las metas la que hizo posible una admirable planificación de la coordinación nacional, regional, provincial y local de las acciones y la enorme respuesta a la convocatoria que se hizo, para integrar como alfabetizadores a docentes, estudiantes, trabajadores y voluntarios en general.

El autor del texto analiza desde el punto de vista teórico y en relación con la experiencia, la articulación entre los “intelectuales orgánicos” (para el caso los

alfabetizadores, quienes asumían el trabajo de compartir la cultura letrada), las personas que se sintieron convocadas en cada territorio y la dirección político educativa. Éste es un tema de enorme importancia porque uno de los daños que produjeron los años del terror en nuestro país fue la interrupción de ese vínculo, y hasta la actualidad el avance del educador como tecnócrata, que culmina con la captura de la educación por parte del mercado. Por esa razón, en toda expectativa actual de volver a las sendas de la emancipación y la democracia, la figura del intelectual orgánico urge ser retomada y redefinida, tal como lo es, el más profundo sentido freireano del vínculo pedagógico.

El libro de Antonio Nicolau es un aporte serio, oportuno y comprometido para que los educadores analicemos la historia reciente, recuperemos experiencias, comprendamos que lo vivido, sufrido, creado, proyectado por las generaciones anteriores nunca llega a alcanzar totalmente el registro del olvido, y generalmente es indispensable para trazar el porvenir.

El Informe Anual Regional y la CREAR, que se llevaron a cabo desde el ámbito de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) entre 1973 y 1975, fueron proyectos de innovación educativa que, en paralelo a la Asamblea Educativa, pusieron a los educandos en un lugar de sujetos inteligentes, participativos y protagonistas, no solo en el proceso de aprendizaje, sino en la revisión y la construcción de nuevos principios culturales y de responsabilidad cívica.

Estos tres proyectos tuvieron una alta eficacia en su concepción, su planificación y su ejecución, eficacia que, sin duda, fue posible por los nuevos principios pedagógicos y sociológicos que los sustentaban, y que son analizados con perspicacia en este libro.

No eran proyectos que se quedaran en el ámbito de la reflexión y el cuestionamiento teórico de modelos educativos y culturales obsoletos, sino que ponían en acción fórmulas de actuación concretas capaces de producir efectos transformadores reales en los alumnos, en los docentes y en las comunidades del entorno de los centros educativos y las escuelas para adultos.

Fueron proyectos que, cada uno desde sus objetivos específicos y en su ámbito propio de actuación -la CREAR a través de la campaña de alfabetización, el Informe Anual Regional a través de la recopilación y puesta en valor del patrimonio de la cultura popular de transmisión oral, y la Asamblea Educativa a través de sus fórmulas de participación activa- abrieron caminos en su momento, y han dejado un legado que puede inspirar futuros desarrollos en el sistema educativo.

Adriana Puiggrós y Cayetano De Lella

## Introducción

*Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela.  
Antes de morir, le reveló su secreto:  
'la uva —le susurró— está hecha de vino'.  
Marcela Pérez Silva me lo contó, y yo pensé:  
si la uva está hecha de vino, quizá  
nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.  
Eduardo Galeano, El libro de los abrazos*

Nos hallamos hoy frente a nuevos escenarios políticos y culturales en América Latina, a partir de los cuales nos parece necesario pensar nuevos horizontes en la educación. Es un momento socio, histórico y político propicio para la recuperación de experiencias pedagógicas que han expresado en la historia reciente de la educación, posiciones alternativas al modelo educativo hegemónico para indagar el nudo que constituye el contenido de este trabajo que nos proponemos presentar.

Entendemos que todo proceso pedagógico incluye una perspectiva histórica que propicia sentidos para articular alguna significación que configure un discurso propio, específico, desde una perspectiva política. En esta dirección, la historia se convierte en un analizador de nuestro presente que auspicia la potencialidad del hoy a partir de la recuperación de voces que aún tienen mucho que aportar desde su experiencia de la historia reciente en la educación argentina.

El libro que presentamos está basado en los testimonios de quienes tuvieron importantes responsabilidades en el diseño, construcción, implementación, dirección y coordinación de la Campaña de Reactivación de la Educación del Adulto para la Reconstrucción (CREAR). Se trata de explorar la articulación entre la pedagogía y la política en el marco de un proceso sociohistórico en una Argentina en la que el proyecto emancipatorio cobró un protagonismo inédito.

Hablar de la CREAR de aquel período histórico de 1973 implica ingresar en su clima epocal, portador de un lenguaje y una práctica que fueron cortados de cuajo por el proceso iniciado a fines de agosto de 1974, originando una dolorosa incisión en la secuencia discursiva emancipatoria con consecuencias irreparables que se proyectó, poco después, en la dictadura genocida de 1976.

Detenerse en la articulación entre pedagogía y política en esta particular campaña de alfabetización constituye un reto que reedita, en la coyuntura actual, la consideración de las relaciones que guardan las prácticas pedagógicas con la política. ¿De qué trata el discurso pedagógico popular? ¿En qué consiste la praxis educativa militante? ¿Qué es hacer política en educación? ¿Quién es el sujeto pedagógico de interpelación en un proyecto educativo nacional popular? ¿Cómo se constituye ese sujeto popular? ¿Con qué herramientas culturales?

Estos interrogantes, que se abren permanentemente en el desarrollo del libro, de forma vedada unas veces, explícitas en otras, y que creemos que son también actuales, podrán constituir la matriz de futuras investigaciones de la que esta solo se propone ser un inicio.

## CAPÍTULO 1: REFERENCIAS TEÓRICAS

Dado que la pregunta estructural del trabajo de este libro se centra en la relación entre lo pedagógico y lo político en el marco de una experiencia de alfabetización en la historia reciente de la educación argentina, hemos seleccionado una serie de categorías desarrolladas por tres autores que nos permitan analizar nuestro objeto de investigación.

Comenzamos por presentar la noción de *educación* sobre la que apoyaremos nuestra reflexión a lo largo de la obra a partir de los trabajos de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós para avanzar hacia las definiciones sobre la articulación entre *pedagogía y política* desde la perspectiva de Paulo Freire.

Finalmente, tomamos como referencia al filósofo italiano Antonio Gramsci en sus apreciaciones acerca de los *procesos culturales* que nos permitan analizar algunos tópicos referidos a esta categoría en la experiencia de la CREAM.

### Educación como práctica social sobredeterminada

En primer lugar, abordaremos la categoría *educación*. Adriana Puiggrós (1990) la define como una práctica social situada y compleja, que se desarrolla en el marco de condiciones de producción propias, articuladas a procesos sociales como condicionantes externos no determinantes. Para Puiggrós, los procesos educativos, como todo proceso social, es portador de múltiples contradicciones que se combinan de manera particular en una situación educativa específica. Estas condiciones de producción no son externas sino internas al proceso educativo. La educación no es un simple reflejo de lo político o de lo social o de lo económico, sino que estos se combinan de forma particular siendo constitutivos de lo educativo pero en una lógica específica en la que la pedagogía tiene una palabra propia (1991, p. 30).

La educación, sostiene Puiggrós (1998), es una *práctica social sobredeterminada* (p. 13). El sentido otorgado a *sobredeterminación*<sup>1</sup> al que Puiggrós hace referen-

1. La categoría *sobredeterminación* es retomada y resignificada por Puiggrós desde el aporte realizado por el filósofo francés Louis Althusser. Destacamos que en una reciente reedición de *Imperialismo y Educación en América Latina* (Colihue, 2015, pp. 18-26), Puiggrós realiza una síntesis sobre la influencia del pensamiento

cia, es el presentado por Louis Althusser, quien refiere a que la contradicción<sup>2</sup> ni es unívoca ni está determinada de una vez y para siempre, ni es en modo alguno esencial, sino que se asienta en un todo complejo y múltiple, en una ‘complejidad estructurada’ (nota 1b, p. 30). En sus propias palabras, Puiggrós señala:

La educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser leída desde ángulos diferentes (...) a partir de los procesos históricos sociales... reconocer a la educación como práctica productora de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y reconocer el carácter múltiple de estas condiciones (pp. 14-15).

En este sentido –apartándose de los determinismos del marxismo clásico– Puiggrós (1990) entiende que tales determinaciones deben tomarse como relaciones hegemónicas entre procesos sociales, adquiriendo la particularidad sociohistórica específica en cada caso (p. 27). Los procesos pedagógicos son comprendidos como complejas articulaciones discursivas, atravesadas por la historia, nunca lineal, con combinaciones de contenidos diversos como lo son sus grados de desarrollo. La heterogeneidad y la asincronía son concurrentes en los procesos educativos. El campo pedagógico ni es evolutivo ni homogéneo. En él se expresan las continuidades y las rupturas, las contradicciones y las discontinuidades (1996, p. 114). Puiggrós señala que para que los procesos pedagógicos puedan ser comprendidos como sobredeterminados, es necesario incluir la categoría *hegemonía*. En sus trabajos hace referencia a dos usos de hegemonía. En un primer aspecto señala su *sentido epistemológico* al definirla como “la serie de acciones ordenadoras que un elemento o complejo de elementos ejerce sobre el conjunto basadas en un equilibrio entre consenso y coerción” (1990, p. 29). En este sentido, retoma la idea gramsciana de que la función hegemónica se expresa cuando una organización o grupo logra la dirección política, moral y espiritual de buena parte de la sociedad. Pero también expresa un segundo nivel de comprensión de lo hegemónico que le permite comprender los procesos pedagógicos en su contexto de producción. Puiggrós (1991) toma esta dimensión para “analizar la relación entre los proyectos, propuestas, experiencias educativas y procesos políticos en una determinada situación histórica” (p. 29).

---

althusseriano en el pensamiento pedagógico latinoamericano, al discrepar con el filósofo marxista del intento de crear un aparato teórico ubicando a la educación en la esfera de la ideología y a esta en mera externalidad en el proceso de producción, invirtiendo el concepto de ideología del marxismo. Este proceso de disociación de la teoría de la ideología se complementa con la interpretación particular que Althusser toma de la teoría marxista del estado. Sobre dicho razonamiento, Puiggrós objeta el análisis del filósofo francés que coloca a la escuela como un instrumento (‘aparato’) ideológico del estado al servicio de la clase dominante (pp. 21-22) con consecuencias sobre la noción de educación como mera reproducción de la ideología de las clases hegemónicas sobre la que la autora toma distancia. La aclaración la consideramos pertinente al solo efecto de disociar la posición de Puiggrós del pensamiento del filósofo francés en este punto acerca de la teoría de los ‘aparatos ideológicos’ (AIE) a fin de evitar una adhesión teórica *in toto*.

2. La contradicción fundamental propuesta por Marx y Engels: capital-trabajo (o burguesía-proletariado).

El análisis de la formación social debe hacerse teniendo en cuenta la multiplicidad de determinaciones que la constituyen y que ella genera. El carácter determinante de los procesos económico-sociales solo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológico-político-culturales (2015, pp. 26-27).

Ninguna de estas determinaciones actúa en forma mecánica. Lo ideológico no es tomado como un sistema de ideas, ni de falsa conciencia, sino como entramado histórico y político que articula una visión del mundo con normas de conducta. En este sentido, toda transformación de las relaciones con ese mundo induce a transitar por la transformación de la cultura.

En esta dirección, esta acepción de *educación* nos permite ingresar en la historia de la educación reciente en la Argentina de los años setenta para analizar la compleja trama de los procesos políticos, sociales, culturales que estructuraron la campaña de alfabetización que nos proponemos estudiar.

## La relación entre pedagogía y política

A partir de que la articulación entre pedagogía y política constituye el eje ordenador de nuestra investigación, nos proponemos avanzar en la profundización del marco teórico de referencia que nos permita analizar dicha relación en la experiencia de la CREAM. En esta dirección, los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire constituyen una referencia ineludible. Como subraya Lidia Rodríguez (2015), la tarea intelectual de Freire es portadora de una unidad conceptual acentuada por la búsqueda de una coherencia personal ligada a la dimensión ética de su pensamiento pedagógico (p. 22).

Señalamos a continuación, algunos aspectos de su pensamiento que nos ayuden a profundizar nuestro trabajo de investigación.

### *La especificidad*

En la concepción tradicional hegemónica de los procesos pedagógicos, la lucha entre contrarios es relegada a los procesos políticos. La antinomia ‘vencer-conquerir’ subyace a este pensamiento. Lo específico de lo pedagógico, según este pensamiento, queda confinado a la disolución de los antagonismos que dan cuenta de las diferencias de clase. Estas quedan subsanadas por atribuciones a su naturaleza, eludiendo la responsabilidad sobre los condicionamientos estructurales que las constituyen. Semejante desplazamiento discursivo carece de sustento. Los sujetos, en tanto partícipes del mundo, son portadores reales de lo político que se refleja en las posiciones de clase, en la diversidad de ideologías, en la multiplicidad de lecturas sobre la realidad social, de sueños y utopías que circulan en los espacios sociales entre los que está incluida la educación.

Es posible un acto pedagógico en la lucha entre antagónicos, pues las personas pueden aprender más y enseñar también y modificar su visión del mundo en la lucha entre contrarios. Eso no caracteriza en absoluto un plano político donde no exista lo pedagógico, como si esto apenas implicase una convivencia amistosa, simpática entre figuras que en realidad, no se oponen. (...) Lo que me parece equivocado en esa tentativa de buscar lo específico de lo pedagógico en esa distinción, es concebir lo pedagógico, la relación entre no-antagónicos, reservando la política el plano de los antagonismos (Freire et al., 1987, p. 80).

Lo político en lo pedagógico encuentra en la utopía social, su sentido y su expresión más consistente en el desocultamiento de la realidad.

Soy político en la propia especificidad de la pedagogía (...) me siento profundamente político aun cuando me encuentro en el área de la pedagogía (...) Cuando intento convencer a estudiantes sobre el subdesarrollo que no se explica por el clima, que no estamos donde estamos por ser indolentes, trato de mostrar que hay subdesarrollo porque hay explotación. Cuando intento convencer a grupos de la necesidad de una lectura más crítica acerca de la realidad, mi objetivo es engrosar las filas de los que políticamente pretenden vencer, es decir, cambiar la estructura social (pp. 82-83).

### *La articulación*

Pedagogo, educador, pensador, Paulo Freire desarrolló un sistema teórico que proyectó a la educación como una acción política capaz de liberar a los oprimidos. En su pensamiento, lo social, lo político, lo cultural, lo económico, constituye una articulación radical de lo pedagógico (Rodríguez, 2015) que ocupa el carácter estratégico de la educación en el proceso de construcción de una sociedad justa, democrática, abierta, integrada.

En la posición adoptada por Freire, la política es introducida en el nudo de la pedagogía. Pero esta relación no significa el detrimento identitario entre ambas disciplinas. Reducir lo político a lo pedagógico y lo pedagógico a lo político constituye un acto de ingenuidad gnoseológica que inhibe la potencia de ambas diluyendo su contenido una en otra, empañando su especificidad. Para preservar la identidad particular de ambas y, al mismo tiempo, sostener su posición, Freire afirma que lo verdaderamente existente entre ambas es una *imbricación* (Freire et al., 1987, p. 77): “La victoria en tanto acto político, está mediatizada por el convencimiento en tanto acto pedagógico. No es posible separar los dos” (p. 84). Como sostiene en otro trabajo, “hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y esta” (Freire, Prólogo en Gutiérrez, 1984, p. 7).



En un trabajo redactado en 1978 bajo el título “Cuatro cartas a los animadores y animadoras culturales” que luego tomó cuerpo como texto en 1981 denominado en castellano “La cuestión política de la educación popular”, Freire (1985) explica que la educación no es un problema técnico pedagógico, sino una radical decisión política. Al respecto señala en otra obra: “Comenzaré reformulando un punto básico: si no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que solo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político” (p. 118). Conocer y transformar se integran en un único y solo acto constituyendo principios recíprocos. El abandono de prácticas pedagógicas que tiendan a la conservación, a la antidualética y a los conceptos estáticos (p. 119) fundan las bases para la recreación de la sociedad. Esto requiere de un trabajo político-pedagógico de concientización que se da a partir del reconocimiento de las situaciones existenciales que se prolonga en la disputa por la liberación de las ligaduras culturales que atan a los oprimidos (2002).

Así como no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad. Esta relación hombre-realidad, hombre-mundo, al contrario del contacto animal con el mundo, como ya afirmamos, implica la transformación del mundo, cuyo producto, a su vez, condiciona ambas: acción y reflexión. Es, por lo tanto, a través de su experiencia en estas relaciones como el hombre desarrolla su acción-reflexión como también puede tenerlas atrofiadas. De acuerdo a cómo se establezcan estas relaciones, puede el hombre tener o no condiciones objetivas para el pleno ejercicio de la manera humana de existir (2002b, p. 4).

### *La deconstrucción de la educación dominante*

La mitificación de la realidad construcción de una visión del mundo que pasa a ser constitutiva de relaciones sociales dominantes, es la forma que tienen las clases hegemónicas de cristalizar su proyecto de dominación. En sentido contrario, la desmitificación de la realidad implica la tarea de generar procesos pedagógicos que conduzcan a los sujetos a la mayor criticidad posible, desconectando los ‘mitos dominantes’ de las situaciones existenciales de los oprimidos. Por eso, el trabajo pedagógico de desmitificación es un acto que, en tanto transformador de la visión de la sociedad dominante por parte de los oprimidos con la colaboración de los educadores populares, deviene en acción política. En todo proceso de concientización está presente el proyecto de construcción de una sociedad desmitificada.

### *Rechazo al vanguardismo*

Pero trabajar en esta dirección no significa que la educación liberadora consista en esclarecer a los sectores populares los problemas estructurales de las sociedades occidentales al modo de vanguardia intelectual, moral y política. Por el

contrario, se trata de articular las situaciones existenciales con los problemas estructurales que padecen los oprimidos. La acción político-pedagógica se invierte. No son los temas de los educadores el centro de los procesos educativos, sino la situacionalidad específica de los sectores populares la que cobra la prerrogativa de la que los educadores se nutren para hacer efectivo el acto pedagógico. No es posible aprehender los problemas estructurales de las sociedades oprimidas si los saberes no se articulan con las experiencias personales de opresión. “El hombre es consciente y en la medida en que conoce, tiende a comprometerse con la propia realidad” (Freire, 2002b, p. 13).

### *Rescate de la cultura popular*

En este sentido, la propuesta teórica se dirige a insistir enfáticamente en el conocimiento profundo del universo cultural del educando. Sin esa comprehensividad de su contexto, la transformación sociocultural resultará inviable. La práctica pedagógica liberadora no puede traducirse como imposición cultural sin traicionarse a sí misma. El trabajo educativo revolucionario no consiste en ser ‘para’ (educación ‘bancaria’) sino ‘con’ y ‘desde’ (educación ‘liberadora’) los oprimidos (2002). En esta dirección, la cuestión metodológica de las *palabras generadoras* extraídas del proceso de investigación y relevamiento del universo cultural de los oprimidos, excede la aplicación de una técnica. Consiste en una posición político-ideológica que reconoce a la cultura popular como una cultura válida. El proceso de concientización trabajado por la lectura y la escritura se orienta a una fiscalización de la sociedad dominante. En este sentido, la educación se constituye en un arma política de lucha para la democratización de la sociedad y la ampliación de los derechos de las clases populares, a partir de las mismas clases sociales sometidas. El protagonismo de las masas resulta central en el proceso de transición de la conciencia ingenua en crítica. “No es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que en ella y con ella están, si de esta realidad y de estos hombres uno tiene una conciencia ingenua. No es posible compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable” (p. 5).

### *Educación y neutralidad*

Freire sostiene que resultaría realmente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que les permitiera a las clases sometidas percibir las injusticias sociales (1985, p. 115), por lo que una educación neutral resulta inexistente. La neutralidad es la piedra angular del discurso de las clases hegemónicas por el cual se ocultan y disfrazan (mitifican) las verdaderas situaciones de dominación y sojuzgamiento de las clases oprimidas. Las clases hegemónicas requieren de una educación –inocultablemente política– que, de manera solapada, obstaculice la transformación. “No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra

quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica” (Freire en Gutiérrez, 1985, p. 7). La educación para la domesticación se expresa a través de la transferencia acrítica del uso de categorías junto a esquemas de pensamiento que desprecian la cultura de los oprimidos. La educación para la libertad consiste en un proceso gradual y progresivo de transformación de la realidad a partir del develamiento de las situaciones de injusticia (1985).

Esta perspectiva constituye un punto de apoyo para analizar los principios y las discusiones que guiaron los ejes de la campaña CREAR en su desenvolvimiento histórico, habilitándonos su comprensión crítica.

## Gramsci y la educación

*La relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente ‘escolares’ mediante las cuales nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores. Estas relaciones existen en todo el complejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica.*  
Antonio Gramsci

A partir de algunas categorías del filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) tomaremos elementos en nuestro libro que constituyen un aporte para repensar el desenvolvimiento de la CREAR como experiencia pedagógica en articulación con la política.

Un primer paso en esta dirección consiste en reconocer el papel trascendente que le atribuye Gramsci a la educación. Esta última atraviesa a la sociedad y el educador, en su rol pedagógico específico, es partícipe y autor de un acto político transformador. Existe, en este aspecto, un punto de contacto del filósofo italiano con Freire quien reconoce que “Al leer a Gramsci descubrí que él había influido en mí mucho antes de que yo lo hubiera leído” (De Figureido Cowen y Gastaldo, 1995, p. 63).

A los efectos de centrarnos en nuestro trabajo, utilizaremos del filósofo italiano las categorías de: *bloque histórico, hegemonía e intelectual orgánico*.

En primer lugar, formulamos que el planteo de Gramsci (1974) descansa en la constitución de una unidad histórica entre el Estado y la sociedad civil como resultado de relaciones orgánicas entre ambas. En este sentido, rechaza la pretensión de explicar la fluctuación de la política y la ideología como un reflejo de

la superestructura. Con ello, objeta y rectifica la teoría del marxismo clásico al evitar incurrir en el determinismo social y económico al que califica de auténtico infantilismo (1974). De lo que se trata es de asumir la iniciativa política dándole primacía. La *primacía de lo político* configura un horizonte de su filosofía política al subordinar la economía a la praxis humana: “salir de la fase económico-corporativa para elevarse a la fase de la hegemonía político-intelectual en la sociedad civil y volverse dominante en el Estado (p. 172). Para el logro eficaz de tamaña empresa, se requiere la conformación de una clase hegemónica, capaz de disputar el sentido de la construcción política otorgado por las clases dominantes, asumiendo la dirección de las masas populares. El concepto de *hegemonía* gramsciano aparece formulado por primera vez en dos escritos de 1926: “Carta al Comité Central del Partido comunista soviético” y “Notas sobre la cuestión meridional”. En ellos impera el sentido típicamente leninista conforme al significado oficial de los textos soviéticos como referencia a la alianza entre obreros y campesinos, es decir, en el sentido de *dirección política*. Más tarde en sus *Cuadernos de la cárcel*, lo utiliza, aunque con distintas acepciones, no como simple alianza política de clases, sino como alianzas políticas e ideológicas de clases y grupos sociales en el sentido de *dirección cultural*. Según Portelli (1979, p. 70), el concepto leninista y el gramsciano de hegemonía se separan en un punto central, ya que este último da preeminencia a la *dirección cultural e ideológica*:

Donde se logra la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación, de un grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. Esta es la fase más estrictamente política, que señala el neto pasaje de la estructura a la esfera de las superestructuras complejas, [...] determinando además los fines económicos y políticos, la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha, no sobre un plano corporativo sino sobre un plano “universal” y creando así la hegemonía de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados (Gramsci, 1972, p. 70)

La *hegemonía* constituye una suerte de ‘etapa superior’ en el desarrollo de las fuerzas sociales que supera el sentido de coerción, en donde la direccionalidad (intelectual y moral) tiene raíces en la base estructural. La clase hegemónica se manifiesta como la clase que realiza los intereses colectivos del conjunto social, constituyéndose en clase principal. Sin esta base y la dirección moral e intelectual, la supremacía de una clase solo puede ser ejercida mediante el uso de la coerción.

En Gramsci (1974), la consolidación de un consenso de las masas debe ser ocupado por el proletariado convertido en clase dirigente, para lo cual, la creación de un sistema de alianzas de clase resulta fundamental para facultar la movilización de una mayoría y que, al mismo tiempo, permita construir un conjunto de herramientas de pensamiento y acción necesarias para su realización (p. 93).

Gramsci define a la *hegemonía* como la “dirección moral e intelectual de un grupo social determinado sobre el conjunto de la sociedad”. Las clases sociales dominantes invaden el aparato cultural (educación, religión y medios de comunicación) y lo direccionan en función de sus intereses. Se conforma así un *bloque hegemónico* que amalgama a todas las clases sociales en torno a un proyecto burgués. El problema para Gramsci radica en comprender cómo puede el proletariado, o en general una clase dominada, subalterna, volverse clase dirigente y ejercitar el poder político, o convertirse en una *clase hegemónica*. Para ello, será necesario reorganizar la *politización de la clase social dominada*. En este sentido podemos incluir la importancia que le atribuye Gramsci (1974) al rol del *intelectual orgánico*. Cada clase social tiene su propio grupo de intelectuales. Su función consiste en consolidar la homogeneidad y la conciencia en el terreno político-cultural (p. 388). En primer lugar, Gramsci describe en sus *Cuadernos de la cárcel* que todo hombre es un intelectual, en tanto que arma racionalmente la comprensión de la realidad del mundo. Esta concepción expande la definición tradicional en la que el intelectual forma parte de una casta diferenciada del conjunto social. Al ampliar esta definición, contribuye a unificar lo que había separado la división social del trabajo. Gramsci distingue cuatro tipos de intelectuales orgánicos: el investigador, *el educador*, el organizador de la coerción y el organizador de la hegemonía. Para el filósofo italiano, el intelectual, nunca ejerce su papel en forma autónoma, sino que siempre lo plasma en relación a bloques sociales históricamente situados. El intelectual orgánico es portador de un nivel simbólico que despliega en diversos campos u organizaciones culturales, pudiendo o no formar parte del aparato Estatal y de los partidos políticos de la clase dominante. Su función *directiva y organizativa*, es decir, *educativa*, ligado a la clase subordinada, le permite reformularse como un *organizador, persuasor permanente hacia una concepción humanista histórica, superando al rol tradicional* (pp. 225-226).

Por último, rescatamos de su pensamiento, la atribución del nuevo orden de pertenencia que tiene el intelectual orgánico. Gramsci trata de convencer a los nuevos intelectuales que deben percibirse a sí mismos como pertenecientes al *nuevo orden social*. Su fracaso en esa convicción de pertenencia hace correr serios riesgos en la instalación de una nueva hegemonía por lo que se perdería la posibilidad de la formación de un nuevo bloque histórico. La formación de una intelectualidad propia de las clases subalternas constituye la condición estructural de la construcción de un nuevo proceso de organización social bajo una dirección espiritual en manos de dichos sectores.



## CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Un pueblo jamás puede 'olvidar' lo que antes no recibió.  
Yosef Yerushalmi, Reflexiones sobre el olvido.*

El abordaje de este trabajo sobre la CREAR se inscribe en lo que se conoce como historia reciente, también denominada historia del presente, historia inmediata, historia vivida o historia actual (Franco y Levin, 2007). En nuestro caso particular, el registro de los testimonios se inscribe en un contexto social y político nacional muy particular.

La primera mitad de los años setenta en Argentina, estuvo marcada por la reincorporación de la fuerza partidaria mayoritaria, el peronismo, luego de dieciocho años de proscripción. El ascenso de la juventud en la participación política estuvo acompañado por la consolidación de un clima epocal de alta politización de la sociedad. Difícil de imaginar hoy. Este conjunto de características distintivas, constituyen el marco histórico referencial para considerar el carácter múltiple y diversificado de los procesos político-pedagógicos que se inscribieron en la CREAR.

La historiografía oficial de la época ha impugnado material y simbólicamente las vivencias y las luchas populares de las que nos quedan escasos registros escritos. Los documentos existentes de la campaña de alfabetización que nos ocupa –sobrevivientes, porque ha habido un abultado material que entre 1975 y 1977 ha sido destruido– no ha obtenido el peso suficiente para ubicar la experiencia de la campaña de alfabetización en el estatus histórico de la educación argentina.

### La historia reciente

*Toda historia, antes de ser escrita, fue contada.  
Joutard, 1986.*

¿Qué es la historia reciente? Si el pasado es reciente, ¿puede ser, acaso, Historia en sentido estricto? ¿Cuál es la distancia prudencial de ese pasado que decimos cercano para que pueda ser objetivado e historizado? Las sedimentaciones cronológicas, tan arraigadas en el *habitus* historiográfico, no constituyen en sí

mismas una garantía de veracidad histórica sino más bien ofician una hipótesis de periodización. Las cronologías, dataciones y demarcaciones geopolíticas de los acontecimientos del pasado resultan formas afectadas de la interpretación y la subjetividad de quien selecciona los hechos y fabrica los panteones. El denominador común de estas afirmaciones pone en tensión la perspectiva tradicional que considera que el pasado reciente, en tiempos relativamente cortos, tropieza con la posibilidad de objetivación y distanciamiento necesarios que requiere la disciplina para una lectura confiable, alejada de las pasiones que despiertan las proximidades de los acontecimientos. “La historia es siempre historia contemporánea disfrazada”, sostiene Hobsbawm (1998, p. 230).

En cuanto a los protagonistas de los hechos del pasado cercano, ¿es posible pensar en términos históricos algo que aún está vivo? Sus vivencias, ¿son objetivas en términos históricos? ¿No se corre el riesgo de una mirada sesgada y adaptada a las definiciones sociopolíticas e ideologías dominantes del momento del análisis histórico?

## El problema de la objetividad

Las dificultades que presenta la recolección de testimonios en la historia reciente es tan problemática como el caso de las fuentes escritas. La objetividad plena no solo resulta imposible sino que también constituye un obstáculo epistemológico en el análisis. “La memoria es eminentemente subjetiva”, expresa Traverso (2007, p. 73). El temor a la subjetividad no es privilegio de la historia reciente.

Diversos campos de la historiografía cuentan con escasas fuentes históricas escritas, suficientes y calificadas para dar sustento a una hipótesis. Buena parte de la historiografía tradicional pertenece al campo de la exégesis de los historiadores, dando lugar a corrientes e identificaciones ideológicas que, sin embargo, suelen contar con el apoyo del canon oficial o gozan de buen prestigio, sin que ello sea cuestionado por el mundo académico o profesional. Actualmente, en el ámbito de las ciencias humanas, resulta muy difícil sostener, con argumentos sólidos, el discurso de la objetividad y la neutralidad que, con empeño y pasión, sustentaron los científicos sociales decimonónicos hasta avanzada la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, resulta necesario afirmar que el testimonio vivo per se no constituye un estatus objetivo. De lo contrario, se incurriría en una “sobre-legitimación de la posición de enunciación del testigo” (Franco y Levin, 2007, p. 45). El hecho de que una fuente oral, el testimonio, haya sido protagonista del objeto de una investigación histórica cercana en el tiempo, no implica necesariamente que ese testimonio sea portador de verdad.

Sin embargo, ¿qué hubiera sido de la historia reciente si diversos traumas de la



humanidad no hubieran sido atestiguados, preservados y difundidos a través de esos testimonios, muchos de los cuales aún hoy sobreviven? La Segunda Guerra Mundial conjuntamente con el Holocausto judío, constituyeron ejemplos paradigmáticos. En Argentina, el proceso traumático de la dictadura genocida (1976-1983) erigió otro ejemplo en el que el rescate de los testimonios dio lugar a los “Juicios por la Verdad” a los responsables de la desaparición forzada, tortura y muerte de miles de personas. Estos estudios se iniciaron a partir de las narraciones de las experiencias de los sobrevivientes de las tragedias en el campo de la historia reciente.

Desde el punto de vista sociológico, los estudios abordados constituyen una revalorización en el combate por las injusticias históricas del pasado: sobrevivientes a regímenes totalitarios, pueblos sometidos a situaciones de opresión, sectores sociales marginales que la tradición historiográfica ha excluido sistemáticamente; en su conjunto, cuestionan la voz oficial y reclaman justicia, reconocimiento social y un lugar en la historia.

Desde el punto de vista político y académico, la historia reciente se constituye en una historia cuyo foco no está propiamente en la academia como gremio feudal (Pozzi, 2007), sino que se dirige al rescate de los sujetos ignorados por la historia oficial. Particularmente, respecto a la problemática temporal, la historia reciente se dedica a la reconstrucción del pasado mediante la reivindicación de las “pequeñas verdades subjetivas” de los actores que vivieron en un pretérito adyacente a los hechos, no a partir de los tiempos largos y estructurales<sup>3</sup> de la historia como propuso el movimiento de historiadores de mediados de siglo XX (Braudel, 1979).

La historia reciente ofrece un soporte a la reescritura de la historia, no ya desde una historia oficial contada desde la academia como centro de irradiación del saber. Constituye en sí misma un movimiento de renovación historiográfica. El pasado cercano funda una fuente de recuperación y preservación de hechos significativos que organizan un llamamiento dirigido al resguardo de la humanidad misma. La historia reciente evita la distinción entre hechos y relatos, entre historia y memoria porque “se considera que los relatos y las memorias *son* hechos históricos” (Portelli, 2004, p. 26). Resulta conveniente subrayar que esta perspectiva ayuda a aprehender la subjetividad de la época, disparar la memoria para construir así una fuente que permita lograr una comprensión más completa del proceso social (Pozzi, 2007).

---

3. Fernand Braudel, historiador francés de la Escuela de los Annales, escribió en 1958 un artículo en tono crítico, publicado en lengua francesa en la revista *Debates y combates*, que después fue convertido al libro *La historia y las ciencias* (1979). Allí plantea la importancia del estudio de los largos tiempos de la Historia en contraposición a la Historia coyuntural o de los acontecimientos, como lo llama el mismo Braudel, característica del movimiento de historiadores de mediados de siglo XX.

## El testimonio

La historiografía tradicional se encuentra hegemonizada por el imperio de lo escrito. La escritura se vuelve así un medio de conservación fehaciente y veraz al que se puede recurrir en el momento y tiempo que se requiera, lo que habitualmente conocemos como documento histórico. Sin embargo, no constituye la única ni la exclusiva fuente documental.

Nos preguntamos, ¿qué representación de la CREAR se tendría si no se contara nada más que con los documentos escritos de la campaña? ¿Qué aporte quedaría pendiente sobre ella si no estuvieran presentes los *testimonios* de quienes la pensaron, la diagramaron y la impulsaron? El problema de los *testimonios* es un tema específico de la historia reciente.

Para la ensayista argentina Beatriz Sarlo (2005), el presente representa un impedimento para la memoria (p. 76). En el capítulo titulado “Crítica del testimonio: sujeto y experiencia”, propone que la función de la imaginación obstaculiza la veracidad testimonial. Para la escritora, la imaginación presenta una severa limitación del potencial verídico del “relato” del “que cuenta una historia”. Afirma que el desarrollo narrativo testimonial motiva a la imaginación para que abandone su ubicación habitual:

Es posible dar sentido a este torbellino, pero solo a condición de que la imaginación cumpla su trabajo de externalización y distancia. Se trata no solo de una cualidad del historiador sino también de quien lo escucha: La imaginación sale de visita cuanto rompe con aquello que la constituye en proximidad y se aleja para capturar reflexivamente la diferencia. La condición dialógica es establecida por una imaginación que, abandonando el propio territorio, explora posiciones desconocidas donde es posible que surja un sentido de experiencias desordenadas, contradictorias, y en especial, resistentes a rendirse a la idea demasiado simple de que se las conoce porque se las ha soportado (p.54).

En la obra citada, Sarlo inscribe el debate intelectual en torno a la memoria en una reflexión sobre el pasado, explicando el vínculo entre memoria e historia en el que observa que en el actual protagonismo de las escrituras de la memoria ha sido desplazado el objeto de la historia hacia los márgenes, tomando sus fuentes hacia la historia oral apoyada en los testimonios. Este acontecimiento se relaciona con los fenómenos de giro lingüístico y de giro subjetivo en el ámbito cultural –académico– imperante en las últimas décadas: las escrituras de la memoria evidencian la convergencia entre ambos ‘giros’ y la nueva hegemonía de los discursos de identidades subjetivas (Johanson, 2006). Esta idea que considera Sarlo, deja en evidencia la relevancia en la historia reciente de la subjetividad del hablante. Las significaciones –a las que Sarlo le atribuye cualidades de desorden y contradicción– constituyen la materia de los testimonios.

Contrario al pensamiento de la ensayista argentina, compartimos la posición de Portelli (1991), quien entiende que la subjetividad es asunto de la historia “tanto como lo son los hechos” (p. 42).

## **Fidelización del documento histórico**

¿Cuándo un documento se constituye como fidedigno? La prueba filológica y el análisis comparativo con otros documentos constituyen algunas herramientas para establecer criterios de veracidad documental. ¿Se puede establecer algún criterio de credibilidad para los testimonios? Partimos de la afirmación de que son igualmente fidedignos aunque con un criterio de evaluación diferente. Observaciones sobre la dimensión simbólica, la inclusión de la imaginación y la manifestación del recuerdo y del olvido en el desarrollo del relato son constitutivos del análisis de los testimonios. Muchos de los documentos escritos son solo transmisiones orales no controladas de fuentes orales no identificadas (Portelli, 1991). En consonancia con Ricoeur (2013), en toda intención de historización existe una reconstrucción del pasado y ese pasado necesariamente debe recurrir al testimonio que se representa a través de un relato. La regla de la prudencia, señalada por Ricoeur, de mantener la fianza en la palabra del hablante, no puede ser desplazada a menos que empujen fuertes razones en sentido contrario.

## **Problemas metodológicos de la historia reciente**

Resulta evidente que quienes trabajamos con testimonios para hacer historia reciente nos encontramos con algunas dificultades. Señalamos, en primer lugar, la cuestión de los registros que los testimonios tienen sobre los acontecimientos. El paso del tiempo ofrece una serie de obstáculos que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar con testimonios. Con Carnovale (en Franco y Levin, 2007, p. 157) sostenemos que constituiría una incongruencia sostener la hipótesis de inverosimilitud de un testimonio aduciendo el ‘olvido’. Carece de razón suficiente para negar el acontecimiento debido a que desconoce la forma de actividad de la memoria. Como lo ha señalado Ricoeur (2013), el olvido forma parte de su funcionamiento. La duda de cómo ocurrieron los hechos ‘en sí’ no alcanza a invalidar la verosimilitud del hecho. ¿Significa que se deba aceptar sin más el testimonio?

Hemos subrayado anteriormente que todo acontecimiento histórico es portador de sentidos múltiples que concurren en su conformación desde diversos ángulos. La subjetividad, las diferencias de enfoque, las tensiones, el paso del tiempo, las resignificaciones de los acontecimientos, constituyen aspectos necesarios del registro histórico, dotando de riqueza al mismo y estableciendo una dimensión específica de su análisis (Carnovale, en Franco y Levin, 2007).

La constatación de que la experiencia es siempre acotada, es parcial, siempre susceptible de múltiples interpretaciones y no invalida el testimonio. La opacidad del testimonio es parte constitutiva de su construcción empírica. Esta condición es, al mismo tiempo que una limitación intrínseca (Carnovale), el punto de partida metodológico para el trabajo con el testimonio en historia reciente. ¿Cuál es entonces su aporte específico? Lo que valida a la contribución fundamental que realizan los testimonios consiste en el develamiento de aquello que los documentos nos silencian u omiten. Un recaudo metodológico nos impone tener presente la memoria de los entrevistados a la hora de analizar los testimonios. Un recaudo no es un impedimento. Resulta más bien una advertencia sutil que implica reconocer el carácter de resignificación que alcanza el registro de la memoria.

¿Qué grado de validez podemos entonces aceptar de un testimonio? Al respecto, Carnovale, en la obra citada, nos trae una referencia que consideramos útil a nuestra pregunta: “allí donde la memoria de nuestro informante no solo ha ligado su experiencia personal a un momento específico, sino que también la ha ubicado con exactitud dentro del contexto material de factores sociales evocados, entonces, hay fundamentos prácticos para aceptar esta memoria como una buena evidencia histórica” (Lummis, 1991, p. 100, en Franco y Levin, 2005, p. 163).

La existencia de un recuerdo ‘contaminado’ por el presente a través de la imaginación –tal como parece señalarlo Sarlo en la obra mencionada–, no invalida de suyo al testimonio.

Existen evidencias en nuestro trabajo de investigación de testimonios que logran diferenciar el momento del recuerdo pasado con el presente, no solo en la fijación de los acontecimientos, sino en el recuerdo veraz de su interpretación que se manifiesta en la capacidad de identificar las contradicciones y los ‘desacuerdos’ del momento sin inundarlos de actualizaciones descontextualizadas del presente.

No obstante, como señala Carnovale, este ejercicio de memoria no impide reconocer el *punto ciego* que significa el trabajo con las significaciones y resignificaciones de los testimonios. Toda experiencia personal se halla inscripta en una ‘constelación de sentidos’ difícil de reconocer en ellas neutralidades –por otra parte, inexistentes– sobre las que el discurso oficial de la historia parece querer insistir.

El paso del tiempo de los acontecimientos en la memoria de los testimonios constituye una riqueza que colabora en la reconstrucción de una visión en perspectiva de los hechos que los documentos escritos no nos pueden develar. Sin caer en la sobre-legitimación de la enunciación del testigo (Franco y Levin, 2005), nos disponemos a concentrar nuestros esfuerzos en registrar sus relatos, no para impugnar sus historias o sus evocaciones, sino para contextualizar la memoria a los efectos de hacer fértil nuestro trabajo de investigación.

Las descripciones que planteamos en el trabajo producto de las entrevistas, están

dispuestas en función de una serie de temáticas por las que fueron transitando los entrevistados y cuya lógica no persigue un orden pautado en forma estricta. Los temas formaron parte de una selección —siempre arbitraria— de algunos tópicos que describen la dinámica de la campaña de alfabetización y que serán complementados en los capítulos siguientes. En buena parte de los extractos puede advertirse que se respetaron tanto la emergencia de la memoria, como los significados otorgados a las prácticas. El silencio buscó acompañar, respetar y acompasar el ritmo del flujo de esa memoria. En los relatos escritos no aparecen las pausas de silencio de los entrevistados, intervalos breves que remitían unas veces a sonrisas de recuerdos que se suponen felices, otras de profunda emoción que aludieron a personas que hoy no están físicamente, otros a momentos tristes ligados al exilio y al significado vital que resulta el alejamiento prolongado de los seres queridos. Es el límite de la escritura.

## Pensar y analizar las entrevistas

El conflicto ha sido soslayado en buena parte de la historiografía latinoamericana. Tal elusión crea el espejismo como así también el ocultamiento del origen del poder. La construcción de una historia de la educación que niegue las disputas de intereses solo refuerza la resignación. La presencia permanente del conflicto resulta un rasgo constitutivo de lo social y, por consiguiente, de la historia.

Para pensar las entrevistas a partir de estos supuestos, el presente trabajo se apoyará sobre algunos conceptos de la teoría del discurso acerca de la hegemonía, de Ernesto Laclau. Siguiendo el trabajo realizado por Groppo (2009) se toman tres premisas que constituirán el soporte de análisis de la campaña CREAR. Tres postulados que constituyen parte de la teoría que desarrolla el filósofo argentino:

- En primer lugar, los objetos sociales son *significativamente contruidos*.
- En segundo lugar, la objetividad social está basada en la contingencia y en la *Historia*.
- En tercer lugar, la totalidad social está *dislocada* (p. 37).

Según esta concepción teórica, las prácticas sociales se presentan asociadas a significaciones que son suministradas por los mismos sujetos confiriendo sentidos a la visión sobre la propia existencia. Para ello, el instrumento radical lo constituye el lenguaje, vehículo que autoriza la recepción, interpretación y transmisión del sentido conferido. Es esa producción de sentido la que plasma el discurso político a partir de la lectura política de la realidad que disponen los sujetos al intentar dotar de significación el mundo, completando los espacios vacíos de significatividad. En este sentido, siguiendo la teoría de Laclau y Mouffe (1985) los objetos sociales no poseen “ser” sino solo “existencia” dentro de una determinada configuración discursiva (pp. 108-123).

En segundo lugar, la objetividad de lo social puede adjudicarse como el carácter relacional o diferencial de las identidades, es decir, a partir de la consideración del carácter discursivo de lo social, lo que implica el abandono de las posiciones empiristas y positivistas (Groppo, 2009). Si no hay fijación de las identidades sociales, quiere decir que hay inestabilidad. En consecuencia, no hay relaciones necesarias sino contingentes. Laclau y Mouffe defienden que las identidades políticas solo guardan relación siempre en función de estar en comunicación con otras identidades o elementos a partir del discurso. El discurso consiste en un conjunto de prácticas articuladoras que organizan determinados elementos. Dichos elementos se articulan en forma contingente, no necesaria. Desde esta perspectiva, la política se ordena como una configuración discursiva que da como corolario relaciones contingentes entre identidades que son precarias. La contingencia, podría decirse, es lo característico de lo hegemónico. Es, de suyo, vulnerable y precaria.

Con respecto al último punto, entendemos que la *dislocación* simboliza la imposibilidad de establecer una fijación definitiva, la sutura de las identidades sociales y del orden social. Esto es así en la medida que concurre siempre un otro, un exterior constitutivo, que expone la fisura de la supuesta identidad estable. Esta constitutividad de lo exterior encarna la inviabilidad de una identidad social plenamente inmunizada de un afuera discursivo que las altere. Las identidades sociales no están nunca clausuradas ni completas, sino que habitan fortificadas por un *continuum* estar siendo. Por lo tanto, la dislocación es un carácter propio a todo orden social.

La dislocación constituye una provocación de alteración del sistema dominante develando, desde el exterior, el orden interior fragmentario del sistema de relaciones. En el *Análisis Político del Discurso*, esta dislocación constituye la formación de la definición de un campo de conflicto entre un “ellos” y el “nosotros”.

Esta perspectiva teórica permite evitar concepciones adheridas a enfoques esencialistas de los fenómenos sociales. Conjuntamente, facilita reconocer el análisis del discurso pedagógico dentro del despliegue histórico, en particular, del que se analizará a partir de la premisa ya señalada: la historia como eje articulador de todo proceso social. Un argumento que gravita la escritura de la historia de la educación, situada en una parte cualquiera del mundo y bajo cualquier régimen político.

A partir de estos elementos se inicia este trabajo de investigación histórica que nos llevará a analizar la campaña CREAR desarrollada durante el período 1973-1975 en Argentina.

## Investigaciones y publicaciones sobre la CREAR

La campaña de alfabetización CREAR corona una evocación distintiva y representativa de la historia reciente de la educación argentina, logrando un particular

interés académico en la última década. Ello puede atribuirse al atractivo que ha despertado en el campo de la investigación educativa, la articulación entre política y pedagogía, un componente inherente de esta campaña. Sin embargo, a pesar de la creciente curiosidad sobre la temática de adultos, y en particular sobre la CREAR, se hace necesario subrayar la escasez de investigaciones, tanto tesis como materiales escritos, que narren la historia de la campaña. Es decir, el rescate de voces de los protagonistas en los distintos niveles de su estructura organizativa. Al respecto, se destacarán a continuación algunos trabajos que abordaron el tema y que constituyeron referencias ineludibles.

Una búsqueda detenida en diversos repositorios, y a partir del contacto con algunos investigadores, permitió acceder a trabajos sobre la campaña del CREAR.

El primer trabajo que analizó la CREAR lo constituye un apartado del capítulo de la doctora Lidia Rodríguez (Puiggrós, 2008). El artículo se denomina “Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos”. La publicación se centra en el contexto histórico de surgimiento de la pedagogía freireana en Argentina y en los antecedentes históricos que precedieron y formaron parte de la construcción de la DINEA. Rodríguez realiza un análisis del orden de lo político y plantea algunos interrogantes que el presentetrabajo pretende abordar, sobre todo las discusiones dirigidas a indagar, explorar y comprender la relación de lo político con lo pedagógico.

En un trabajo publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2010, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación para la Calidad Educativa (DiNIECE), denominado “Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica”, elaborado por Mónica De la Fare, se realiza una síntesis sobre los principales debates de la educación de adultos en la Argentina desde la fundación del sistema educativo nacional hasta los últimos procesos desarrollados la década próxima pasada. En el proceso descriptivo de la historia de la educación, la autora propone una interesante contextualización sobre la educación de adultos, ubicando la campaña de alfabetización CREAR, objeto de nuestro análisis en este trabajo, en el contexto de las nuevas perspectivas en América Latina que tienen en la educación permanente una mirada renovada en la modalidad, en el marco de la expansión de la teoría del desarrollo. De la Fare realiza una descripción sobre las principales metas de la campaña, las etapas por las que atravesó y el final interrumpido por los vaivenes de la política de la época. Su referencia es inestimable debido a que sintetiza esfuerzos analíticos propuestos por otros autores, por lo que se recomienda su lectura para disponer de una visión panorámica del contexto latinoamericano y argentino en la educación de adultos. Ofrece una periodización alternativa a las propuestas por otros autores como Paredes y Pochulu<sup>4</sup>, lo que permite observar una lectura diversa a la ubicación temporal de los procesos pedagógicos.

4. El trabajo al que se hace referencia se denomina “La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina”, publicado en *Revista Iberoamericana de Educación*, 10/9/2005, RIE 36/8.



Otra obra importante de estos últimos años que refieren a la campaña de alfabetización que estudiamos, es el libro *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (2012) de Florencia Finnegan (compiladora). En este libro, destinado a analizar el campo de la educación de adultos, hay un capítulo dedicado a la campaña CREAR. Manuel (Manolo) Gómez, autor del artículo, fue un activo y reconocido protagonista en la organización de la campaña en su etapa fundacional, en 1973. En dicho capítulo, titulado “CREAR, la palabra recuperada”, Gómez describe ampliamente la estructura de la campaña y propone algunas coordenadas analíticas sobre su producción de sentido. Ofrece, al mismo tiempo, una síntesis apreciada acerca del contexto histórico político de la época y de los marcos internacionales. Este artículo constituye una síntesis inestimable sobre la CREAR, en particular porque quien lo escribe fue un actor de la campaña.

También vale mencionar la ponencia de Paula Medela en conjunto con Roberto Bottarini, ambos de la Universidad Nacional de Luján en el marco del VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO, realizado en la provincia de Córdoba, entre el 6 y el 8 de noviembre de 2013. Los autores plantean que la CREAR se pensó desde el imperativo de un cambio estructural en la Educación de Adultos. En esta ponencia, Medela y Bottarini sostienen que una de las grandes finalidades de la campaña consistió en construir un sujeto adulto comprometido con la transformación política generada en la Argentina de los años setenta.

Los autores subrayan que los fundamentos pedagógicos de la campaña estuvieron articulados con la teoría pedagógica de Paulo Freire de sus primeras obras. También describen sintéticamente la metodología que empleó la campaña: el método de la palabra generadora, inspirada en la concepción de alfabetización del pedagogo brasileño. El trabajo se apoya en la reconstrucción de las prácticas de alfabetización con base en la lectura de documentos –en particular el Documento de Base de la CREAR– y también algunos testimonios orales que no son retomados en la ponencia. El examen de este artículo permite señalar una descripción limitada de la campaña, lo que impide dar cuenta de la envergadura de la CREAR en uno de sus objetivos: la articulación entre el discurso pedagógico y la política. Un rasgo distintivo de la presente investigación, tanto en sus contenidos como en sus métodos.

Un material que aporta a esta investigación lo constituye el artículo de Mariana Tosolini, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Córdoba, publicado el 20 de octubre de 2011. El trabajo se presenta como el avance en la investigación sobre la campaña CREAR, de la que se desconoce su publicación final. En el artículo, titulado “La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Una propuesta de Educación Popular (Argentina 73/74)”, Tosolini realiza una síntesis analítica sobre el diseño de la campaña y las formas de implementación. La autora sostiene el significado de las formas organizativas que se consolidaron durante la CREAR, aportando



datos y formas de estructuración del análisis que permite apoyar algunas de las afirmaciones de esta investigación. Tosolini aporta una contextualización de la campaña que resulta interesante en relación a los procesos políticos y económicos de la Argentina de los setenta, y los cruza en la reflexión de su artículo. La CREAM incorpora los debates ideológicos, políticos, económicos y pedagógicos de la época: la dependencia y la liberación, la desescolarización y las teorías reproductivistas de los años setenta, que la autora los ubica en diálogo con los discursos de Paulo Freire y los animadores de la CREAM. La autora se propone una mirada desde la complejidad, lo que lo vuelve aún más interesante porque evita los análisis lineales y/o metafísicos comunes a investigaciones históricas.

En el año 2006, en una tesis de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación, Manuel Palacios y Javier Rodríguez desarrollan un trabajo sobre la CREAM, que puede resultar un aporte de sumo interés en el reconocimiento de la campaña de alfabetización. La tesis retoma temas relacionados con el contexto político argentino de los años setenta, abordados con inteligencia y que despiertan el interés a medida que se avanza en su lectura, lo que la convierte en una referencia ineludible. En el trabajo no se observan testimonios de protagonistas de la campaña y su objetivo se remite a dar cuenta de los sentidos que propicia la CREAM en el campo de la educación y su articulación con la política del tercer gobierno peronista, analizando sus prácticas educativas. El estudio finaliza con una síntesis muy apretada de los componentes político-pedagógicos de la campaña.

Por último, se hará referencia a un antecedente sobre la campaña CREAM que no constituye un artículo académico ni un texto destinado a la formación de agentes educativos, sino a la difusión de la campaña en sí misma y que ha constituido la gran motivación e inspiración de esta tesis. Se trata del material del video *Uso mis manos, uso mis ideas*, realizado por la productora Mascaró Producciones, en Villa Obrera, Neuquén, en el año 2006, que remite a su filmación original sobre la CREAM en dicha provincia en 1973. En este material se rescata las voces de los alfabetizandos y de los alfabetizadores, las condiciones de producción de sentidos de la alfabetización, la perspectiva política de la educación freireana. Sin lugar a dudas, es el material por excelencia que ha estimulado la presente investigación. No solo por la inspiración que generó sino, y fundamentalmente, por haber puesto a los actores protagonistas, el pueblo, ante los ojos de todos, para mostrar los frutos después de cuarenta años de transcurrida la campaña. El valor de este material resulta inestimable para cualquier investigación sobre este tema en particular, pero también para cualquier objeto de estudio de historia de la educación reciente en Argentina y en América Latina, por su valor histórico, por su densidad conceptual, por su estética documental, por su fuerza testimonial.

Así y todo, no mucho más se escribió sobre la CREAM. Llama la atención que, cuando de campañas de alfabetización se trata de hablar, aún en el ámbito aca-

démico, se menciona la campaña desarrollada bajo la presidencia de Arturo Illía en 1966, soslayandola CREA que fue más que una campaña como lo describiremos a lo largo del libro.

El llamativo desplazamiento mueve a sospecha. ¿Por qué la historia y la academia la dejan de lado? ¿Cuáles son los ‘olvidos’ que ejercen una inusual presión sobre la memoria? ¿Qué nos dice la CREA que no pareciera pertenecer al registro histórico de la educación argentina y, por qué no, latinoamericana?

Será necesario discutir dicho desplazamiento del discurso historiográfico de la educación argentina, indagar el por qué de esas negaciones, profundizar sus indicios, contextualizar sus respuestas en aras de reconstruir el pasado reciente incluyendo dimensiones que no pueden soslayarse en la historia doliente de la Argentina.

## CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA ARGENTINA

### Puntos de partida

La educación de adultos constituye un campo semántico complejo, con variaciones en su desarrollo en la que predominó la visión de una función *compensatoria* de los estudios no alcanzados en las etapas etarias que ofrece el sistema (Schutter, 1996, p. 17).

Recorrer brevemente la historia de la educación de adultos en la Argentina permite inscribir nuestro objeto de estudio en un contexto más amplio donde podamos ubicar las tensiones y los debates que son portadores de un registro histórico, para dar cuenta de los rasgos particulares de la campaña de alfabetización CREAR. Su desarrollo no puede leerse como el resultado de un proceso lineal, sino como una trama de luchas y debates político-pedagógicos que se han ido dando en el sistema educativo.

Nuestro recorte se apoya en las siguientes ideas rectoras: la matriz civilizatoria fundante, las experiencias alternativas al sistema formal, el adulto como sujeto peligroso, el sujeto adulto como trabajador, el adulto en el desarrollo económico y el adulto y la liberación.

Una síntesis del contexto histórico latinoamericano sobre la educación de adultos a partir de la década del cincuenta en adelante, nos parece oportuna para ubicar el contexto más amplio en el que se inscribe la campaña CREAR.

Lejos se está de realizar un examen exhaustivo de la historia de adultos. Se trata de inscribir a la CREAR en un proceso histórico que se desarrolla en el marco de un proyecto político-pedagógico.

### La matriz civilizatoria fundacional

Desde la creación primigenia de las escuelas de adultos que estas se equiparaban, en la práctica, con las escuelas primarias para niños. Como sostiene Rodríguez

(1992), “La pedagogía que fundó nuestro sistema escolar construyó un campo discursivo de la educación de adultos por analogía a la educación primaria, no como un objeto pedagógico específico” (p. 257).

Las primeras escuelas de adultos fueron implementadas por Sarmiento en la provincia de Buenos Aires. El mismo Sarmiento tuvo como primera experiencia educadora, en su juventud, la enseñanza de adultos en 1826, en Francisco del Monte, provincia de San Luis (1991).

La institucionalización de las escuelas de la Instrucción Pública, en el caso de los adultos, también se vinculó a instituciones fundadas por Sarmiento durante su jefatura del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1856-1861), pero principalmente, en su etapa como director general de Escuelas de esa provincia (1875-1881). Estos espacios funcionaron desde sus inicios en el turno vespertino de las escuelas primarias comunes. Sus contenidos variaban según los colegios pero incluían enseñanzas de artes y oficios. La falta de supervivencia de estos establecimientos se asocia a la escasa concurrencia por parte de los adultos (De la Fare, 2010, p. 10; Rodríguez, 1991).

Luego de los debates que ofreciera el primer Congreso Pedagógico celebrado en 1882, el sello normalizador de la Ley N° 1.420/1884 estableció un hito inaugural dando origen formal al sistema educativo nacional, impulsando la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza. Las políticas educativas implementadas por la Generación del '80, contribuyó a reducir drásticamente la tasa de analfabetismo colaborando en la construcción de una sociedad cada vez más letrada.

Sin embargo, la idea de que la carencia de la educación es la fuente de todos los males y su expansión es la garantía del progreso social<sup>5</sup>, ocultó en la práctica las desigualdades sociales y económicas de la población adulta (De la Fare, 2010). Los más pobres –en su mayoría pobladores rurales– carecían de acceso a la educación, dando origen a una brecha entre clases sociales difícil de saldar.

A lo largo del siglo XIX y parte del siguiente, la educación de adultos fue creciendo. No obstante, fueron las clases sociales hegemónicas las que, asociadas con el Estado, dieron forma a los contenidos y programas ligados a la enseñanza de los rudimentos educativos a las clases subalternas con fines de control social y producción económica. El sujeto adulto, pobre e inculto, permaneció subordinado a las lógicas de una enseñanza centrada en las ideas de las clases dominantes del período mencionado que pretendió resolver problemas sociales y económicos a través de respuestas pedagógicas (Rodríguez, 1991) contribuyendo al trazado de fronteras de clase en la Argentina.

La educación de adultos –al igual que el resto del sistema educativo– se estructuró alrededor del discurso civilizador como discurso hegemónico. Los sectores

---

5. Esta idea es reconocida en el ámbito pedagógico como ‘educacionismo’ (Puiggrós, 1986, p. 37).

populares por su parte, fueron incorporados por los sectores de poder bajo la idea de *tutelage* (Puiggrós, 2008).

La imagen de este ideario encuentra su fundamento en *Facundo. Civilización y barbarie*, de Sarmiento. En la pluma del escritor y educador sanjuanino, esta obra representa la masa inculta sobre la que impera la necesidad de una pedagogía que destierre por completo el atraso.

La antinomia *civilización/barbarie* expresó en la práctica una dicotomía irreconciliable que se extendió a la educación de adultos dejando marcas que aún hoy, en pleno siglo XXI, perduran bajo formas solapadas.

La Ley N° 1420 sentó las bases del programa civilizatorio cuya centralidad no contempló al adulto como un campo pedagógico específico. Su principal preocupación fue la expansión del sistema escolar primario para consolidar y garantizar la alfabetización infantil, la que, con el correr de las generaciones, iría disipando los déficits educacionales. Bajo este eje ordenador de la política educativa, se pretendía reformular la cultura argentina dejando atrás la *barbarie*.

Solo dos artículos de la ley mencionan la alfabetización de adultos. El artículo 11 establecía que se propiciarán: “Escuelas para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados”.

El artículo 12 detalla el “mínimum” de enseñanza destinada a la población de las “escuelas ambulantes y de adultos”, cuyos contenidos estaban comprendidos en las siguientes ramas: “Lectura, Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal); Moral y Urbanidad; nociones de Idioma Nacional; de Geografía Nacional y de Historia Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela”.

La expansión de las escuelas de adultos y la construcción de su especificidad en el campo pedagógico en la Argentina, comenzó a vislumbrarse a partir del 1900 a través de iniciativas de diversos actores de la sociedad civil y política (Rodríguez, 1992). A inicio del siglo XX, se plantea una regulación del sistema educativo de adultos que poco se aparta de los contenidos expresados en la Ley de la Educación Común para niños, a lo que se le suman instancias de evaluación frecuente que parecen actuar más como mecanismos de control que como reconocimiento de los saberes adquiridos.

La tarea vertebral de la enseñanza de adultos en esta etapa consistió en una formación general no especializada (Paredes y Pochulu, 2005).

## Experiencias pedagógicas alternativas (1900-1929)

Durante las primeras décadas del siglo XX, la educación de adultos estuvo atravesada por distintas tendencias pedagógicas hegemónicas por el discurso normalizador de la época. Pero la corriente normalizadora no era compacta. Dentro de la misma, hubo lugar para expresiones divergentes a la posición oficial que transitaban desde el nacionalismo conservador hasta expresiones libertarias.

Los socialistas y los anarquistas, llevaron adelante experiencias alternativas de educación a la propuesta por el sistema estatal. La posición antiestatista, propia del anarquismo, estableció una organización educativa articulada con asociaciones mutuales y sindicatos, de carácter autogestionaria, donde el sector social predominante era el adulto obrero. Fundados en la idea de “sociedad libre”, su trabajo se dirigió a cuestionar las bases nacionalistas del sistema escolar estatal, recreando espacios educativos paralelos al sistema de instrucción pública impulsado por el estado. Se apoyaron en una visión racionalista que mantenía fuertes contactos con el positivismo de la época.

La alternativa paralela al sistema centralizado de educación estatal se expresó a través de las sociedades populares de educación<sup>6</sup>, las bibliotecas populares y los centros culturales. Su conjunto constituía una oferta sugestiva. Aunque, como señala Puiggrós (1993), la idea del sujeto latinoamericano como sujeto atrasado y necesario de receptor los aportes de la cultura moderna al que los anarquistas adhirieron, permaneció intacto.

La corriente *democrático-radicalizada* constituyó una expresión del antipositivismo de la época. Tenían como objetivo oponerse a la burocratización creciente del sistema educativo y a la idea de una educación de élite (2008, p. 99). Los democráticos radicalizados planteaban una escuela de puertas abiertas, con enunciados pedagógicos como los de los inspectores Berrutti, Díaz o el Congreso Pedagógico de 1900 (Paredes y Pochulu, 2005). El nuevo Reglamento de Escuelas para Adultos en 1910, redactado por Berrutti, intentó introducir una mayor democratización y apertura de las escuelas para adultos (Rodríguez, 1991).

Estas experiencias fueron importantes, aunque fragmentarias, y el fuerte combate dado por el gobierno (Puiggrós, 2008, p. 102) terminó con su desarticulación. La lógica de la burocracia estatal conservadora subordinó las voces disidentes, desterrando todo margen de maniobra de propuestas educativas alternativas.

Entre 1900 y 1920, en la educación de adultos se realizan modificaciones que señalan una creciente consideración a la situación específica del adulto. Entre

---

6. Según Puiggrós (2008), estas sociedades populares podrían tener como modelo el antecedente a las asociaciones de vecinos de las municipalidades y la antiguas Juntas Protectoras de Educación. Las sociedades populares comenzaron a crearse en el territorio argentino con la llegada de los primeros inmigrantes europeos de la segunda mitad del siglo XIX, pero su expansión se la considera a partir de las primeras décadas del siglo XX (p. 102).

otras, la posibilidad de ingreso a los establecimientos en cualquier momento del año, la participación de los gobiernos municipales en el financiamiento de las escuelas para adultos, la incorporación de la sociedad civil en el gobierno de las instituciones de adultos, la diferenciación de los contenidos de la educación primaria infantil, algunas renovaciones metodológicas y la incorporación de la enseñanza de oficios.

No obstante estas innovaciones, los informes de la época escritos por los inspectores de educación, mantienen la descripción de la función correctiva y moralizadora de la educación de adultos (De la Fare, 2010, p. 13). Sus informes, revelan que la educación de adultos, tanto dentro como fuera del campo estatal, se mantuvo en su función remedial.

A pesar de los esfuerzos realizados para ‘educar al bárbaro’, la insistencia de una homologación de la educación de adultos a la educación primaria infantil no resolvió el fracaso de la retención, quedando pendiente el cumplimiento del mandato civilizador.

Desde 1920 hasta la llegada del peronismo en 1945, el estado comienza a asumir en forma gradual y progresiva, la responsabilidad de una respuesta orgánica a la educación de adultos como parte del sistema educativo (Paredes y Pochulu, 2005; Rodríguez, 1991). Se crean 56 nuevas escuelas de adultos en las que se promueve la finalización de los estudios primarios completos, se modifica el artículo 12 de la Ley N° 1.420 dando lugar a la formación para el trabajo y la creación de las sociedades populares de educación diferenciadas de la educación estatal, se constituye la primera Asociación de Profesores Especiales de Adultos, se reforman los programas de estudios volviéndolos más específicos y adaptados a las necesidades del adulto con una carácter más práctico, se pone acento en la formación técnica, se separan las sociedades populares de educación de la escuela estatal, se impulsan campañas de alfabetización, entre otras medidas (Paredes y Pochulu, 2005).

## **El adulto como sujeto peligroso (1930-1943)**

Durante los años treinta, las políticas educativas con adultos estuvieron marcadas por una clara tendencia centralizadora, un avance decidido del nacionalismo de derecha apoyado por una visión pedagógica espiritualista.

La Conferencia Nacional sobre Analfabetismo de 1934 señala la creación de una Liga Nacional de Educación Pública, cuya misión consistía en la difusión de la educación, la protección y la higiene. Se trazan las principales características que se materializarán en las posteriores creaciones de centros de alfabetización en todo el territorio nacional (Rodríguez, 1992, p. 289) con la idea de reducir el analfabetismo adulto y el abandono escolar. Se tomaron medidas importantes

para favorecer la expansión educativa con adultos. La articulación con sociedades intermedias, la creación de una docencia dedicada a los adultos con bonificaciones en el salario, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 30 años de edad (1991) constituyeron decisiones político-pedagógicas destinadas a paliar el déficit de la retención escolar y la alfabetización.

Pero a pesar de los esfuerzos por introducir normativas dirigidas a incluir experiencias más democratizadoras dentro del subsistema educativo de adultos, el discurso dominante prevaleció sin modificaciones sustanciales. El proceso político autoritario no logró resolver la demanda de educación que requerían los adultos analfabetos, reforzando la idea de amenaza social por privación de educación atribuida a la ineptitud propia de la naturaleza de los sujetos analfabetos.

## El sujeto adulto trabajador (1945-1955)

Durante las cuatro décadas anteriores a la llegada del peronismo en 1945, la educación de adultos se caracterizó por una compleja y dispersa trama de experiencias realizadas por distintos actores: estado, sociedades civiles, organizaciones políticas, sindicatos incipientes, sistema formal y experiencias no formales alternativas con importantes intentos de ampliación educativa. El estado llevó la delantera al afianzar el sistema de instrucción pública inyectando los recursos materiales, simbólicos, normativos y humanos.

Sin embargo, la concepción pedagógica para con el adulto no dejó de sostener la función compensatoria de la educación primaria.

La idea de carencia constituyó un rasgo común que marcó la modalidad desde su creación, ocultando en el discurso pedagógico a los sectores sociales marginales, quienes ocupaban preeminentemente la educación de adultos (Rodríguez, 1995).

El censo de 1947 dio visibilidad al perfil del adulto que se pretendía educar. Los datos dieron cuenta de dos tipos de problemas: por un lado, el analfabeto puro, sin ningún grado de escolaridad, y por otro, el que, habiendo abandonado la escolaridad, contaba con escasos rudimentos de lectoescritura. De los resultados de los datos surgió que la causa principal del abandono escolar se hallaba asociada a la condición social de origen: trabajadores en su inmensa mayoría, pobres, con ausencia de establecimientos escolares cercanos.

Ante este panorama, la política educativa del peronismo se dirigió centralmente a la *formación para el trabajo*, apostando a los primeros rudimentos educativos que iban desde la alfabetización hasta la finalización de la educación primaria, para lograr la formación de mano de obra capacitada.

La transformación educativa que vino a proponer el peronismo estuvo dirigida a



interpelar al sujeto adulto en tanto ‘trabajador’. Entre 1946 y 1955, se produjo una fuerte consolidación y ampliación de la formación técnica. En lo que refería a la educación técnico-profesional se pueden destacar tres orientaciones importantes:

- Las escuelas fábricas.
- Las misiones monotécnicas.
- La Universidad Obrera Nacional.

La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), creada en 1944, y posteriormente impulsada con el gobierno de Perón, se propuso como finalidad el mejoramiento de las masas desde un Estado que impulsó el crecimiento económico por la vía de la industrialización en el marco de un contexto internacional favorable de posguerra.

Una importante variedad de modalidades de capacitación básica y profesional se brindaron a los jóvenes y adultos trabajadores, entre las que se encontraban: Escuelas de Tiempo Parcial, Escuelas Fábrica, Escuelas de Aprendizaje, Escuelas de Capacitación Obrera, Cursos Complementarios, Escuelas de Capacitación para Mujeres, Misiones Monotécnicas.

Las reformas planteadas por el Primer Plan Quinquenal (1947-1951) redefinieron el rumbo económico y político del país, dándole sentido a la relación pedagógica entre educación y trabajo al dotar a los alumnos de las herramientas profesionales necesarias para su inserción al mundo social.

La constitución de las políticas educativas peronistas, de los períodos que van de 1946 a 1955, constituyeron un espacio de legitimación del lugar sociológico de los jóvenes y adultos en donde el trabajo se erige como organizador social.

Sin embargo, su política educativa no tuvo a las escuelas de adultos ni a la alfabetización de ese sector educativo como prioridad. Depositó su confianza en la disipación del analfabetismo mediante la expansión del sistema de escolarización infantil.

La ocupación del gobierno peronista hacia los adultos consistió en un sostenido compromiso por restablecer la vinculación entre la educación y el trabajo, un modo específico de darle un sostén a la política de sustitución de importaciones y de fuerte industrialización que constituía la nueva matriz económica de la nación.

La política educativa del primer peronismo produjo, sin lugar a dudas, una equilibración en las oportunidades sociales que aparejó un mejoramiento en el acceso a la educación elemental de las nuevas generaciones, pero careció de una respuesta adecuada a la especificidad de la educación de adultos, apostando en todo momento al principio de que al mejorar las condiciones de la escolarización infantil mejorarían las estadísticas educativas al aumentar las tasas de escolaridad y de retención.

## El sujeto adulto en el desarrollo (1960-1972)

La Argentina de los años sesenta estuvo marcada por la proscripción del peronismo tras su derrocamiento en 1955 y la sucesión de democracias tuteladas por el partido militar.

En 1965, el entonces presidente radical, Arturo Illia, lanza el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (PIAEA), la primera gran campaña masiva de alfabetización organizada desde el Estado Nacional (Paredes y Pochulu, 2005).

Según Bottarini (2012), la campaña constituyó una propuesta en sintonía con el clima de época en la que el desarrollismo cobra una inusitada influencia en el escenario político internacional, particularmente en el continente latinoamericano.

El gobierno se propuso resolver dos problemas importantes con la campaña: el analfabetismo y el abandono escolar.

El Consejo Nacional para el Desarrollo (CONADE) estableció, en 1965, la necesidad de un mayor rendimiento del sistema educativo acompañado de una expansión racional de la política educativa (2012). Para ello, se propone una campaña intensiva de alfabetización auspiciada por la UNESCO.

La campaña duraría cuatro años, con la idea de alfabetizar 250.000 analfabetos por año. Se contempló, además, la reincorporación a los estudios de quienes habían abandonado la educación primaria.

El Consejo Nacional de Educación se encontraba comprometido en resolver el problema del analfabetismo y el abandono escolar bajo los significantes de ‘cohesión espiritual’ e ‘igualdad de oportunidades’, mencionados ambos en un documento del Consejo. La institucionalización de la campaña de alfabetización se produjo a partir de la creación del Decreto N° 8.722 del 30 de octubre de 1964, con el efecto de crear la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). Posteriormente, por el Decreto N° 2.754/65, se creó el Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (PNIAEA), que dependía de la CNAEE, programa del cual dependería la implementación de la campaña (p. 9).

La campaña se nutrió del discurso desarrollista de la época, otorgándole a la educación un papel central en la modernización del Estado, generando los recursos humanos necesarios para el logro de las metas trazadas. Estos supuestos teórico-políticos estaban en sintonía con el discurso de la UNESCO y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). La pedagogía funcionalista aportará las herramientas conceptuales en el plano educativo para el establecimiento de los objetivos pedagógicos y la orientación eficiente de los recursos económicos y

docentes con los que se propone trabajar. Su financiamiento estuvo otorgado por organismos internacionales y recibió apoyo técnico también desde el extranjero. La franja etaria sobre la que se dispuso trabajar oscilaba entre los 15 y los 30 años.

Finalmente, la campaña no logró colocarse bajo la esfera de representaciones culturales y sociológicas que poseía el adulto (p. 17). Los instructivos del Programa Nacional de Alfabetización y las sugerencias impartidas desde el órgano central daban cuenta de la ausencia, en la práctica, del llamamiento al sujeto adulto marginal como sujeto portador de cultura.

El golpe de estado al presidente Illia, producido en 1966, da por finalizada la campaña de alfabetización.

## **La creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)**

En 1966, tras el derrocamiento del gobierno democrático, asume el general Juan Carlos Onganía. El nuevo presidente, de origen católico y tradicionalista, marcó una etapa crítica de los gobiernos autoritarios que formaron parte del escenario de la vida política de la Argentina del siglo XX. Suspendió el Congreso, proscribió a los partidos políticos e intervino violentamente las universidades. Sin embargo, como sostiene Puiggrós (2008, p. 156), buena parte de la prohibición ejercida a las instituciones públicas encontraron su canalización a través de asociaciones civiles o privadas en donde se leían autores del pensamiento marxista y del cristianismo militante. Entre los grupos cristianos, llegó la lectura de Paulo Freire y textos de la incipiente teología de la liberación, desarrollada por el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez e impulsada en América Latina por numerosos laicos y religiosos.

Fue en el gobierno militar de Juan Carlos Onganía que se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) mediante el Decreto N° 2.704/1968.

Derivada de la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Nacional, que luego pasó a ser nombrada por el Decreto N° 4.941/1966 como Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización, la flamante DINEA llevó adelante los postulados de la Educación Permanente buscando la promoción de estrategias destinadas a la alfabetización y a la finalización de estudios primarios, con la idea de que la enseñanza abarca desde la infancia hasta la muerte. Los postulados de la educación permanente eran alentados por organismos internacionales como la UNESCO, con un importante énfasis en la dimensión desarrollista, hegemónica en la época (Rodríguez, en Puiggrós, 2008).

La preocupación por la insuficiencia en materia de educación y la necesaria revisión de la enseñanza escolar tradicional comenzaba a formar parte del discurso pe-

dagógico, que estuvo atravesado por elementos provenientes de la Iglesia Católica. Aunque parezca contradictorio, la idea de una educación liberadora se hizo presente en el discurso de la DINEA de 1968, aunque esta evitó los planteos más radicalizados dando paso a las propuestas más vinculadas al desarrollismo (Rodríguez, 2003, p. 297).

## **La educación de adultos como especificidad en América Latina**

Si bien la educación de adultos comenzó a definir su especificidad a partir de las dos primeras décadas del siglo XX (Rodríguez, 1991) la conformación como campo delimitado de los sistemas educativos latinoamericanos podemos reconocerla a partir de los comienzos de la posguerra.

Jaime Torres Bodet, en 1950, impulsó la creación del Centro de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), que se constituyó en una referencia para la región en materia de Educación de Adultos (2009).

En América Latina y en el resto del mundo se realizaron conferencias internacionales, con especialistas en educación, que demostraban interés en la construcción de la Educación de Adultos como un campo propio de la pedagogía. Entre las más significativas podemos mencionar a la 1º Conferencia Mundial de la Educación de Adultos, organizada por la UNESCO en 1949 (CONFINTEA de Elsinor, Dinamarca), la de Montreal (1960) y la de Tokio (1972). Cabe también mencionar la notable función que cumplió el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) para el afianzamiento y el impulso de la Educación de Adultos en la región desde 1968, a través de iniciativas destinadas a la satisfacción de las demandas específicas del adulto.

De la Fare (2010) dice:

En 1971 se inauguró el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), organismo técnico integrado por varios institutos, a partir de un convenio entre la OEA y la DINEA. Desde ese espacio se promovieron investigaciones, ámbitos de formación e intercambio de becarios latinoamericanos y publicaciones específicas sobre Educación de Adultos. El ideario desarrollista internacional en materia de política educativa estuvo en la base de las acciones del Plan Multinacional de Educación de Adultos y del CEMUL, impulsado por los binomios tradición-modernidad/desarrollo-subdesarrollo y una idea de desarrollo estructurada en su carácter universalista y que al hablar de cultura lo hacía en referencia sólo a la civilización occidental (Lens y Yagüe, 1986, pp. 68-69) (p. 25).

Considerada estratégica en el marco de la hegemonía del desarrollismo, la educación en general, y la de adultos en particular, cobró un valor inusual en la región. En América Latina, las políticas educativas para adultos impulsadas des-

de los organismos internacionales, se diseñaban desde la óptica de los países centrales o desarrollados. La Alianza para el Progreso (ALPRO) se constituyó en una poderosa institución impulsada por Estados Unidos tras el triunfo de la revolución Cubana en 1959. Su inserción en el escenario político estuvo asociada a la amenaza de la expansión del comunismo en territorio latinoamericano. Se ofrecían fuertes financiamientos con créditos de largo plazo destinados a la capacitación de recursos humanos y la provisión de materiales. A cambio, a las naciones latinoamericanas se les exigía la remoción de los obstáculos que se interpusieran en el camino de la educación.

Entre los objetivos de la ALPRO, en materia educativa, se encontraba la eliminación del analfabetismo y la inyección de fuertes recursos en la educación secundaria, técnica y superior (Rodríguez, 2009).

A pesar de los esfuerzos de la ALPRO y de los organismos internacionales destinados a la contención focalizada de la educación de adultos, como sostiene Puiggrós (1998), no todo proceso pedagógico concurre a la pedagogía dominante. Con esto se advierte que el camino marcado por la ALPRO a través de las orientaciones y exigencias de los organismos internacionales, como la CREFAL y el Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), no fueron determinantes en la conformación de experiencias alternativas que ya comenzaban a perfilarse en el continente. Estas experiencias plantearon un camino contrahegemónico que encontrará respuestas heterogéneas en la región, en línea con el significativo *educación popular*.

Estas propuestas se organizaron a partir de tres elementos comunes que las aglutinaron: el rechazo a la naturalización de las relaciones de poder y de subordinación entre países subdesarrollados y centrales; la centralidad del sujeto popular como sujeto oprimido, y la transformación de la situación sociocultural de dicho sujeto.

La construcción de una nueva perspectiva asociada “a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación” (Rodríguez, 2009) aparece en el horizonte de la educación de adultos en buena parte del continente latinoamericano.

El impulso tiene como referencia un texto emblemático en el campo de la educación latinoamericana: *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire.

La influencia de la propuesta del pedagogo brasileño no tardó en llegar a múltiples sectores vinculados a la educación de adultos que entonces ya se encontraban trabajando con analfabetos rurales y sectores marginales sub y peri urbanos.



## **CAPÍTULO 4: 1973: LA DINEA Y LA CREAM EN EL NUEVO PROCESO POLÍTICO**

### **La DINEA**

El año 1973 es particular para la Argentina y –en especial– para la educación de adultos, objeto de este libro.

Comenzamos desde ahora a desarrollar nuestro trabajo de investigación de forma específica a partir de los relatos de nuestros entrevistados, ubicando el período que nos convoca en el contexto nacional de la educación de adultos para concentrarnos a posteriori sobre la campaña de alfabetización.

A lo largo de dieciocho años de prohibición, en el peronismo se desplegó un complejo abanico de posiciones ideológicas de derecha a izquierda. Esta diversidad de posiciones estuvo reflejada en la DINEA del '73 en los distintos niveles de su implementación. La estructura de la DINEA había alcanzado, para entonces, un importante desarrollo. De ella, dependía la CREAM, los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS), las Escuelas de Oficios que articulaban con los sindicatos para dar formación técnica a sus trabajadores, entre otros. Desde la DINEA se organizó el Informe Anual Regional y la Asamblea Educativa, dos dispositivos centrales a la hora de estudiar la organización de los recursos metodológicos que sustentaron las prácticas pedagógicas de la CREAM y aportaron sustantivamente al dinamismo de la educación de adultos de la etapa.

Las jefaturas en los distintos niveles de la educación de adultos (nacional, regional, provincial, local), en su mayoría estuvieron integradas por la Juventud Peronista (JP). La campaña CREAM –dependiente de la DINEA– estuvo coordinada por la Tendencia Revolucionaria, en particular por la JP. La agrupación Comandos Tecnológicos Peronistas (CTP) dirigió la DINEA y participó en su asesoría, en tanto que la agrupación Guardia de Hierro actuó en los niveles de incorporación de cuadros técnico-políticos en el armado de algunas instancias de la campaña de alfabetización CREAM, siendo su participación muy reducida.

A pesar de la diversidad de criterios entre las diversas agrupaciones, la idea fuerza de la DINEA, y del trabajo pedagógico que debía desarrollar en el territorio, estuvo regida por la causa de la reconstrucción nacional, idea que se afianzó

durante la etapa de la resistencia entre 1955 y 1972.

El contexto epocal constituía la matriz sobre la que se construía la concepción de la transformación en todos los ámbitos de participación en donde hubiera posibilidades de concretarse las utopías sociales. Como lo señalan algunos de los entrevistados:

Era un período muy fuerte que había que seguir día a día.

Y lo que quiero remarcar es que eran tan fuertes los acontecimientos políticos, de tal intensidad y de tal velocidad que por supuesto impactaban en la gente militante y en los dirigentes<sup>7</sup>.

Mientras tanto militaba y en la universidad estudiaba poco porque se venía todo el proceso de politización, era una de asambleas constantes, de debates permanentes, el “Luche y Vuelve”, venía un contexto de movilización popular muy fuerte donde la juventud hacía punta<sup>8</sup>.

Yo era parte de un grupo, de un colectivo, que estábamos muy comprometidos con el momento político del país<sup>9</sup>.

Pocas veces la mística colectiva de la sociedad era tan activa, tan comprometida, tan jugada. Todo el mundo tomaba posición, no como ahora que poca gente se anima a tomar posición. Había más coraje cívico<sup>10</sup>.

Había un proceso que habilitaba esa política.

Un proceso político que posibilitó esa política, (...)

No solo eso sino que había un pueblo movilizado.

Esto es muy difícil de verlo ahora.

Sindicatos, agrupaciones de base, es decir, mucha movilización.

Eso tuvo que ver con la resistencia que fue en ascenso<sup>11</sup>.

A partir de la apertura democrática de 1973, el peronismo se propuso reconstruir el sistema político que había sido desarticulado a través del régimen anti-popular. El contexto epocal sumado a la proximidad del retorno del líder de la fuerza política mayoritaria, inspiró en la juventud el deseo de transformación social, lo que puso en marcha el dinamismo de participación política que las dictaduras precedentes habían intentado sofocar.

Cuando vuelve Perón, el gobierno popular, había que reconstruir al país... nos queríamos poner al servicio del país<sup>12</sup>.

La DINEA de 1973 asumió aquel proceso que se venía dando en forma velada y dispersa, con la idea de darle contenido e incorporarlo en la transformación de

7. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

8. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

9. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.

10. Juan María Haelion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

11. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

12. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.



la modalidad. Se imponía pues, una renovación estructural que diera cuenta del nuevo proceso político liderado por el movimiento peronista.

Los profundos problemas que afectan a la totalidad de los órdenes del país se traducen con cruda realidad, en una evidente crisis de nuestro sistema educativo (...) también es cierto que es en el sector educación donde las discrepancias para el encuentro de las soluciones determinan el pico más extremo de la tensión social. No es extraño que así sea, en la misma medida en que es en este sector donde se definen las luchas ideológicas, se consolidan factores de poder que inciden vitalmente en la composición y estratificación del cuerpo social y se determina en gran parte a través de la fuerza de proyección del sistema educativo, el futuro del país.

(...) Sin embargo, pese a la difícil situación que enfrentamos en el área, deseamos definir también, en este esencial aspecto de la vida argentina, una profunda decisión revolucionaria de lograr transformaciones básicas que se inscriben en el proyecto político global que desarrollaremos en el país. (...). No pensamos, como gestión gubernamental, dedicarnos únicamente a administrar el sector educación. Se nos impone aquí, tanto o más que en otras áreas de la realidad nacional, la necesidad de producir transformaciones de fondo, cambios estructurales que signifiquen imponer las líneas de una seria, orgánica y sustantiva revolución educativa y cultural. (...) Este proceso, enmarcado dentro del programa de Liberación que es objetivo dominante de la política educacional de mi gobierno, comenzará, como es lógico, con la revitalización plena del sentido cabal de una cultura argentina, definida en función de las líneas nacionales de nuestro pasado histórico y de las determinaciones que impone la conciencia colectiva de nuestro pueblo. (...) La colonización comienza siempre por la cultura.

La descolonización, nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura. (...) Nuestra concepción de política educativa, acorde con el sentido popular y cristiano de nuestra empresa revolucionaria inspirada por el general Perón, parte de la idea básica de una comunidad organizada y rescata para el hombre argentino los principios de la persona humana como sujeto libre de su educación<sup>13</sup>.

En 1973, Jorge María Ramallo, proveniente del nacionalismo católico, quien fuera director de la DINEA desde 1969 hasta mayo de 1973, fue reemplazado por el nuevo director nacional, Carlos Grosso:

Fui designado en 1973 como director nacional de Educación de Adultos. Yo siempre milité en el peronismo, no milité en otro lugar que no fuese en el peronismo. (...)  
Nací en el Chaco, me crié en Salta y después vine a Buenos Aires. (...)  
Hice mi formación en el seminario de los jesuitas. Estuve tres años allí.  
Cuando volví empecé a estudiar la carrera en Letras. Junto con eso me fui

13. Fragmento del discurso inaugural del presidente Héctor J. Cámpora, 25/5/1973, pp. 96.

relacionando con gente de educación. Terminé trabajando en la Universidad de Rosario. (...)

Cuando llega el año '72, yo vengo a trabajar al ministerio porque quien era el rector de la UNR vino a ser el ministro de Educación, que era el doctor Cantilli y bueno, yo aproveché para lograr un pase funcional a la Subsecretaría de Asuntos Universitarios (...) hasta que vino la elección del '73, fruto de mi ubicación en el peronismo y de mi tarea en eso me ofrecieron la Dirección Nacional de Educación de Adultos<sup>14</sup>.

DINEA, en 1973, era un organismo nacional dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación. La perspectiva federal del nuevo gobierno promovió una estructura participativa y democrática.

DINEA era un órgano nacional no centralizado y tenía en términos organizativos –y decime si tenés alguna discrepancia con alguna de las entrevistas que tuviste– estaba DINEA central que tenía un equipo de conducción central, un grupo pequeño que eran los responsables de los departamentos y de los programas y, a la vez, había delegados del director nacional en cada una de las provincias. Cada una de las provincias se organizaba, los delegados eran los responsables de cada provincia de llevar adelante los programas y eran los responsables de nombrar los equipos, las personas que llevaran adelante dentro de cada provincia su programa<sup>15</sup>.

El objetivo central que se había trazado la DINEA era generar un nuevo sistema educativo de adultos, compenetrado con los cambios que se empezaban a proponer desde el nuevo gobierno peronista y que tuviera como protagonistas centrales de ese proceso a los trabajadores y a los marginados (Ministerio de Educación, 2008).

Hasta el año 1973, la política educativa del adulto permanecía vinculada al paradigma de *déficit social* o de disfunción, limitándose a compensar las deficiencias sociales traducidas en carencias educativas. Esta perspectiva teórico-política invisibilizó a los sectores populares, deslegitimando sus saberes e incluyéndolos en una lógica de subordinación pedagógica que los apartaba de toda inclusión cualitativa dentro de un proceso político.

A pesar de una década de nacionalismo popular, desarrollado durante el primer y segundo período de gobierno peronista (1946-1955), en 1970 el normalismo educativo seguía casi intacto (Puiggrós, 2008). Como hemos señalado, la educación durante esta etapa estuvo atravesada, además, por dos tendencias educativas: una de corte desarrollista o tecnocrático, que colocaba en el centro la relación de la educación con la economía y la segunda, la vigencia de una corriente en la educación argentina durante el período de esta década: el espiritualismo,

14. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

15. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

particularmente aquel de inspiración católica. La predominancia estuvo a cargo de la concepción desarrollista por su fuerte insistencia en la formación de recursos humanos (Southwell, en Puiggrós, 2003, pp. 105-106) que la educación debía integrar al nuevo proceso social y económico de la región, impulsado por la Alianza para el Progreso.

En el marco de este estado de situación educativa, para 1973, el nuevo gobierno se había propuesto como meta irrenunciable producir profundas transformaciones que colocasen a la educación al servicio del proceso de la Reconstrucción y Liberación Nacional (Ministerio de Educación, 2008, p. 11).

Con la designación de Jorge Taiana al frente del Ministerio de Educación, el 25 de mayo de 1973, se inició una etapa de una fuerte movilización cultural, en la que la juventud tendrá un rol protagónico.

## **El Informe Anual Regional (IAR)**

Para 1973, los esfuerzos de la nueva conducción de la DINEA se encaminan a un conjunto de acciones dirigidas a la recuperación cultural del sujeto adulto. En esta dirección, el Informe Anual Regional (IAR) constituyó uno de los dispositivos más importantes que implementó la Dirección Nacional para promover la renovación de las estructuras pedagógicas vigentes, en coordinación con las bases político-ideológicas del nuevo escenario político.

El IAR constituyó un aporte sustancial en el campo metodológico-organizativo-teórico y de diseño de políticas culturales integradas al proceso educativo. Fue imaginado, creado, implementado y monitoreado por Guillermo Bososky, de profesión vinculado a la psicología social comunitaria.

Estuvo estructurada en tres fases de un año de duración cada una: la recuperación de la cultura popular, nuevas formas de producción (artística, literaria, poética, musical) y la última fase, como corolario de las anteriores, consistía en la organización cultural de la comunidad. Solo la primera fase pudo realizarse.

La revalorización cultural a partir del sujeto adulto constituyó una forma novedosa de encarar el proceso educativo, consolidando un circuito virtuoso de movilización de la producción cultural popular.

En su carácter de informe, se propuso elaborar la recolección, sistematización y análisis de las actividades realizadas con los adultos que sirviera de insumo para desarrollar una estrategia de transformación del sistema educativo de la DINEA. El IAR se dirigió al núcleo de la cultura popular, rescatando mitos, leyendas, frases, tradiciones orales que se transmitían de generación en generación como una forma de recuperar la cultura de masas como contrapartida a la masificación del

proyecto cultural hegemónico que ya había iniciado su proceso de imposición.

El Programa permitió precisar estrategias de acción para el sector no escolarizado del subsistema de adultos.

La concepción político-pedagógica sostenida consistía en que la transformación de lo escolar iba a provenir de los sectores no escolarizados, comprendiendo al sujeto popular como productor de cultura.

Esta perspectiva que aportaba el IAR constituía un componente organizativo fundamental en la nueva estructura de la educación de adultos basado en el principio educativo de la escuela activa y la construcción de los procesos educativos de ‘abajo hacia arriba’<sup>16</sup>.

Desde lo organizativo, el modelo se configuró en Núcleos Educativos Comunitarios que estuvieron a cargo de un promotor cultural.

En lo metodológico, la propuesta consistió en investigar y producir conocimiento con y desde la comunidad para luego ser aprovechado en el diseño de materiales educativos (Rodríguez, 2003, p. 313).

El aprendizaje estuvo concebido como mediación entre el saber y la resolución de problemáticas generadas por la comunidad.

Este enfoque de enseñanza de carácter activo va a formar parte de todo el ideario que estructura a la DINEA.

## La Asamblea Educativa

La Asamblea Educativa (AE) consistió en un espacio de reunión entre docentes y alumnos pertenecientes a la nueva DINEA con la finalidad de introducir las principales discusiones sobre las necesidades de la Dirección Nacional, para poder brindar las soluciones adecuadas a las demandas del sector.

Se trazó dos objetivos centrales: la transformación de los Centros y las escuelas e iniciar un proceso de transformación educativa que promoviera la participación de los adultos y educadores en el marco del desafío de la Reconstrucción Nacional que la nueva etapa de gobierno, marcada por el ascenso del peronismo, se daba en todos los ámbitos de gobierno: “solo la participación de todos garantiza un cambio basado en las necesidades reales del pueblo”<sup>17</sup>.

---

16. Guillermo Bosovsky, entrevista virtual, 25 de marzo de 2023.

17. Documento Asamblea Educativa. Informaciones y recomendaciones, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Educación de Adultos, Buenos Aires, 1973, p. 3.

La AE tuvo una organización previa que consistía en la formación de grupos de discusión de los supervisores del sistema con los directores de las escuelas y luego los directores se reunirían con sus maestros para, más tarde, los maestros reunirse con sus alumnos. La idea rectora consistía en identificar los principales nudos problemáticos de la modalidad para tener un diagnóstico certero que luego se convertiría en una toma de decisiones dirigidas a solventarlos desde una dimensión democrática y participativa de todos los actores intervinientes.

Se distribuyó una cartilla para tal fin con una serie de recomendaciones destinadas a ayudar en la organización de los temas, su abordaje, formación de los grupos de trabajo, materiales de lectura y cuestionarios con preguntas orientadas a la detección de los principales obstáculos de la modalidad y las posibles soluciones a la misma<sup>18</sup>.

## **La CREAR. Surgimiento, desarrollo y final de la campaña**

La Campaña de Reactivación de la Educación del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) se propuso ni bien se inauguró el nuevo proceso político con la llegada del peronismo al gobierno en marzo de 1973.

El presidente electo, Héctor Cámpora, asumió la presidencia en mayo de ese año. Sin embargo, el lanzamiento oficial de la CREAR se efectuó el 8 de septiembre de 1973, fecha de conmemoración del Día Internacional de la Alfabetización. Los conflictos políticos de la interna peronista<sup>19</sup> provocaron la renuncia de Cámpora en junio de ese año. El presidente provisional Raúl Alberto Lastiri<sup>20</sup> moderó el avance de la concreción de la campaña de alfabetización.

La inauguración de la campaña CREAR, para entonces postergada, materializó su lanzamiento el 6 de enero de 1974 en el norte argentino. Durante el período previo al lanzamiento efectivo, se definió la organización planteada por los equipos de coordinación y dirección de la campaña, integrada en su mayoría, por jóvenes que participaban activamente en las estructuras políticas del peronismo. El nuevo presidente de la Nación era Juan Domingo Perón, quien había ganado las elecciones por tercera vez el 23 de septiembre de 1973. El elevado índice de analfabetismo, que por entonces proyectaba la cifra del 8%, preocupó al gobierno.

El ministro Jorge Taiana tomó entonces la decisión de implementar una estrategia que diera cuenta del problema y planteara las soluciones esperadas desde la Casa

18. Documento "Asamblea Educativa. Informaciones y recomendaciones", DINEA, 1973, pp. 7-25.

19. Los conflictos a los que hacemos referencia se relacionan con las luchas entre el ala izquierda y el ala derecha del movimiento justicialista por hegemonizar las decisiones de gobierno. Esta tensión, violentamente in crescendo, va a acompañar todo este período hasta su finalización, con el derrocamiento de Isabel Martínez de Perón el 24 de marzo de 1976, en la que se inicia la etapa de mayor violencia institucional conocida en la historia argentina hasta el momento.

20. Para 1973, la influencia de José López Rega sobre Juan Domingo Perón era determinante. Raúl Lastiri, presidente del Senado y ahora presidente provisional de la Nación, era yerno de López Rega.

de Gobierno.

La campaña de alfabetización se lanzó en Jujuy un 6 de enero con Taiana allí<sup>21</sup>. El 80% de la energía estaba concentrada en la campaña, en la CREAR. Por todo lo que representaba, por la conflictividad de base inevitable que tenía<sup>22</sup>. La campaña arranca con un período previo de diseño, digamos. Después hay un período de preparación, de metas, objetivos, método, material. Después vino la selección de los responsables por distrito, después viene luego la formación de los alfabetizadores. El lanzamiento de los centros (de alfabetización) es en enero del '74<sup>23</sup>.

El Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa de responder a la demanda de reducción de la tasa de analfabetismo.

Nos llama y nos dice (el ministro Taiana): una cosa que pide el presidente es que está muy preocupado porque es muy alto el índice de analfabetismo que hay en el país. (...) Le pedimos unos días y le llevamos primero el plan de la campaña<sup>24</sup>.

La campaña estuvo pensada para que fuera breve, intensiva, con mucha inserción territorial y de alcance nacional. Esta decisión implicaba la articulación con los gobernadores de las provincias, en su mayoría peronistas.

Nosotros le propusimos a Taiana hacer una campaña y no un sistema, para que desde la campaña se pensara en un sistema permanente. (...) La campaña nace en el marco de un pedido del ministro que nos hace cumplir con esta orientación del presidente Perón de bajar el nivel de analfabetismo. (...) Le proponíamos unos meses –siete en total– para primero acordar con todos los gobiernos provinciales<sup>25</sup>.

Con ansias de transformar el sistema, de hacerlo más eficiente en lo que creíamos que debiera ser más eficiente dentro de la Educación de Adultos, como formación permanente<sup>26</sup>.

La campaña era básicamente promover la participación en los procesos políticos, pero no necesariamente en los procesos políticos del peronismo, sino que ya nos animábamos a tantear una cierta mirada pluralista porque el que era director de DINEA, que después fue a trabajar con Perón a la presidencia, Carlos Grosso, nos anticipó este espíritu que después está en el “Modelo Argentino para el Proyecto Nacional” –el mejor documento de Perón de toda su vida–, estaba abierto esto de la tolerancia, la comprensión de la mirada del

21. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

22. Juan María Haelion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

23. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

24. Juan María Haelion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

25. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

26. Jorge Guerrero, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

otro, “para un argentino no hay nada mejor que otro argentino”, todo este espíritu de cosas y eso atravesó suavemente toda la campaña. Internamente en el grupo de los 7 u 8 había divergencias<sup>27</sup>.

La dirección de la campaña estuvo determinada a que este proyecto educativo con adultos constituyera una estrategia contributiva a la organización política (Gómez, en Finnegan, 2012) con proyección continental. La organización popular constituía la meta final que iba a coronar el trabajo de la alfabetización, como se desarrollará más adelante, a partir de la adopción de la posición pedagógica de inspiración freireana.

Uno de los objetivos era la unidad latinoamericana. Nosotros sabíamos que no habría verdadera liberación sin unidad latinoamericana. Por eso, la última frase de la CREAM es “Latinoamérica unida o dominada”<sup>28</sup>.

Con poder generar una conciencia, nosotros decíamos una conciencia nacional y latinoamericana. (...) Susana, la que era nuestra referente, decía: ‘porque hay que enseñarles a los compañeros cuáles son los países y qué le está pasando a ese país’. (...) Eso salía de nuestros referentes para que nosotros abriéramos también el bocho y no nos quedáramos en qué lindo el mapa y qué bueno el dibujito, y más allá de la consigna, generáramos conocimiento para la conciencia<sup>29</sup>.

Sí teníamos mucho análisis de qué íbamos a decir en la clase siguiente, cómo íbamos a encarar el tema<sup>30</sup>.

Yo creo mucho en la formación de la acción. A Freire lo podés leer, lo podés reflexionar. Pero tenés que actuarlo. Entonces, todos los talleres y cursos que hacíamos eran con el método de Paulo Freire: reflexión-acción, acción-reflexión. Todo. Nos cuestionábamos todo, y ahí se nos iba abriendo la cabeza<sup>31</sup>.

Con la Educación Popular que se da dentro de la CREAM, se rompen las parejas por oposición: no hay teoría por un lado y práctica por el otro. La teoría es siempre una reflexión crítica sobre la práctica para volver a esa práctica y cambiarla. El proceso de aprendizaje es partir de lo que el alumno ya sabe, para volver a su punto de partida y lo pueda mejorar, no para quedarse ahí.

También se rompe la pareja de lo individual y lo colectivo. El individualismo y el colectivismo. “Somos todos iguales”, no mentira, somos todos diferentes. Lo que no tenemos que ser es desiguales. Hay que pelear contra la desigualdad, pero somos todos diferentes. El grupo está formado por individuos, y cuando alguien del grupo se va se produce un duelo, y hay que procesar ese duelo, dice Pichón Riviere<sup>32</sup>.

27. Juan María Healion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

28. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

29. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.

30. Ídem.

31. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.

32. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

## El comienzo del fin

Desde mediados de 1973 el escenario se había complicado para la izquierda peronista, representada en la campaña por la Tendencia. El conflicto desatado en Ezeiza<sup>33</sup> provocó la renuncia del presidente Héctor Cámpora, quien había concedido un lugar central a la Tendencia Revolucionaria en espacios de gobierno. Este hecho mostraba el inicio de una etapa compleja, en la que las disputas por la hegemonía marcaron el sentido de las iniciativas de ambos sectores del peronismo que se reflejaba en todo el arco institucional.

Las nuevas condiciones políticas colocaban en tensión la estrategia de la CREAM. La progresiva ascendencia de López Rega<sup>34</sup> situaba a la juventud radicalizada en una importante tensión. Los jóvenes que integraban la Tendencia y ocupaban puestos importantes en la CREAM y la DINEA, debido al alto grado de su exposición pública, se encontraron en riesgo.

López Rega utilizará los recursos del Estado para tareas de contrainteligencia. Persiguió a todo miembro de cualquier organización relacionada, integral o parcialmente, con los sectores revolucionarios del peronismo. La desarticulación de todo pensamiento político vinculado a ideas de izquierda fue vertiginosa y resolutive. Se ordenaron expulsiones a diputados ligados, directa o indirectamente, con las organizaciones de la izquierda peronista como Montoneros. Expulsiones a gobernadores como Miguel Ragone (Salta), Oscar Bidegain (Buenos Aires), Atilio López (Córdoba) y también a senadores. Además de las reprensiones y advertencias a concejales e intendentes para que “corrigieran” sus “desviaciones” izquierdistas.

En la campaña CREAM, los primeros signos se expresaron a través de una impugnación encubierta que se inició con un recorte presupuestario. El ministro Jorge Taiana trató de sostener la campaña lo más que pudo, sin éxito. Progresivamente, a partir de mayo de 1974, la campaña fue recortada en la provisión de recursos en todo el territorio nacional. Se suspendieron los viáticos, las reuniones de discusiones a nivel regional y nacional, el pago de sueldos a los maestros, entre otras cuestiones. A pesar de las adversidades, la campaña prosiguió casi hasta el final de su objetivo, sostenida con la convicción y los recursos de sus militantes.

El PJ concretamente, que empieza a ver en la CREAM, por un lado, los sectores más de la derecha empezaron a ver que había como una especie de

33. El 20 de junio de 1973 llega Perón a la Argentina tras dieciocho años de exilio. Una movilización popular nunca antes vista va a recibirlo al aeropuerto de Ezeiza, donde se desata una masacre sin precedentes y sin números oficiales de muertos, producto de un enfrentamiento entre la conducción de Montoneros y la derecha peronista.

34. José López Rega, policía de la provincia de Buenos Aires, fue elegido por Perón como su mayordomo y cuidador personal en el exilio en Madrid, España. Apodado ‘el Brujo’ por su adhesión al oscurantismo, ejerció una notable influencia en Perón como en su esposa Isabel Martínez. Ya en la Argentina fue designado durante la presidencia provisional de su yerno Lastiri como ministro de Bienestar Social, ratificado en el cargo luego del triunfo electoral del 23 de septiembre de 1973 en la tercera y última presidencia de Perón.



insubordinación a los ‘mandos naturales’. Acá, lealtad, obediencia al Partido, (con sarcasmo) ¡No! Segundo, la CREAM se desarrollaba en los lugares donde la gente estuviera representada: comisiones vecinales, iglesias, sindicatos, y que generaba un movimiento, crítico como se ve en la película que pasó en ‘Centenario’. El PJ aprieta y empiezan los avances sobre los intendentes, sobre diputados, sobre gobernadores, más progresistas, para sacarlos políticamente y después con las Tres A. Y, entonces, el proyecto quedó inacabado<sup>35</sup>. Todo lo que después iban a ser los Centros de Cultura Popular y todo eso no llegaron nunca a realizarse<sup>36</sup>.

Dentro del gobierno siempre hubo una lucha interna, aun en el gobierno de Cámpora. Empiezan a caer algunos de sus ministros, empiezan a caer hasta que cae Taiana. Fue como un empobrecimiento, un desgaste que se fue dando hasta que va diluyéndose en el tiempo. El primero que se va a nivel nacional es Carlos Grosso<sup>37</sup>.

Con la expulsión, o retiro voluntario (según la facción que lo interprete), de Montoneros de la Plaza de Mayo aquel emblemático 1º de mayo de 1974 por parte de Perón, ya por entonces nuevo presidente de la nación, se inicia un itinerario cargado de conflictos en lo político que –debido a la inserción de la Tendencia en áreas de gobierno– impactó de lleno en el desarrollo de la etapa final de la CREAM.

Con la muerte del presidente Perón el 1º de julio de 1974, llega a la presidencia María Estela Martínez de Perón, compañera de fórmula y de vida del líder del movimiento. El gobierno perdió por completo la estabilidad política y López Rega comenzó a actuar desde el anonimato como el auténtico conductor del gobierno. Desde la sombras, el ministro despertó los monstruos dormidos de la represión.

En agosto de 1974, el ministro de Educación Jorge Taiana renunció a su cargo. Su gestión había apoyado la campaña de alfabetización habiendo respondido con firmeza a las desconfianzas de varios gobernadores del interior, en particular de las provincias de Santiago del Estero, Tucumán y Neuquén, los más resistentes. Su renuncia significó un fuerte retroceso en la campaña.

Su lugar fue ocupado por el doctor Oscar Ivanissevich. De profesión cirujano, había sido el médico de cabecera de Eva Duarte de Perón. También se desempeñó como embajador en los Estados Unidos entre 1946 y 1948, durante la primera presidencia de Perón. La asunción se realizó en pleno conflicto entre los sectores de la izquierda y la derecha peronista.

Ivanissevich expresaba el pensamiento de la derecha del movimiento justicialista. La situación pone en evidencia el giro, colocando en estado de alerta a quienes cumplían la función de conducir a término la campaña de alfabetización.

35. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

36. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

37. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.

Al tiempo de asumir, el nuevo ministro embistió contra la CREAR. El pretexto: la mayoría de sus miembros de conducción y coordinación estaba compuesta por la Tendencia Revolucionaria, ahora apartada de responsabilidades de gobierno. La embestida fue progresiva pero sostenida. Los testimonios recogidos advierten que la campaña no se detuvo en el momento de la renuncia de Taiana, pero todos coinciden en que la llegada de Ivanissevich fue determinante para que se acelerara su final.

No todos los gobernadores del interior que habían sido reelectos recientemente acompañaban la CREAR. Ivanissevich recibió las críticas de los gobernadores y de los intendentes del interior de las provincias. El nuevo ministro respondió a los gobernadores suspendiendo la campaña de alfabetización en los lugares más conflictivos. Los problemas se resolvieron a partir de la lógica del desplazamiento de la conducción.

Con la llegada de Ivanissevich al Ministerio, la cosa se empioja. Ivanissevich trata de frenarnos muchas cosas. Él recibe muchas quejas de las provincias. Y si no las recibía él, las recibía López Rega. El personal de los centros y de la campaña dependía de un presupuesto que había que aprobar todo diciembre para después poder arrancar en enero. Se frena ese decreto. Los docentes no cobran<sup>38</sup>.

El corrimiento que Perón le declaró a la Tendencia sobre los espacios de poder constituyó un anticipo de la persecución que después se desatará sobre los educadores de la CREAR.

La Triple A cuando aparece por primera vez se lleva a dos compañeros, que después los largaron. Esa fue la primera muestra que tuvimos nosotros. Y después se pone feo sobre el final del '74, principios del '75, se pone muy fiero la situación con el Ministerio<sup>39</sup>.

El trabajo de la CREAR tenía una presencia territorial importante, lo que disgustó al nuevo proceso político.

**E:** ¿Hubo políticas de contrainsurgencia en la última etapa de la CREAR y de la DINEA?

**CD:** Mucho, muchísimo<sup>40</sup>.

Estábamos con comunidades organizadas, que tenían una presencia política inmediata, esto los puso locos a los milicos y por eso combatieron a la CREAR con política de contrainsurgencia<sup>41</sup>.

38. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

39. Ídem.

40. Ana María Ezcurra y Cayetano De Lella, entrevista realizada en conjunto, el 6 de setiembre de 2013, CABA.

41. Orlando "Nano" Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

## Persecuciones, desapariciones y exilios

Durante la duración de la campaña, las tensiones entre ambos sectores del peronismo fueron sobrellevados hasta la desaparición física del presidente Perón y la asunción de María Estela Martínez a la presidencia. El cambio de rumbo promovido por la nueva administración, a cargo del ministro de Educación Iva-nissevich, llega a un punto álgido con el arribo de la Triple A<sup>42</sup> en áreas importantes de decisión política.

Los alfabetizadores fueron investigados, acusados de comunistas e impugnados a través de toda clase de desprestigios.

Sobre el final del año 1974, se optó por la persecución y no fueron pocos los que tuvieron que exiliarse, hecho que se va a intensificar con la llegada de la dictadura en 1976. Sus nombres formaron parte de las listas negras que el Ministerio de Educación –una vez desarticulado el proceso de gobierno de Martínez– aportó a los dictadores que le sucedieron en el poder.

Los testimonios de algunos de ellos señalan la marca que dejó el final del proceso político del peronismo entre 1974 y 1975 como antesala de lo que irá a ocurrir a partir de 1976. Sus relatos son desgarradores:

Estuve dos años preso y seis en el exilio<sup>43</sup>.

La chica que nosotros nombramos como delegada no de CREA sino de DINEA en Tucumán, la secuestraron y la mató la gente de Bussi. Era una chica cristiana a la que Cayetano y yo tuvimos que forzarla para convencerla de aceptar la delegación y después fue secuestrada y muerta<sup>44</sup>.

Habría que ubicar ahí a Freire. Freire nos anticipó que nos iban a masacrar, no recuerdo nada más. Nos dijo “acá se viene la gorda”. No le dimos importancia y miré lo que pasó<sup>45</sup>.

El trabajo que teníamos en cada provincia era un fuerte trabajo de formación que nosotros hacíamos, desarrollábamos... fuimos muy perseguidos en esa época. (...) A una de mis compañeras, Norma Morelo, la detuvieron, la torturaron en el Tercer Cuerpo del Ejército en Rosario<sup>46</sup>.

Un comodoro era el interventor. Yo todos los días a las 11 tomaba un café. Él me dijo un día: “sería bueno que usted se despidiera de las tres fuerzas. En cualquier momento vamos a tener su foja, su prontuario en nuestro escritorio. Casi seguro que tiene que irse. Me sugirió Brasil, México o España. “Sería

42. Alianza Anticomunista Argentina (Triple A). Creada en 1973 por José López Rega, entonces ministro de Bienestar Social de la Nación, secretario privado del presidente Perón y luego de su sucesora, María Estela Martínez de Perón. La función de esta organización parapolicial fue perseguir a los sectores de la izquierda nacional, especialmente dentro del propio movimiento peronista.

43. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

44. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

45. Ana María Ezcurra, entrevista realizada en CABA, 6 de setiembre de 2013.

46. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.

bueno que se vaya porque el prontuario en estos días...<sup>47</sup>

El final de la CREAR se aceleró hacia 1974. Pese a que se logró llegar a una organización y puesta en marcha, no alcanzó la meta final: constituir los Centros de Cultura Popular. Estos centros coronaban el proceso de apropiación de la alfabetización por parte del pueblo. La última etapa del proceso quedó abortada.

Parte de la experiencia de la CREAR se ha podido resguardar debido a que su duración alcanzó casi catorce meses de los quince programados.

No obstante, un buen número de materiales elaborados por las coordinaciones regionales, como láminas de palabras generadoras y las cartillas de alfabetización fueron incautados y quemados por la Triple A. En su mayoría, las láminas nacionales fueron resguardadas y hoy se encuentran publicadas<sup>48</sup>.

Las persecuciones, torturas y exilios constituyeron marcas indelebles para los sobrevivientes.

De los testimonios se reaviva el fuego que los impulsó a ser creativos para luchar por la consolidación de una sociedad justa, soberana e independiente, expresada en la transformación de la sociedad a través de la organización popular.

---

47. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

48. Con referencia a las láminas de las palabras nacionales, el Documento 'Bases de la Campaña' de 1973 y los ejemplos de los encuentros de alfabetización que se realizaban a través de cartillas para alfabetizadores, puede verse el Documento de compilación "Homenaje a la CREAR", realizado por la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos dependiente del Ministerio de Educación de la Nación en 2008, con ocasión del 35° aniversario de la Campaña de Alfabetización.

## CAPÍTULO 5: LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA CREAR

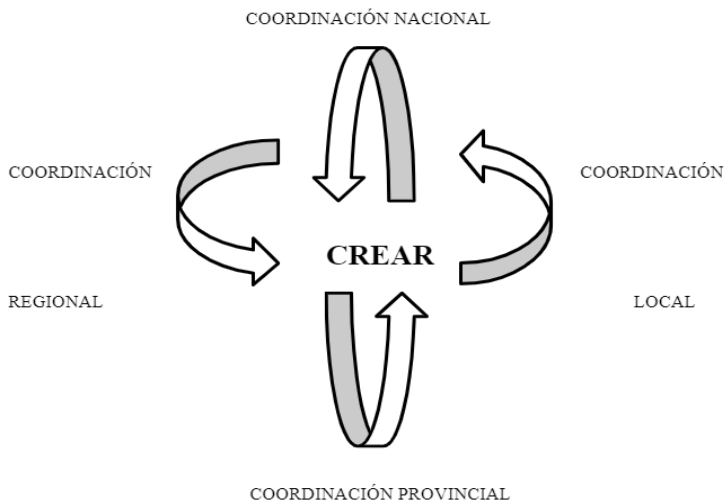
### Estructura de funcionamiento

Durante los meses de preparación que transcurrieron entre marzo y septiembre de 1973, se conformó la organización de la campaña de alfabetización. La estructura fue de carácter federal, distribuida en cuatro niveles: nacional, regional, provincial y local. Se dispuso que no fuera verticalizada sino fundamentalmente participativa y democrática.

La representación nacional estuvo dividida en cinco regiones:

1. NOA (Salta, Jujuy, Formosa, Chaco, Tucumán, La Rioja, Catamarca).
2. NEA (Misiones, Corrientes, Entre Ríos).
3. Centro (Córdoba, Santiago del Estero, Buenos Aires, La Pampa).
4. Cuyo (San Luis, Mendoza, San Juan).
5. Patagonia (Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego).

La coordinación nacional de la campaña estuvo a cargo de Cayetano De Lella.



En cada provincia se establecieron tres niveles de coordinación conducidos por el coordinador provincial:

- *Coordinador de base*, encargado de conducir un grupo de adultos.
- *Coordinador de área*, encargado zonal de un grupo de centros.
- *Coordinador de capacitación*, encargado de planificar y acompañar a los alfabetizadores (Gómez, en Finnegan, 2012, p. 92).

La experiencia en educación de adultos, junto al compromiso fiel con la filosofía de la campaña, eran exigencias para el coordinador provincial y para el coordinador de capacitación (2012).

### **La organización pedagógica: objetivos generales, específicos y metas**

La organización pedagógica se estructuró alrededor de cuatro tipos de propósitos generales, clasificados de la siguiente manera:

1. De carácter político social.
2. De carácter económico social.
3. De carácter andragógico.
4. De carácter lingüístico cultural.

Cada uno de estos propósitos generales tenía objetivos específicos.

En relación a los objetivos específicos de carácter político-social:

- Orientar al adulto hacia la participación en el proceso de cambios estructurales y de desarrollo integral de su comunidad con el fin de construir una nueva sociedad solidaria de participación plena.
- Estimular el sentido de responsabilidad y la vocación de servicio comunitario en el adulto a fin de que pueda cumplir la tarea que le demanda el proceso de Reconstrucción Nacional.
- Propiciar la participación directa y eficaz del adulto en la vida de la comunidad, principalmente a través del desarrollo y consolidación de las organizaciones políticas, económicas y culturales, a fin de lograr la movilización necesaria para el proceso de transformación estructural del país y el perfeccionamiento permanente de la sociedad argentina.
- Informar sobre problemas locales, regionales y nacionales, así como sobre la política gubernamental en el control de la producción, distribución y precios de artículos de primera necesidad. Se trata de garantizar desde la educación, para el logro de los objetivos en el área social

y económica, que los sectores mayoritarios de la Argentina lleguen a tener un mayor nivel de conocimiento de aquellos problemas relativamente semejantes en lo esencial que tienen las minorías.

- Proporcionar oportunidades al adulto a fin de que, capacitándose para asumir responsablemente su rol en la vida familiar, contribuya al fortalecimiento y bienestar de su familia y de la comunidad a la cual pertenece.
- Propiciar la explicitación de los valores propios de cada comunidad para que se conviertan en claros objetivos para todos los que participan del hecho educativo de ese lugar.
- Promover una mayor participación en la gestión de los servicios educativos y en la concreción del acto educativo por parte de la comunidad, demostrando así también que la acción educativa es una función social de responsabilidad comunitaria permanente.

En relación al objetivo específico de carácter económico-social

- Capacitar al adulto para comprender las transformaciones económicas y asumir las responsabilidades que le exige el actual proceso; así como prepararlo para el trabajo, actualizando su conocimiento, habilidades y destrezas.
- Facilitar la incorporación del adulto a las diversas formas de actividad productiva para lograr su participación plena en la gestión de la producción como medio fundamental para disfrutar solidariamente de los beneficios del trabajo.
- Colaborar en los proyectos estatales y sindicales de cogestión y autogestión, capacitando a los trabajadores en las nuevas formas de organización, para plasmar así el objetivo de que el trabajador se convierta también en esta área en el protagonista del proceso de liberación.

En relación al objetivo específico de carácter andragógico<sup>49</sup>

- Generar una acción educativa eminentemente concientizadora y liberadora, otorgando importancia especial al cambio de actitudes y a la transformación de una conciencia crítica.
- Tender al perfeccionamiento integral del adulto, estimulando su ca-

---

49. La andragogía es la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto que desde el punto de vista psicosocial se manifiesta de manera ininterrumpida y permanente. Este concepto tiene un anclaje en la idea de la Educación Permanente del Adulto que hemos desarrollado oportunamente en el capítulo 4.

pacidad creadora y poniendo a su alcance los resultados del avance científico y tecnológico.

- Considerar el papel del educador que todo hombre tiene, en especial el adulto como miembro activo de la comunidad, capacitándolo para el mejor ejercicio de esta responsabilidad.
- Promover la autoeducación, facilitando el dominio de las técnicas de *aprender a aprender, a reaprender y desaprender*, con el fin de estimular en el adulto el deseo y la actitud por transformarse en un educando-educador permanente.
- Plantear el proceso educativo sobre la base del principio de la educación permanente, entendida como el proceso constante y dinámico del perfeccionamiento integral de la persona, a través de toda su vida y sin interrupción alguna.
- Promover y crear opciones que no se fijen o estratifiquen por cualquier presión o determinismo social.

En relación al objetivo específico de carácter lingüístico-cultural

- Promover la participación del adulto en la creación de una cultura local y nacional propia, que sirva de sustento al proceso de liberación nacional, teniendo en cuenta la necesidad de su integración al acervo cultural latinoamericano.
- Propiciar la revalorización del universo cultural del pueblo y estimular el desarrollo de sus potencialidades creadoras, basadas en la identificación con los intereses sociales fundamentales de la clase trabajadora.
- Favorecer la revalorización de su propia cultura y el arraigo al medio de las poblaciones rurales, complementando esta acción con una profunda movilización que tienda a la ruptura de la incomunicación entre estos sectores y las comunidades urbanas.
- Reconocer expresamente el carácter pluricultural y plurilingüe de algunas regiones de nuestro país, teniendo en cuenta los rasgos culturales y las lenguas de los diversos grupos humanos, evitando de esa manera imponer moldes culturales<sup>50</sup>.

---

50. Documento “Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción”, Ministerio de Educación, 1973.



## Metas de la campaña

La campaña se dividió en tres áreas estratégicas, cada una de las cuales tenían metas propias. Las áreas eran Alfabetización, Recuperación y Formulación Orgánica.

Metas específicas de cada área:

### A. Área Alfabetización

- Erradicación del analfabetismo.
- Erradicación del semianalfabetismo.
- Anular causas de abandono escolar.

### B. Área Recuperación

- Exámenes de madurez y nivelación para los desertores del sistema educativo.
- Cursos acelerados de recuperación para terminar el primario y el secundario.
- Sistematizar las peculiaridades de la cultura de cada región, localidad y comunidad.

### C. Área Formulación Orgánica

- Modalidades aceleradas sistemáticas y no sistemáticas de niveles correlativos al primario y secundario.
- Capacitación laboral de acuerdo a las capacidades del adulto y a las necesidades de la comunidad y el país.
- Organizar Centros de Cultura Popular como base de la futura DI-NEA<sup>51</sup>.

A cada una de las áreas le correspondía una operación, es decir, una metodología que implicaba una organización y una logística para alcanzar las metas propuestas. Las operaciones eran tres:

- **OPERACIÓN ALFABETIZACIÓN**, tendiente a impulsar el proceso de erradicación del analfabetismo y semianalfabetismo.
- **OPERACIÓN RESCATE**, que tiene por finalidad garantizar la continuidad y finalización de los estudios primarios para los alfabetizados.
- **OPERACIÓN CENTRO**, que debía alcanzar las metas de la reformulación orgánica para ser transferida la experiencia al conjunto del subsistema educativo de adultos<sup>52</sup>.

51. Documento "Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción", Ministerio de Educación, 1973, edición compilada por Ministerio de Educación de la Nación, DiNEJA, 2008.

52. Ídem.

En la Operación Centro, la formación de los Centros de Cultura Popular pertenecía a la etapa revolucionaria del proyecto. La situación política hacia fines de 1974 impidió el desarrollo de esta última fase de la campaña.

Lo que se buscaba es que la propia comunidad que se fuese alfabetizando formara centros comunitarios de cultura popular como generadores de valores de su propia comunidad que, a su vez, empezara a desarrollar distintos servicios como la capacitación técnica, laboral, etc., o sea, que ese núcleo de la CREAR no se desperdigara de ese proceso de lectoescritura<sup>53</sup>.

Entonces, el proyecto CREAR, que a veces se lo presenta como campaña de alfabetización, era más que una campaña de alfabetización. Tenía tres etapas: un proyecto de alfabetización que era la primera. La segunda se llamaba “Operación Rescate”.

Entonces, con ese principio, la CREAR iba a la gente, no solamente a evaluar que saberes tenían, sino cuál había sido la metodología por la cual había construido ese saber. Un analfabeto va a un supermercado y no compra vinagre por aceite ¡no sabe leer! Es decir, no decodifica el código escrito. Sabe cuál precio es mayor o menor. Maneja dinero, porque cobra un sueldo, porque tiene un mínimo de manejo y tiene una metodología de operación matemática, que no es la que le propone la escuela. Y nosotros cuestionábamos a la escuela porque qué decíamos: “ese adulto va a la escuela con un sistema de operación matemática que construyó en la vida diaria y por necesidad. La escuela le propone otro mecanismo de resolución de los problemas matemáticos. Pero, cuando termina el primer año de la escuela para adultos, ese mecanismo que le propone la escuela lleva implícito un menosprecio por el de él. Y no logra la autonomía en la que lo puso la escuela. ¡Salió peor que antes! ¡Mejor no hubiera ido nada a la escuela!”. Entonces, la CREAR lo iba a buscar, les decíamos: “Bueno, a ver, ¿cómo operan matemáticamente ustedes? ¿Cómo calculan? ¿Cómo hacen los cálculos?”. Para comprender esa metodología y mejorarla; y reconocérselo mediante la acreditación necesaria. Esa era la “Operación Rescate”.

Niveles de escolarización que habían tenido, habían construido saberes; su vida laboral los había ayudado a construir saberes, su vida social; todos esos saberes más los que la CREAR les daba, les permitía acceder al certificado de séptimo grado aprobado, la escuela primaria completa. En un año, ¿me explico? Esa era la “Operación Rescate”. A la CREAR se le sumaba esto, esos alfabetizados por la CREAR. Porque, evidentemente la escuela sigue teniendo dos barreras aduaneras, si no lees, si no operás matemáticamente, no pasás de grado. Ahora, qué hace el maestro, hoy todavía:

-¿Sabés sumar?

-Sí.

-¿Sabés restar?

-Sí.

-¿Sabés dividir?

-No.

53. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

-Bien, vamos a empezar a dividir.

¡No! Empezá a preguntarte cómo aprendió a sumar y aprendió a restar, porque ahí te va a dar la clave decodificadora de cómo va a dividir, y cómo divide, porque también divide.

No empezás por lo que el alumno no sabe, sino empezá por lo que ya sabe y mejorale su mecanismo de construcción de saberes, que está anclado en su práctica y resuena en su práctica laboral.

Vos no le vas a explicar a un albañil. ¡Claro! O a un carpintero, algunos conocimientos matemáticos que va a la escuela y que no sabe que esos saberes son los que utiliza todos los días. Pero los maneja de manera intuitiva.

La “Operación Rescate”, entonces, era esto<sup>54</sup>.

La conducción de la campaña identificó que el subsistema de adultos se mostraba incapaz de responder a las demandas del sector. El excesivo grado de centralización característico del sistema educativo en general, impedía la participación del adulto. La descentralización fue, entonces, la propuesta organizativa. Las coordinaciones provinciales asumieron la responsabilidad de disponer de estrategias destinadas al logro de las metas y objetivos de la campaña.

## Etapas de la CREAR

La campaña de alfabetización estuvo planificada en cuatro etapas, con una duración total estimada en catorce meses. Las etapas eran:

- Etapa de planificación y preparación.
- Etapa de lanzamiento.
- Etapa de generalización.
- Etapa de evaluación.

A la etapa de la planificación le correspondía la conformación de los equipos de coordinación nacional, regional y provincial, y la estructuración y convocatoria del voluntariado. También, la distribución de los recursos, la capacitación de los coordinadores y de los alfabetizadores, además de la difusión de la campaña.

La etapa de lanzamiento pone en marcha el trabajo, dando inicio a las acciones de alfabetización, ajustando la estructura organizativa para comenzar la tarea.

La etapa de generalización era la puesta en funcionamiento de las etapas anteriores.

Finalmente, la última etapa de evaluación debía consistir en el análisis de los resultados de cada operación y de la campaña en su conjunto para realizar los ajustes necesarios con miras a su corrección. Esta última etapa no llegó a concretarse.

54. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

## Reclutamiento y selección de alfabetizadores

La campaña de alfabetización tuvo entre los militantes de las distintas identidades políticas, particularmente las del peronismo, la base fundamental de su sostenimiento. Al mismo tiempo, la CREAM implementó un esquema de voluntariado como una forma de congregar alfabetizadores, reclutados entre estudiantes universitarios, trabajadores, miembros de organizaciones de extracción sindical, docentes en ejercicio, entre otros. El voluntariado planteado desde la DINEA de 1973 constituyó una forma de abrir la campaña a otros sectores de la sociedad. Los criterios para la elección del alfabetizador fueron variados en relación a cada región o provincia, predominando la visión de que fueran referentes territoriales que ejercieran un liderazgo natural y reconocidos como tales por la comunidad. Podían recogerse entre líderes de pueblos originarios, referentes barriales, dirigentes de clubes, parroquianos, también docentes y estudiantes en formación docente. Lo fundamental en la selección consistía en la dedicación a la alfabetización con las guías planteadas desde la coordinación nacional, regional y provincial. Las cartillas para los alfabetizadores contenían la metodología, las palabras generadoras y las consignas de trabajo que eran distribuidas entre los alfabetizadores por los coordinadores.

Se incorporó así a la figura del consenso comunitario como un criterio legitimador, tanto de la campaña como de sus agentes de alfabetización (Gómez, en Finnegan, 2012, p. 92), un atributo novedoso que apuntaba a garantizar la efectividad y la continuidad.

El sistema de voluntariado, de carácter popular y local, constituirá el recurso humano básico de la CREAM. La característica fundamental de este nuevo sistema de voluntariado docente radica en que los coordinadores de base sean reclutados en el propio medio donde deberá realizarse la operación (Ministerio de Educación, 2008).

Los alfabetizadores eran voluntarios, pero yo recuerdo llegar a mi oficina muy temprano y tener colas de voluntarios que venían a ofrecerse, porque había una movilización del país, que hoy es impensable. Estudiantes de Servicio Social, estudiantes de Educación, estudiantes que venían, que querían participar y nos dábamos el lujo de seleccionar y de decir quién sí y quién no.

Hoy, bueno, se mercantilizó todo esto<sup>55</sup>.

Los alfabetizadores no necesariamente tenían que tener un título docente sino que podían ser idóneos de la propia comunidad que pudieran enseñar a leer y a escribir a los que no lo sabían<sup>56</sup>.

Un educador popular. Ese es el término que hoy quizá lo podría definir mejor. Si no tenía formación docente era más fácil que cachara la onda, en el buen sentido. Porque yo creo que los que tenemos formación docente y mucha práctica a veces estamos como deformados, estructurados<sup>57</sup>.

55. Orlando "Nano" Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

56. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

57. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.

## Metodología de alfabetización

Como hemos desarrollado en el capítulo histórico, desde sus inicios en el siglo XIX, la alfabetización de adultos estuvo regida por el molde de 'déficit'. El enfoque educativo desde el sistema centralizado de instrucción pública estaba presidido por una perspectiva basada en la desconfianza en los sujetos sociales marginales que pudieran construir su integración social por fuera de la cultura letrada. El efecto consecuente conducía a la subordinación del analfabeto a la cultura hegemónica.

Haciendo caso omiso a la tradición normalizadora hegemónica, la CREAM concibió al adulto iletrado como portador de una cultura particular propia. En sintonía con esta concepción, la CREAM adoptó el método psicosocial que Freire había desarrollado en los años sesenta con campesinos analfabetos del nordeste del Brasil. La aplicación de este método fue una recreación situada en la realidad sociohistórica de la Argentina del '73, articulada con organizaciones sociales, sindicales y políticas presentes en el territorio en el marco de una movilización y participación social ferviente, característica de la época (Gómez, en Finnegan, 2013, p. 89).

La CREAM también adoptó de Paulo Freire la *palabra generadora* como método de alfabetización. La selección de las palabras se realizó cuidadosamente en cada uno de los niveles. La coordinación nacional propuso un conjunto de *palabras nacionales* para ser trabajadas en todo el territorio. En la selección de estas palabras estuvieron presentes la coordinación nacional de la campaña de alfabetización en articulación con los Departamentos de Educación de varias universidades nacionales que colaboraron con el proyecto (Gómez, en Finnegan, 2013, p. 90). A su tiempo, las coordinaciones regionales seleccionaron un conjunto de *palabras regionales* junto a otro subconjunto de *palabras locales* recogidas en cada comunidad (del barrio, la zona rural, la población originaria).

Las palabras –tanto nacionales, regionales, provinciales y locales– estaban agrupadas por temáticas: ámbito familiar, ámbito laboral, ámbito social, ámbito político-sindical, ámbito de la recreación y comunicación y ámbito de la integración nacional. El desarrollo de la metodología se proponía acompañar el ritmo de aprendizaje del adulto bajo el registro cuidadoso del alfabetizador en la observación del progreso de sus alfabetizandos.

La campaña tenía que ver con el volumen tonal de ese tiempo.

Una de sus cosas fundamentales era que nosotros elegimos el método de la palabra generadora, sustancialmente porque entendíamos que había que comenzar desde las propias vivencias de las comunidades alfabetizadas, a partir de lo cual, esas palabras generaban sentimientos, pertenencias y culturas más prácticas que la vieja alfabetización. Eran otras palabras generadoras que tenían que ver con otras etapas de la historia<sup>58</sup>.

58. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

Terminamos que hubiera palabras que eran nacionales, que competían a todos que era lo que iba a dar la visión nacional. (...) Esas palabras las definimos nosotros dentro de los que éramos responsables provinciales que conformábamos el equipo nacional. Pero fue así, participativo, todo lo decidimos ahí, cinco palabras. Después nos juntamos en la región y fuimos definiendo cuales eran las palabras de la región. Por ejemplo, nosotros teníamos 'RIO', no me acuerdo si 'GAVIOTA'. Palabras que nos identifican como región y que son significativas. Después nosotros acá definimos las palabras provinciales, como provincia, cuáles eran las palabras generadoras. Y por último se definieron algunas palabras que en general incumbían a todo el ámbito de la provincia como eran MADERA o ÁRBOL, MONTE, COMIDA, TRABAJO. Todas esas palabras que tenían que ver con tu propia realidad.

A partir de estas palabras alfabetizabas. Trabajabas con el método de palabra generadora... pero además el fuerte componente de qué significa en tu vida cotidiana y concreta.

'TRABAJO', ¿tenés trabajo o no? ¿Cuántas horas trabajás?, todo eso que tiene que ver con la toma de conciencia y la formación de conciencia política. Todo el tema de la opresión, de la falta de participación, el ser nacional. Todo así. Pero fue un trabajo muy participativo.

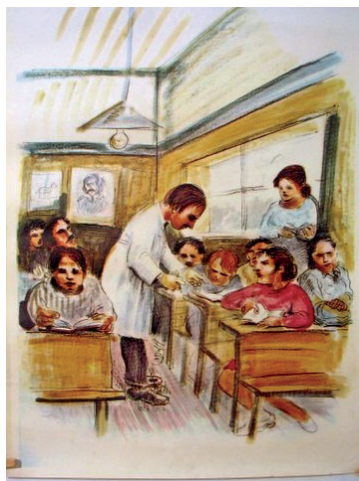
Y a partir de ahí armábamos el material.

Había palabras que ya venían, teníamos papelitos, cartillas. Las nacionales se las hizo a nivel nacional, las regionales las imprimió la Nación, había plata realmente, se podían hacer los materiales<sup>59</sup>.

A continuación, proponemos algunas de estas palabras nacionales a partir de las láminas seleccionadas como ejemplos:

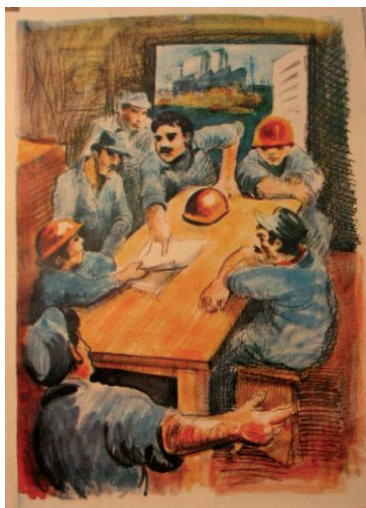


AGUA

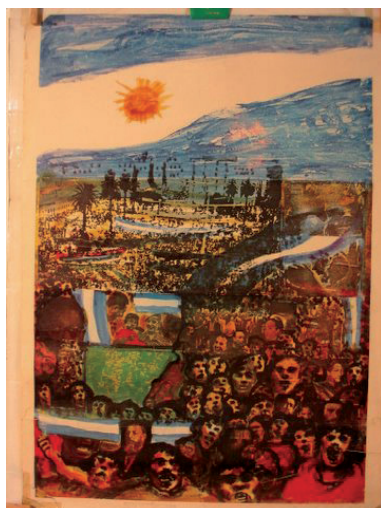


ESCUELA

59. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.



DELEGADO 1



PUEBLO

Las láminas formaban parte de la metodología y se trabajaban como *situación existencial*, identificadas con la cotidianidad de los alfabetizandos.

En cada encuentro de alfabetización se tomaba una lámina y la palabra que sintetizaba una situación existencial. Se buscaba analizar social, cultural y políticamente lo que se veía en la imagen para luego trabajar su riqueza fonética y el aprendizaje de composición de otras palabras a partir de las sílabas que componían la palabra generadora.

Transcribimos un ejemplo de trabajo de una palabra nacional para un encuentro de alfabetización tomado de las cartillas nacionales de alfabetización:

Palabra: *pueblo*

Objetivos de la lectoescritura

1. Enseñanza de las sílabas compuestas: bla – bra; ble – bre; bli – bri; blo – bro; blu – bru.
2. Reafirmación del diptongo: ue.
3. Breve regla ortográfica: “Siempre que se escribe bla – bra y sus familias, es con “b”.
4. Combinaciones de sonidos: pla – pra; cla – cra; dra – cra; fla – fra.
5. Combinación con diptongos:



*plie: pliego*  
*plia: amplia*  
*plio: cumplió*  
*dria: Adriana*

*brie: abrieron*  
*cubrieron*  
*gria: agriaron*  
*grie: griego*

## Objetivos de la reflexión

1. Reconocer quiénes forman parte del *pueblo*, cuáles son sus valores y sus intereses objetivos.
2. Reconocer en la unidad y organización del pueblo la única fuerza para vencer la lucha por la liberación.
3. Identificar los intereses objetivos del antipueblo.

### a) Respecto al objetivo 1:

El pueblo está formado por la multitud de los que, con su trabajo, producen la riqueza del país, tanto a nivel de la producción como de los servicios (obreros, campesinos, empleados, profesionales, estudiantes, artistas, pequeños y medianos comerciantes o industriales, dueñas de casa, etc.).

El antipueblo lo forma la minoría privilegiada y parásita, que se apropia de los frutos del trabajo del pueblo, concentrando en sus manos la mayor parte de la riqueza del país (latifundistas, industriales y banqueros ligados a los monopolios y a la banca internacional, especuladores, acaparadores, traficantes, etc.).

### b) Respecto al objetivo 2:

Los intereses del pueblo están formulados a partir del proyecto justicialista de liberación:

- Una economía controlada por el pueblo y al servicio de sus necesidades reales.
- Un reparto justo de las riquezas producidas y una igualdad de posibilidades en el acceso a los servicios.
- Una participación real del pueblo organizado en todos los niveles de la política.
- Por lo tanto, reconstruir una patria económicamente independiente, socialmente justa y políticamente soberana.

En cuanto a los intereses objetivos del antipueblo, ellos están ligados a los intereses del imperialismo: una economía nacional puesta al servicio de los monopolios internacionales; el acceso a los bienes producidos por el pueblo, en relación directa con el lucro personal y un manejo exclusivo de la política por parte de la minoría cipaya del imperialismo. La lucha de intereses entre el pueblo y el



antipueblo es total y abarca todos los niveles de actividad. No es posible la neutralidad política: o se está con el pueblo o contra el pueblo.

c)Respecto al objetivo 3:

La principal arma de lucha del pueblo es la unidad en la conciencia, en la organización, en la acción.

La principal tarea del antipueblo es confundir, dividir y anarquizar al pueblo<sup>60</sup>.

En la selección de palabras generadoras intervienen otras significativas para el campo que se pretendía alfabetizar tales como: VINO - CARNE - ROPA - ZAPATO - HIJO - FAMILIA - COMPAÑERO - VECINO - VILLA - YERBA - ESCUELA - HOSPITAL - CAMPESINO - DELEGADO - SINDICATO - MÁQUINA - AGUA - GUITARRA - FÚTBOL - PUEBLO - GOBIERNO - AMÉRICA LATINA UNIDA O DOMINADA.

Acá, vos sabés, como estaba compuesta la familia de palabras de la CREAR, inclusive, había palabras que elegíamos nosotros, pero había otras que eran obligatorias de Nación.

**E:** Las palabras nacionales...

**OB:** Claro.

**E:** Después había otras que cada región incorporaba.

**OB:** “Voto”, “Pueblo”, “Gobierno”, “América Latina unida y dominada” que era la última familia de palabras.

Después estaban los “bloques” medio obligatorios, había un “bloque familiar” que era: “mate”, “leche”, ese era un poco la alimentación de la familia, había un bloque de trabajo que era: “delegado”, “compañero”, donde “máquina” es la palabra final que sintetizaba las anteriores.

Cada palabra tenía ejes de insistencia, para reflexionar. Y la última palabra sintetizaba todos los otros ejes de insistencia. Eso estaba establecido por Nación. Ahora, nosotros decíamos, cómo vamos a enseñar “máquina” en una comunidad mapuche. “Bueno, busquen algo”.

Pero, tenía que respetarse la familia del mundo del trabajo<sup>61</sup>.

Como describe Tosolini (2011, p. 3), el enfoque metodológico adoptado por la CREAR permite reconocerla en su contexto de producción. En este sentido, nos parece oportuno destacar lo que señala Puiggrós: “esas condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo; son producto y productoras de sujetos” (Puiggrós y Gómez, 2005, p. 319).

60. Documento “Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción”, Ministerio de Educación, 2008.

61. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.



## CAPÍTULO 6: INSCRIPCIONES POLÍTICAS. MILITANCIA, POLÍTICA Y PEDAGOGÍA

*Comprender significa que uno pueda  
analizar un suceso de la historia  
sin extraerlo de su contexto, que no solo  
implica el acabado análisis de la contemporaneidad,  
sino también el pasado que está presente  
en esa contemporaneidad, condicionándola,  
sobredeterminándola.  
Todos los hechos están sobredeterminados.  
José Pablo Feinmann, La sangre derramada.*

### Inscripciones políticas y pertenencias partidarias de la CREAR

Reconocer las distintas inscripciones políticas dentro del espacio del peronismo que estuvieron presentes en la campaña de alfabetización y en la conducción de la dirección nacional de adultos permite comprender la compleja trama que conformó la experiencia de alfabetización CREAR.

Del conjunto de fuerzas políticas que tuvieron presencia en la campaña, dos fueron las que, mayormente, ocuparon espacios de conducción y una tercera solo acompañó parte del proceso.

Como ya se subrayó, la conducción nacional de la CREAR estuvo dirigida por la Tendencia Revolucionaria<sup>62</sup> y fue este conjunto de agrupaciones la que mayor presencia territorial aportó a lo largo de la campaña. Por otra parte, la conducción nacional de la DINEA –a la que pertenecía la CREAR– estuvo a cargo de

---

62. Conjunto de agrupaciones juveniles peronistas identificadas con el pensamiento de izquierda, compuesta fundamentalmente por tres tipos de organizaciones: la Juventud Peronista (JP), las Organizaciones Político Revolucionarias (OPR) y las Organizaciones Político Militares (OPM). Dentro de las OPM peronistas se encontraban grupos de jóvenes aglutinados en organizaciones como Montoneros, Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y Descamisados. La Tendencia encarnó un conjunto de expectativas sociales que concitaron adhesiones desde distintos sectores identificados con el peronismo. El desarrollo de la Tendencia Revolucionaria fue una articulación compleja cargada de tensiones que estuvo centralmente hegemonizada por la agrupación Montoneros.

los Comandos Tecnológicos Peronistas<sup>63</sup>. Guardia de Hierro<sup>64</sup> solo tuvo alguna participación en la formulación de documentos y algunas coordinaciones locales.

Los entrevistados que seleccionamos para nuestro trabajo formaron parte de estas agrupaciones que mencionamos, con excepción de Guardia de Hierro.

Carlos Grosso, director nacional de Educación de Adultos sintetiza la conformación interna de la DINEA que se trasladó a la CREAR:

Había dos grupos troncales: la Tendencia y los Comandos Tecnológicos<sup>65</sup>. Digamos, en aquel entonces había..., para esquematizarlo en eslogans, había un “PERÓN, EVITA, LA PATRIA SOCIALISTA” y un “PERÓN, EVITA, LA PATRIA ES PERONISTA”. Yo estaba en este segundo. Yo no pertenecí nunca a la JP ni al Montoneroismo, yo estaba en lo que se llamaba entonces los Comandos Tecnológicos Peronistas con Julián Licastro<sup>66</sup>.

Ana María Ezcurra, una de las principales responsables del Informe Anual Regional, nos afirma de Cayetano De Lella, coordinador pedagógico nacional de la CREAR:

Él era la cabeza de la Tendencia en la DINEA y al mismo tiempo era el coordinador (de la CREAR)<sup>67</sup>.

Juan María Healion, responsable pedagógico de contenidos de la CREAR, reafirma lo que venimos desarrollando:

63. A principios de la década del setenta, un grupo de oficiales nacionalistas peronistas, entre los que se destacaban Julián Licastro y José Luis Fernández Valoni, crearon el Comando Tecnológico Peronista (CTP). Luego se sumaron otros importantes militantes como Carlos Grosso, José Octavio Bordón y Miguel Ángel Toma. Esta agrupación, que más tarde se encargó de encuadrar a diversos militantes técnicos y profesionales, fue llamada por Perón como “el acopio de materia gris”. Una de sus funciones principales consistió en la formulación de propuestas para los planes de gobierno. A principios de 1973, con la inminente asunción de Héctor Cámpora a la presidencia, aparecieron una serie de cuadernillos llamados “Bases para un Programa Peronista de acción de gobierno” y luego “Gobierno Peronista”, ambos de tirada semanal. La publicación contenía documentos técnicos y propuestas de acción sobre distintos temas fundamentales como la industria, la energía, la salud, las inversiones extranjeras, que habían sido analizados por el Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista, una rama del partido presidida por el científico y decano de Exactas Rolando García.

64. Entre 1961 y 1963, Guardia de Hierro formó parte del Comando Nacional del peronismo y en 1972 se integró a la Juventud Peronista, formando parte de lo que se denominara Organización Única del Trasvasamiento Generacional (OUTG). Su dirigente más conocido fue Alejandro Álvarez, apodado “el gallego”. Su nombre se lo asocia a una organización política protofascista rumana (Pozzi, 2009). A partir de 1967, y hasta 1974, Guardia de Hierro desestimó la lucha armada y se dispuso al armado de cuadros técnicos que, según ellos, el peronismo había perdido durante el período de la resistencia y de la proscripción (Pozzi, 2009). Su papel político sería de lealtad absoluta a Perón, sin cuestionamientos ideológicos, considerando que el peronismo era la propuesta de la Doctrina Peronista. Se asumieron como una herramienta al servicio de la conducción, considerándose la reserva militante del líder del movimiento. Al mismo tiempo se constituyó como una organización verticalizada y de tipo militar. Para 1973, Guardia de Hierro contaba con una estructura importante formada por unos tres mil cuadros de conducción, como ellos los llamaban, y unos quince mil militantes activistas en todo el país (Pozzi, 2009).

65. Cayetano De Lella, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

66. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

67. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

El equipo que lideraba el proceso era del peronismo con líneas internas divergentes. Algunos estaban más cerca de lo que sería la Tendencia, Montos, etc. El pacto era que no se involucrara demasiado el tema de la violencia (...) Todos los que eran de Guardia de Hierro participaron pero en un segundo o tercer nivel; participaron, nos acompañaron, largas discusiones de por medio, pero, digamos, había sutilmente una inclinación del centro más hacia la izquierda que del centro más hacia la derecha...<sup>68</sup>

En el mismo sentido, Orlando “Nano” Balbo, coordinador regional de la región Patagonia y militante del Peronismo de Base<sup>69</sup>, recuerda:

Soy maestro normal nacional, soy nacido en el campo. Mientras tanto yo empiezo una cierta militancia política vinculado al Peronismo de Base. Una compañera me dice: ‘mirá, están necesitando maestros en Adultos y son dos horas, te favorece para estudiar’. Me anoto en la Universidad en el horario de la mañana y a la tarde daba clases en Adultos. Así empecé a hacer Educación de Adultos. (...) Asume Cámpora y me ofrecen la posibilidad de trabajar en la CREAM<sup>70</sup>.

Delia Méndez, alfabetizadora y militante de la Juventud Peronista:

Para nosotros que éramos jóvenes militantes de la Juventud Peronista<sup>71</sup>.

Jorge Viapiano, de los Comandos Tecnológicos Peronistas:

Éramos miembros de la Agrupación Peronista Docente con otros compañeros. Cuando se arma todo el equipo para ir a DINEA que se lo designa a Carlos como director, Juan lo primero que hace es convocarme para estar ahí con ellos. El 25 de mayo de 1973 asume Carlos como director y Juan como coordinador general, no existía el cargo de subdirector, era el de coordinador general y ese era Juan. Cayetano (De Lella) era el coordinador de toda la parte educativa del sistema. Fernando (Guerrero) de toda la parte administrativa. Manolo (Gómez) va como subcoordinador de la campaña de la CREAM porque el coordinador era Jorge Cavodeassi, que fue el primero del equipo que perdemos... se murió en España donde había hecho un carrerón. Jorge era el tipo pensante del equipo, bueno, ¿quién no era pensante –salvo yo– en ese equipo, no? Era un equipo muy lúcido políticamente y en materia de educación... muy claro.

68. Juan María Healion, entrevista realizada el 6 de septiembre de 2013, CABA.

69. Peronismo de Base: agrupación juvenil peronista dentro de la Tendencia Revolucionaria. Estaba conformado por la confluencia de trabajadores y estudiantes con inserción barrial.

70. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

71. Delia Méndez, entrevista realizada en CABA, 15 de setiembre de 2011.

Después muchos de nosotros, yo mucho más tardíamente, empezamos a nuclearnos en los Comandos Tecnológicos Peronistas con Licastro y Fernández. Eso era lo que nos unía en la política.

En educación teníamos mucho trabajo en la Agrupación Peronista Docente (APD).

Yo era un simple maestro de adultos comprometido políticamente<sup>72</sup>.

## La CREAR y la influencia del pensamiento católico

Gran parte de la participación de la juventud en la campaña de alfabetización estuvo promovida desde un sector de la Iglesia Católica inclinada hacia el progresismo religioso, con apertura a la participación política.

Desde la Conferencia de Medellín<sup>73</sup>, en conjunción con la incipiente Teología de la Liberación, entre la juventud se impulsó la necesidad de avanzar en acciones directas que contribuyeran a la transformación de las condiciones sociales del pueblo, particularmente de las clases subalternas. La Iglesia, a la que hacen referencia los entrevistados, remite a los postulados y prácticas de la Iglesia Tercermundista, un sector minoritario en el conglomerado eclesial de la época aunque de una ascendencia importante en la juventud.

Tanto la CREAR como la DINEA no estuvieron ajenas a ese proceso. Buena

---

72. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

73. La impronta de este espíritu de compromiso social vinculado a lo pastoral religioso lo impulsó la Conferencia de Medellín de 1968, faro indiscutible en el sector más progresista de la iglesia latinoamericana. En aquella célebre conferencia de obispos, celebrada en Colombia, se remarcó, en forma enfática, la existencia de un importante sector de marginados cuya situación de miseria económica asociado a la ignorancia, los colocaba en una situación de injusticia y de desigualdad ante el resto de la sociedad. La Iglesia latinoamericana impulsó desde allí la misión de acoger el desafío para contribuir activamente en la recuperación, defensa y promoción de los pueblos originarios y marginales sociales. A partir de estas definiciones, la iglesia latinoamericana reconoció en los pueblos originarios, en el campesinado y en los obreros suburbanos, a los sujetos privilegiados del mandato evangelizador, auténtica contribución en acciones sociales directas. La Conferencia de Medellín estimuló a las estructuras eclesiales a atender a los excluidos a través de emprendimientos concretos destinados a la liberación integral del hombre y a dedicar esfuerzos destinados a la educación, la alfabetización y la capacitación laboral, en un diálogo creador y al mismo tiempo, respetuoso de las culturas de los pueblos destinatarios. La propuesta de la Conferencia introdujo el discurso emancipatorio que será desarrollado teóricamente por la pedagogía de Paulo Freire, contemporáneo de la etapa histórica. Entendió, a su vez, la educación desde una perspectiva liberadora, concebida como una herramienta capaz de contribuir a la liberación de los pueblos. La alfabetización, en este sentido, es concebida como un aporte al proyecto de liberación del oprimido, en consonancia con el mandato de la evangelización. La Iglesia Tercermundista en la Argentina cobró volumen y visibilidad a través del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (MSTM), cuyas cosmovisiones y sentidos de pertenencia estaban ligadas al campo popular. Si bien el MSTM no era el único conjunto de sacerdotes y religiosos identificados con los excluidos, fue el sector eclesial con mayor capacidad de incidencia entre la juventud de la época y motorizó a numerosos grupos de adolescentes a la participación activa. El MSTM tuvo entre sus integrantes a sacerdotes públicamente identificados con el peronismo, particularmente con la Tendencia Revolucionaria. El caso paradigmático lo constituyó el padre Carlos Mugica, cercano a los fundadores de la organización Montoneros. Mugica fue el autor del libro *Cristianismo y Peronismo*, en el cual el sacerdote jesuita realiza una fuerte apología de la fe cristiana, el compromiso con los oprimidos y la adhesión a la doctrina peronista. Con el impulso de una nueva religiosidad de carácter popular, se multiplicaron los grupos parroquiales que destinaron sus esfuerzos de acercamiento a las barriadas obreras y a las aldeas de campesinos, con la idea de llevar adelante el ideario cristiano de la liberación.

parte de la dirección nacional de la CREAR y coordinadores de algunas regiones y provincias del interior provenían del entorno católico. Ex seminaristas como Carlos Grosso, Juan María Healion, Cayetano De Lella y Jorge Viapiano son muestra de ello.

También jóvenes integrantes de grupos parroquiales, que antes y durante la campaña de alfabetización trabajaron en misiones rurales con comunidades campesinas, como Stella Maris Schiapino en Entre Ríos, o con pueblos originarios como “Nano” Balbo en Neuquén, o con barriadas obreras marginales como Delia Méndez en San Miguel y José C. Paz.

La categoría educación popular constituía un significante nodal a partir de este entramado de cristianismo y peronismo entroncado en tradiciones emancipatorias.

En esta dirección, el testimonio de Balbo reafirma lo mencionado en los párrafos anteriores:

Porque la educación de adultos es una bocacalle que después va a desenca-denar en la educación popular como concepción de la educación donde se cruzaron muchos caminos y cada uno dejó algo. Por esta calle cruzó la Iglesia con una posición ética: ‘si todo hombre es mi hermano, entonces no es ético que no sepa leer y escribir.

Acá hablamos con distintos sectores, uno que va a participar y va a pesar mucho es la Iglesia; yo hablo con De Nevares que la ve clarita. Cuando voy al interior a buscar los tipos representativos eran los curas. ¡Claro! Pero, ¡qué curas!<sup>74</sup>

El cura Amado Lucia que le había negado la comunión a Lanusse cuando era comandante en Jefe del Ejército. Venía dando la comunión y dice: “a vos, no” y lo salté. “Vos matás a mi hermano, vos explotás a mi hermano, vos no comulgás acá. Acá, por lo menos, no comulgás. No, no. Lanusse se quejó a de Nevares, De Nevares lo bancó.

Otro cura, Pascual Rodríguez (se ríe), en el Chocón. Que además tenía el tupé de dirigir junto con el jefe del Partido Comunista, que era Antonio Alak.

El cura Damián de Andacollo que cantaba “A desalambrar”, y decía que el alambre era una cosa satánica, por poco, porque a los paisanos les quitaban el campo con los “alambres con patitas” como les llamaban.

Los estancieros cambiaban el alambre todos los años, los ponían 200 metros más adentro del campo de los paisanos. Entonces, era una Iglesia muy particular.

De esta manera, con el aval de De Nevares, la CREAR se hizo y es más, saltando un poco, cuando el proyecto CREAR tambalea, y vemos que nosotros tenemos la suerte echada, yo cargo la camioneta con todos los materiales que tenía y los repartí y la CREAR siguió, después, en esos lugares<sup>75</sup>.

74. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

75. Ídem..

El director de la DINEA del '73, de origen religioso, también lo recuerda en su testimonio:

Es verdad que nosotros teníamos una fuerte impronta religiosa (...) Era toda gente que había tenido una formación eclesial, que había avanzado en el compromiso social, se había peronizado con el proceso de peronización de los sectores medios de la denominada década de los sesenta y setenta, y terminaron participando del gobierno peronista<sup>76</sup>.

Cayetano De Lella que es otro compañero mío de los jesuitas, o sea que había mucha gente que venía de la raíz eclesial en nuestro grupo.

Tanto Jorge Viapiano, quien había sido religioso salesiano, como Delia Méndez, que había transitado su educación en el catolicismo, señalan en sus testimonios la fuerte presencia de la Iglesia Católica durante la campaña de alfabetización en los distintos niveles de instrumentación:

Cuando llega el momento de constituir al equipo, en realidad Carlos (Grosso) convoca al equipo, había una relación muy estrecha con Cayetano (De Lella), porque ellos ya venían juntos del seminario.

Carlos venía de los jesuitas, Juan (Healion) de los pasionistas y yo de los salesianos.

Las reuniones nuestras eran en el Máximo de San Miguel. Muchos nucleados alrededor del Salvador; por ejemplo, Cayetano y Carlos eran egresados del Salvador, es decir, mucha participación de la Iglesia<sup>77</sup>. (...) Los movimientos eclesiales de base. (...) Había muchos militantes que provenían de la Iglesia Católica, ¿sí?<sup>78</sup>

No obstante, las fuertes contradicciones tampoco son ajenas a la Iglesia. Sectores reaccionarios del catolicismo jerárquico permanecían con suficiente poder de control sobre las acciones territoriales tratando de evitar la expansión del “germen del comunismo”.

Contemporáneo a la CREAM, monseñor Tortolo, arzobispo de Paraná, Entre Ríos, fue un fiel defensor y promotor de las estrategias represivas, primero de la Triple A, durante el último período de la CREAM, y luego de las Fuerzas Armadas en 1976. Durante la dictadura permaneció aliado a la Junta Militar e integró una larga lista de purpurados y sacerdotes con ideas fascistas pro-militares que entregaron a numerosos jóvenes militantes (Verbitsky, 1984, p. 15).

Stella Maris Schiapino, directora de la CREAM en Entre Ríos, cuenta su experiencia del paso por la iglesia entrerriana, de su militancia en el peronismo y de las resistencias que ofreció la Iglesia tradicional en la implementación de la campaña

76. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

77. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2011, CABA.

78. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.



de alfabetización.

En el '72 y hasta el principio del '73 coordinaba un grupo rural católico. Tenía como objetivo central la promoción integral de los campesinos y la formación de líderes. Trabajamos con sectores campesinos y el sector docente (...) cuando los estancieros, los dueños de la tierra se empezaron a dar cuenta de que los campesinos crecían como personas y que se hacían respetar y empezaban a ejercer sus derechos, incluso la tenencia de la tierra, empezó a no gustarles mucho esto. (...) Generamos las Ligas Agrarias, (...) por eso la alfabetización es una de mis pasiones (...) En la medida que nos empezamos a comprometer desde este movimiento con los problemas humanos de la gente, nos echaron. La Iglesia nos cerró el camino. En ese momento monseñor Tortolo era el presidente del Episcopado Argentino. Entonces a nosotros nos dijeron que no pertenecíamos más a la iglesia institucional como Acción Católica, la peleamos con las asambleas de los obispos pero no hubo caso. (...)

Con esto te quiero decir que muchos de nosotros veníamos de la Iglesia, pero de una que iba hacia el tercermundismo.

Lentamente nos fuimos yendo, pero siendo cristianos; hacíamos esto como un compromiso cristiano. Y la mayoría de la gente de esa línea. Con respecto a si había tensiones, tengo que decir que lo notaba mucho quizá porque ya estábamos con muchos problemas que no era algo nuevo, quizá nos seguían cuestionando pero ni caso les hacíamos. Había sectores de la Iglesia que nos apoyaban y nos defendieron. Muchos de nosotros hoy estamos con vida precisamente por la acción de un sector de la misma Iglesia<sup>79</sup>.

## Concientización para la organización

La tarea de la alfabetización no consistía únicamente en la búsqueda del logro exitoso del aprendizaje de la lectoescritura. El proceso apuntaba a ir más allá: la organización popular. La reconstrucción nacional solo sería posible si el pueblo construye un reaseguro de las conquistas que la nueva etapa política se disponía a realizar en forma organizada que le garantice la estabilidad de dichas conquistas.

La CREAM organizaba, la CREAM era una instancia de organización<sup>80</sup>.

El tema era apuntar a la organización de la comunidad.

Por eso las últimas palabras<sup>81</sup> tenían que ver con COMUNIDAD, COMUNIDAD ORGANIZADA, LATINOAMÉRICA UNIDA y todo eso.

Entonces el proyecto andaba por ahí<sup>82</sup>.

79. Stella Maris Schiapino, directora de la CREAM de Entre Ríos en 1973.

80. Orlando "Nano" Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

81. En referencia a las palabras generadoras utilizadas como "método Freire" durante la campaña.

82. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

## Militancia educativa

La CREAM constituyó un fuerte impulso para la inserción territorial de la militancia. La juventud, en particular, encontró en la campaña de alfabetización el espacio para la combinación entre dos significantes que se armonizaban nítidamente: compromiso político y compromiso educativo. La militancia estaba considerada ínsita en la campaña de alfabetización. Esta concepción de imbricación entre lo político y lo pedagógico forma parte de la posición planteada por Freire: “La victoria en tanto acto político, está mediatizada por el convencimiento en tanto acto pedagógico. No es posible separar los dos” (Freire y otros, 1987, p. 84), tal como lo señalamos en el capítulo de referencias teóricas. Ello, no significa la adopción plena del ideario del pedagogo brasileño, pero sí es posible reconocer una huella entre su pensamiento y las prácticas político-pedagógicas planteadas por la CREAM.

‘Nano’ Balbo lo testifica claramente cuando detalla su responsabilidad al asumir la coordinación regional Patagonia:

Cuando yo asumo la CREAM soy eximido de cualquier tipo de militancia política que no sea la CREAM. Yo no puedo ir a marchas, no puedo salir a hacer pintadas, no puedo asistir a reuniones en donde pudiera caer en cana porque si no era un desprestigio para el Gobierno Popular. Entonces, mi tarea era ser militante del gobierno en la educación<sup>83</sup>.

No obstante, esta articulación entre militancia política a través de la militancia pedagógica, no remite en forma exclusiva a las responsabilidades de conducción. Delia Méndez era alfabetizadora en el conurbano de la provincia de Buenos Aires. Su relato reafirma la decisión estructural de una línea de conducta dentro de la conformación de la campaña:

Donde yo estaba, que era el distrito de General Sarmiento, en la provincia de Buenos Aires, más específicamente lo que hoy es San Miguel y José C. Paz, nos acercábamos a todas las poblaciones, es decir, a los de los barrios más alejados del centro<sup>84</sup>.

(...) Veíamos, palpábamos, olíamos, escuchábamos, sentíamos en la realidad lo que habíamos llegado con mucho documento teórico, ahí lo veías. (...) Para nosotros que éramos jóvenes militantes de la Juventud Peronista, la campaña tenía un sentido en el marco de un proyecto más amplio, que era... nuestra consigna era liberación o dependencia, y cuando hablábamos de liberación no hablábamos solo de la de nuestro país, hablábamos, digamos, de una categoría mayor que era el continente latinoamericano, y en ese marco también tomábamos muy fuerte las enseñanzas de Freire, que para que un país, un territorio, se libere primero estaba la subjetividad de cada persona liberada y emancipada.

83. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

84. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.

Entonces, tenía que ver con una postura fuertemente ideológica y utilizada como una herramienta política, para poder llegar a las personas<sup>85</sup>.

### **“Lo más importante que hice en mi vida”**

En momentos distintos, en lugares geográficos diferentes, desde posiciones ideológicas heterogéneas, a partir de historias personales diversas, desde adhesiones político-ideológicas divergentes entre sí, sin excepción, los entrevistados manifiestan el sello indeleble que ha dejado la CREAM en sus historias y memorias.

No creo que se la pueda entender, si no es como un cruce de experiencias solidarias, donde cada uno dejó su impronta<sup>86</sup>.

La CREAM, indudablemente, a los que fuimos partícipes, nos marcó...<sup>87</sup>

Para mí fue lo más importante de mi vida que hice en esos 2 años (pausa y emoción) fue lo más importante de toda mi vida. ¡Imborrable!<sup>88</sup>

Los testimonios rescatados en este capítulo de la investigación sintetizan uno de sus temas centrales: la articulación entre pedagogía y política que se refleja en las dimensiones descriptas. En este sentido, la experiencia de la CREAM constituyó un campo de identificación constitutiva de una subjetividad particular y distintiva en sus educadores y en muchos de quienes vivieron la experiencia como educandos. Freire había trabajado, en su práctica como alfabetizador, la idea de que el educador popular es deudor de un compromiso con los procesos históricos de los sectores populares y que ello, ya constituye en sí, un compromiso político en lo pedagógico. “Hacer política es pasar del sueño a las cosas”, decía José Carlos Mariátegui y las cosas, en los educadores populares, era (es) la praxis pedagógica. El trabajo político-pedagógico constituyó la idea fuerza en la que lo político se jugaba en la transformación cultural por medio del proceso educativo para la constitución de un sujeto político colectivo capaz de formar una nueva sociedad organizada para el cambio, una nueva relación de poder, una nueva hegemonía.

---

85. Ídem

86. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

87. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.

88. Cayetano De Lella, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.



## CAPÍTULO 7: TENSIONES Y DEBATE

### Tensiones y debates en la CREAM

A partir del retorno a la democracia en 1973, el espacio abierto por el gobierno peronista acogió la demanda social de un mayor proceso de democratización institucional tras dieciocho años de proscripción como partido mayoritario.

Como lo señala Puiggrós (2008), el nacionalismo popular que había sido una manifestación pedagógica incipiente en los años sesenta, se convirtió en política de Estado en 1973, cuando asumió el tercer gobierno peronista. La educación en general, y la de adultos en particular, reclamaba para entonces, la conformación de una concepción pedagógica alternativa a la dominante. Una pedagogía que retomara las costumbres y la cultura popular y las pusiera al servicio del nuevo proceso político inaugurado en mayo de ese mismo año, constituía un reclamo potente.

Como sostiene la pedagoga argentina: “La década arrancó con un espectro de manifestaciones de una generación que quería cambiar la Argentina” (p. 160).

Tomando como referencia la situación en que se encontraba la DINEA en 1973, heredera de un esquema educativo fragmentado en el contexto de un proceso de desarrollo regional con tendencias hacia una mayor democratización del sistema, surge el interrogante acerca de cómo podía la CREAM alterar la lógica de subordinación en que se encontraba la educación de adultos, particularmente del adulto analfabeto. Las respuestas no fueron homogéneas.

El carácter sobredeterminado de todo proceso pedagógico pone de relieve las múltiples formas que adquieren las prácticas sociales cuando se ponen en movimiento. Las divergencias en las posiciones sostenidas por los distintos sectores del peronismo, en un marco de conflictos políticos internos, dieron lugar a intensos debates. Una lectura global y a posteriori del proceso político del ‘73, permite anticipar que no se encontraban aún saldadas las apreciaciones sobre la orientación definitiva que iba a adoptar todo el proceso político en general. Los intereses encontrados entre las diversas facciones internas del peronismo se manifestaron de manera asincrónica y dispersa a lo largo del período de duración de la campaña de alfabetización, opacando el proceso revolucionario iniciado en 1973 (Puiggrós, 2008).

Luego de tantos años de proscripción del movimiento peronista (con la imprevista excepcional de la militancia de la Resistencia Peronista desde 1955 hasta 1973), la fuerte presencia de gobiernos autoritarios alternados con cuasi democracias tuteladas por las Fuerzas Armadas, el interrogante acerca de la legitimidad de la incorporación de la doctrina triunfante sobre los aparatos del Estado constituía una atracción. En este contexto, en el área de la educación de adultos se inició un proceso que incorporó discusiones y debates en torno a claves de articulación de discursos que podemos sintetizar en: peronismo/freirismo, educación popular/doctrina peronista, organización popular/vanguardismo, y que podrían ser algunas de las más destacadas que emergen de los testimonios.

Sí, y ahora que me preguntás por los debates, unos debates fundamentales, ahora que decís eso me aparecen, en mi almacén de la memoria: toda propuesta educativa tiene un objetivo político, pero ¡cuidado con hacer educación política, eh!<sup>89</sup>

Una discusión era (...) insistir en respetar el ritmo de la gente, no manipularla<sup>90</sup>.

## **Liberación sí, adoctrinamiento no**

Como lo hemos señalado, el conjunto de las fuerzas sociales: obreros, sindicatos, cooperativas de trabajo, ligas agrarias, agrupaciones juveniles y políticas, estuvieron articulados en el marco del nuevo proceso político. El fervor por la participación dinamizó el estado de movilización social propiciando la incorporación de diversas organizaciones político partidarias en el campo de la educación de adultos, en particular la campaña de alfabetización CREAR.

A la militancia nos interesaba la CREAR porque era una puerta de entrada al barrio, para organizar el trabajo territorial<sup>91</sup>.

Tal como se ha puesto de manifiesto, la convergencia entre el proceso político-social y la política educativa constituía una novedad auspiciosa estimulada por el gobierno.

La CREAR representaba un giro copernicano del discurso pedagógico tradicional. Su principal preocupación estaba condensada en la reparación histórica de la marginación educativa del adulto, en particular del analfabeto. La constitución de un nuevo bloque histórico en lo político se proyectaba a partir de la organización de las fuerzas populares representadas por los sectores trabajadores formales e informales a las que el sistema político precedente había clausurado su incorporación. Como hemos señalado oportunamente, la Tendencia reunía a un conjunto de

89. Orlando "Nano" Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

90. Juan Manuel Haelion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

91. Orlando "Nano" Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

agrupaciones cuya apuesta a la transformación de las estructuras sociales y políticas constituía su principal objetivo. La diversidad de corrientes y líneas de pensamiento que la integraban dieron origen a diversas interpretaciones sobre las formas materiales que la transformación debía alcanzar. La Tendencia –como todo conjunto social– no era homogénea. En relación a la perspectiva educacional, al interior de sus filas existieron militantes comprometidos con el espíritu freireano que insistían en recorrer el camino de una alfabetización cuidada de la imposición partidaria.

Al mismo tiempo, participaban jóvenes convencidos de que estaban dadas las condiciones objetivas para la revolución a la que había que sumar al pueblo. Otros que pensaban que la doctrina peronista constituía el ideario que fortalecería a las masas en el ascenso al poder. En el marco de esta diversidad de opciones político-ideológicas, el riesgo de que la práctica de la alfabetización pudiera utilizarse como una forma de adoctrinamiento a las masas no era ajeno a la conducción ni consistía en una simple sospecha. Por el contrario, existían fundamentos apoyados en experiencias existentes en diversas localidades del interior del país que mostraban las dificultades de implementación. Las reuniones nacionales con los coordinadores daban cuenta de su existencia. El cuidado de este proceso se formuló no solo con las amonestaciones que los responsables nacionales y regionales trataban de advertir a los capacitadores y alfabetizadores, sino también en documentos escritos que prevenían sobre la finalidad de la alfabetización.

Ante los coordinadores de base y coordinadores regionales, se insistió en evitar la propaganda partidaria en la campaña. Desde los niveles de la conducción de la CREAM y de la DINEA se insistía suficientemente en que la orientación política estuviera sustentada en lograr una alfabetización progresiva, capaz de movilizar a los alfabetizandos a la participación en la actividad social y política flamante en el país. La alfabetización constituiría una herramienta clave en la habilitación al adulto analfabeto a ‘leer el mundo’ desde una perspectiva crítica que conduciría a un proceso de transformación de las relaciones de poder. La alfabetización en clave de construcción de una nueva hegemonía cuya representación estaría en manos de los sectores populares en un proyecto político de largo plazo pero que se articulaba desde el Estado y no a pesar de él.

La educación no genera concientización. La educación mejora las posibilidades de una práctica social y es la práctica social la que genera concientización. (...) Tengo que hacer un proceso educativo que mejore su práctica social. Al mejorar su práctica social, al mejorar su manera de vincularse con la gente, va a mejorar su organización y va a cumplir con sus objetivos políticos.

Ahora ¡ciudadito con!, en lugar de enseñar la palabra ‘máquina’ enseñar ‘Montoneros’, porque entonces estamos en el horno<sup>92</sup>.

Primero estábamos bajo la influencia de Paulo Freire. Freire vino durante tres días –siempre repito– y dialogó con nosotros, se prestó a que le mo-

92. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

dificáramos algunas cosas de su método. Fue muy, muy atento con nosotros, y nos ayudó mucho porque nos dio el ánimo a esto, en esta línea de la participación de la gente. Él insistió mucho en una idea con la que adherí mucho –no tanto todos mis colegas– y es que no hiciéramos proselitismo. Que no invadiéramos la conciencia de los demás y, en este sentido, casi todos nosotros insistíamos mucho ante los alfabetizadores de base y coordinadores que llamábamos de base, como ante las coordinaciones provinciales, y por eso el lío de Tucumán y Neuquén, de descargar la campaña de proselitismo partidista. No lo hemos logrado del todo, pero eso era una orientación muy clara, interpretando nosotros la orientación del presidente.

Así que, su orientación política era, básicamente, lograr una progresiva participación de los ciudadanos en la actividad política pero no teñida de opciones partidistas. Más por el adoctrinamiento, por la cuasi manipulación, por un fanatismo de que yo tengo la verdad y los demás no, en esa línea. Exagerando en el debate pero cuidando en la gestión que no se podía gestionar así, digo, la energía, el acaloramiento de los debates era –como fue todo o casi todo en esa época– muy ideologizado, pero cuando después teníamos que ir a la gestión, éramos todos más pluralistas, más cuidadosos. Eso es lo que salvó a la campaña. La actitud más real de todos, de los que estaban más a la izquierda y los que estábamos más al centro... eso tiñó el espíritu de la campaña.

No se puede ocultar que en algunos casos particulares –que fue el llamado de Taiana– algunos alfabetizadores de base –en Neuquén eso fue vergonzoso– usaron a los alfabetizandos para tomar el edificio de la universidad. La discusión con los responsables de esa toma fue terrible<sup>93</sup>.

La insistencia en que el trabajo educativo revolucionario consistiese en ser ‘con’ y ‘desde’ (educación liberadora) los oprimidos y no ‘para’ (educación bancaria) (Freire, 2002) implicaba que la relación de los educadores con el pueblo y la cultura popular constituyera el motor que dinamizara la campaña, respetando la identidad político-ideológica del sujeto analfabeto pero, al mismo tiempo, intentando conducir el proceso de alfabetización hacia la consolidación de un proyecto político más amplio.

La discusión se ubica en el plano de la articulación entre política y pedagogía. El sector más cercano a una posición que intentaba equilibrarse dentro del reconocimiento de la educación, como un derecho expropiado a las masas populares, con una importante influencia del pensamiento de Freire, entendía que la politización no necesariamente pasaba por inducir a la adhesión al proyecto político del peronismo sino, más bien, en concentrar la tarea de la dignificación del pueblo a través de su incorporación a la dinámica social, política y económica en la nueva etapa de la Argentina y que el sujeto social, por mediación pedagógica, asumiera su rol político en un proyecto al que, se esperaba, adheriría por su propia decisión, en libertad de conciencia, sin manipulación.

93. Juan María Healion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.



Los espacios se daban desde las capacidades de cada sector, no hubo un interés desde lo político, una intención desde la CREAM de armar una excusa para el armado de una 'orga' nacional, no sé si está claro eso. Si ocurrió no fue intencional, la intención del diseño fue netamente educativo, era la alfabetización. La intencionalidad en el orden político era de la mejora de la sociedad, no de armar una orgánica<sup>94</sup>.

Esto no era ni panfletariamente utilizado, porque si no también podría pensarse que solo era para el adoctrinamiento. (...) Había una concepción muy imbricada del derecho a la educación con la justicia social. Y que digo, esto era una herramienta para la concientización, no solo para que se aprendiera a leer y escribir<sup>95</sup>.

El sector más radicalizado de la izquierda peronista, en particular la organización Montoneros, que tenía una fuerte ascendencia en la campaña desde lo territorial, sostenía que era el momento político para iniciar el proceso definitivo de consolidación del proyecto revolucionario para lo cual, toda instancia de organización apoyada por el gobierno sería útil políticamente para el fin que consideraban superior, de ordenar toda la sinergia social y política en aras del plan de liberación y reconstrucción nacional.

Las diversas voces entre estas posiciones no ocultaban sus diferencias políticas acerca de la finalidad de la alfabetización, en un marco de consenso sobre el proyecto popular general. Las coincidencias partidarias e ideológicas no necesariamente se traducían en las prácticas y en las decisiones. La heterogeneidad de los procesos pedagógicos habilitaba divergencias y posiciones múltiples. En este sentido, la complejidad estructural de dichos procesos, en su carácter de sobredeterminados, indican diferencias que encontrarán respuestas disímiles en el espacio territorial, muchas veces difíciles de resolver.

Hubo circunstancias en las que la alfabetización fue desplazada por la prédica doctrinaria aparejando no pocos inconvenientes con los gobernadores de las provincias, quienes manifestaban su disconformidad a la conducción nacional. Estas prácticas estuvieron desalentadas tanto desde la dirección nacional como de las direcciones provinciales de la DINEA juntamente con las coordinaciones tanto regionales como provinciales de la CREAM.

Una breve historia: durante la campaña se armó un lío muy grande, tanto en Tucumán como en Neuquén porque los alfabetizadores no hacían la campaña sino que hacían proselitismo eh, mal. Aprovechaban la campaña, aprovechaban a la gente, usaban a la gente para hacer manifestaciones... una cosa... una cosa más desagradable de la experiencia.

El ministro Taiana me llama y me dice –yo entonces estaba a cargo de la DINEA– “Profesor, tengo un informe de los servicios de inteligencia, cómo

94. Jorge Guerrero, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

95. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.

están manipulando y desviando los propósitos de la campaña en Tucumán y en Neuquén.

¿Ud. se anima a...?”. Mientras sea ministro yo me animo a lo que usted me diga.

Entonces fui todo un día a Tucumán y también un día entero a Neuquén. Lo único que le pedí fue que pudiera hablar con los involucrados en la noche anterior. Porque en principio la orden era desvincularlos de la campaña.

En Tucumán me costó una asamblea de todo un día. Muy bien manejada la asamblea por los colegas del PC, maestros y aliados con los troscos, hay que ubicarse en aquella época, ¿no? En Neuquén en cambio, fueron más cuidadosos, más dialoguistas<sup>96</sup>.

La preocupación constante de la coordinación nacional de la campaña expresada en las reiteradas advertencias de la no partidización de la alfabetización, subraya la dificultad que presentaban las formas de implementación de la articulación entre política y pedagogía.

No te olvides que algunos de nosotros éramos bastante fanáticos. Si algún error cometimos fue por nuestro fanatismo. Yo hoy podría decir un fanatismo más centrado en los que tenían un mayor compromiso político que los que teníamos mayores compromisos docentes, didácticos, digamos, pedagógicos<sup>97</sup>.

Las apreciaciones conducen a inferencias múltiples. Los testimonios ofrecen una variedad de interpretaciones que tienen como punto de referencia, la resignificación de los acontecimientos tras años de su reelaboración.

Las dificultades se sucedieron en las provincias, particularmente en aquellas que eran más difíciles de gobernar las fuerzas ‘rebeldes’ de la izquierda peronista. No estuvieron ausentes suspensiones e intentos de frenar la avanzada de la campaña.

La JP, en ese momento, y otros sectores que veníamos de la parte educativa, creíamos que la educación era una buena herramienta para la revolución que queríamos lograr.

Entonces estaba la parte política armada de Montoneros, etc., y, por el otro lado, estaban los que creíamos en los procesos educativos, transformadores, en la concientización.

(...) Yo hago una crítica, que perdimos una oportunidad histórica de alfabetizar masivamente. Porque se mezclaba esto con el otro tema, el político y de la organización. No tuvimos la visión de que esto lo debíamos de aprovechar para algo que no se hace muy comúnmente. (...) Yo creo que en el fondo era gente, compañeros que no reconocían a la educación como un elemento de justicia, de alfabetización, como un elemento de justicia y de toma de conciencia de la gente. Porque si todos los recursos humanos los ponías al servicio

96. Juan María Healion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

97. Ídem.

de la propuesta que tenía la campaña, ibas a llegar al mismo lugar pero desde otro andar<sup>98</sup>.

**E:** ¿Nunca se entendió como de “bajar línea política” desde la estructura del estado?

**AE:** ¡No, para nada!

**CD:** Alguno puede ser, no es que... era unívoco.

**AE:** Bueno ¡pará! Los documentos podían hablar de Perón y qué se yo, pero nadie iba a la Asamblea Educativa, al Informe Anual Regional o a la escuela y hablaba de Perón y qué se yo... ¡NO!

**E:** ¿En la campaña de alfabetización tampoco?

**AE:** Que yo sepa no. Estaba escrito eso. Se elaboraban materiales que conducían mucho el proceso, como era a nivel nacional, se elaboraban cartillas de orientaciones y recomendaciones. Estaba muy guiado y a la vez se abría mucho el juego. En esas cartillas de orientaciones y recomendaciones —si no me equivoco— se hablaba de este tema de que podía haber diferencias políticas...

**E:** De que alfabetizar no era adoctrinar, como para ponerlo en dos palabras...

**AE:** ¡No! ¡Por supuesto! Yo no sé si en alguna determinada provincia o determinado lugar podía... obviamente puede haber ocurrido.

**CD:** En algún pueblo...

**AE:** Ahora no me acuerdo, por ahí supe de cosas que pasaron pero ahora no me acuerdo, pero sin duda alguna no era la postura, de ninguna manera<sup>99</sup>.

## Paulo Freire y el discurso del peronismo

Hablar de Freire y su postura pedagógica e inscribirla dentro del gran abanico del peronismo requiere algunas precisiones.

Hemos señalado que el peronismo no constituye un espacio político compacto. La multiplicidad de líneas internas dentro del movimiento fundado por Perón, constituyen una diversidad sumamente heterogénea y compleja. Tal como lo señala el filósofo argentino Ernesto Laclau, el peronismo se inscribe en la lógica política del populismo, cuyo signifiante escapa a cualquier identificación dentro de la dicotomía izquierda/derecha, sino que se presenta como un movimiento multclasista que resulta huidizo de definiciones precisas (Laclau, 2009, p. 15). No es motivo de este libro ahondar en el pensamiento del filósofo argentino, sino que retomamos su definición asumiendo el riesgo que significa la segmentación conceptual de tan vasta obra sobre el tema. La asimilación del peronismo con el populismo es una caracterización propia de Laclau expresada en la obra citada (pp. 266-274).

En relación a nuestro tema sostenemos que la articulación<sup>100</sup> entre el discurso

98. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.

99. Cayetano De Lella y Ana María Ezcurra, entrevista realizada en CABA, 6 de setiembre de 2013.

100. Por articulación se entiende una práctica discursiva de carácter contingente, no necesaria. La articulación es una práctica y una estructura discursiva, una fijación parcial de sentido, que construye y organiza las relaciones

pedagógico de Freire y el peronismo no se dio en forma pacífica y sin contradicciones, como veremos más adelante. Por el contrario, hubo una cancelación del discurso freireano ni bien se presentaron las diferencias internas en el peronismo acerca de las finalidades políticas de la alfabetización articuladas al proyecto de gobierno.

No obstante, también hubo una recepción recreada de su filosofía política y su posicionamiento pedagógico que tuvo una mejor aceptación en la militancia de la Tendencia Revolucionaria. Freire expresaba categorías temáticas que eran abordadas en los ámbitos de discusión de los militantes. Las tensiones teóricas se veían reflejadas, sobre todo, en las formas en que debía interpretarse y traducirse la transformación cultural y qué instrumento teórico y qué definición política sería más útil para el logro de la meta final.

La gran tensión interna fue definir qué es el peronismo, más que la liberación. Prevalció —por lo menos en la formulación— una corriente que decía que, ante todo, era un movimiento de masas liderado por un conductor, digamos, pero alguno de nosotros nos inclinábamos más a decir que no es Perón el que crea el movimiento peronista sino que era el movimiento peronista el que creaba a Perón. Yo estaba adscripto a la corriente. Mi padre era anarquista y, por lo tanto, estaba muy influenciado por las cosas más basistas, digamos, incluso siempre se me criticó por ser muy basista en el lenguaje de aquella época. Así que la tensión principal no era principalmente sobre el concepto de LIBERACIÓN sino qué era en el fondo el peronismo.

La corriente que prevaleció —esto es mérito de Carlos Grosso— es esta de que al estar cerca del pensamiento del General, estaban en esta corriente. Hoy tendríamos que decir más pluralista, más tolerante, más centrada en el consenso que en la imposición<sup>101</sup>.

Desde mediados de los años sesenta hasta principios de los setenta en Argentina, el pensamiento de Paulo Freire se esparció a partir de sus reflexiones teóricas y metodológicas dando origen a los “Grupos Freire”. La influencia de Freire —particularmente en lo que atañe a la educación de adultos— fue altamente significativa. Su formulación pedagógica constituía una articulación entre el proyecto educativo y el proyecto político. Tal articulación significaba alcanzar la concreción del proyecto histórico nacional sobre el que la DINEA, como dirección nacional, y la CREAM, como campaña de alfabetización, se inscribían. Sin embargo, la recepción de la posición de Paulo Freire en la campaña CREAM tuvo una acogida muy diversa.

Contrariamente a las afirmaciones que se desprenden de las investigaciones que señalamos en el estado del arte, en donde se asimila la CREAM a la primera y única experiencia pedagógica encuadrada en la teoría del pedagogo brasileño, podemos sospechar que, al menos, el alcance de estas afirmaciones no puede consti-

---

sociales. Estas fijaciones parciales son necesarias porque —dada la imposibilidad de fijación última de sentido— sin ellas el flujo mismo de las diferencias sería imposible (Grosso, 2009).

101. Juan María Healion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.

tuirse como una afirmación de carácter general en el proceso de implementación de la campaña. En apoyo a esta hipótesis, nos respaldamos en las diferentes versiones que actores fundamentales de la campaña realizan sobre la apreciación de la presencia de Freire en su cuerpo teórico y político.

El director de la DINEA, bajo cuya responsabilidad máxima estaba colocada la implementación de la campaña CREAM, sostuvo una fuerte controversia sobre las definiciones de la teoría pedagógica freireana, aparentemente aplicada en la campaña de alfabetización, polemizando con los referentes nacionales. Del otro lado, quienes tenían bajo su responsabilidad la coordinación de la campaña y la formación de los cuadros técnico políticos que la llevarían territorialmente adelante, apostaban a una lectura adaptada de Freire. Las distintas recepciones que se pudieron haber realizado del pedagogo brasileño permanecen aún abiertas a la discusión.

En 1973, en el momento más álgido del proceso político del gobierno peronista, los responsables de la CREAM solicitaron un encuentro con Paulo Freire en el marco de una capacitación para emprender la tarea de la alfabetización. El encuentro se dio en mayo de ese año, en Buenos Aires. Las fracturas existentes dentro del peronismo entre las distintas facciones que hemos señalado oportunamente, se ponen en tensión y se reflejan en la campaña en las diversas formas en las que se ejecutó su programa. Freire, en conocimiento de esta fragmentación, la acoge con prudencia y respeto.

Nosotros queríamos que Paulo Freire nos capacitara, mirá que soberbios que éramos: “queremos capacitación”, “bueno, sí, sí”. Nos daban capacitación, no, pero queríamos a Paulo Freire. De ahí para abajo no aceptábamos. (...) Vino Freire a la CREAM, y se mantuvo bastante con bajo perfil, para evitar la reacción de las contradicciones que el peronismo no había resuelto. (...) Había fracturas dentro de lo que era la base de sustentación de lo juvenil. La presencia de Perón. Nosotros nos habíamos inventado el Perón que más nos venía en gana. Y cuando vino el Perón de carne y hueso acá, entramos en conflicto: unos lo puteábamos, los otros lo defendían y, se armó el despelote. Eso también afectó a la CREAM porque, dentro del mismo grupo interno de la CREAM, empezó a haber conflictos<sup>102</sup>.

**E:** Seguramente debe recordar la visita de Paulo Freire a la DINEA. ¿Qué me puede contar?

**CG:** ¡Sí señor! ¡Claro que sí!

**E:** Debe haber estado en la organización del encuentro.

**CG:** ¡No, para nada! Yo era absolutamente adversario de Paulo Freire pero no por el concepto de la educación participativa y popular, sino porque yo consideraba que Paulo Freire era un gran demoledor pero un pobre constructor. Me explico en esto.

**E:** ¡Por favor!

102. Orlando “Nano” Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

**CG:** Todo el concepto de actitud crítica de Paulo Freire me parecía perfecto para la demolición, pero yo sentía que en Freire y en los freiristas había poco compromiso en la construcción y yo siempre fui un tipo muy ligado con las ideas progresistas pero muy ligado con las ejecuciones. A mí no me salvaba un folleto ideológico, sino haber hecho una escuela. Entonces, para mí siempre fue muy importante aquel que supiera retraducir las utopías y los valores en acciones. Por eso me acuerdo que fue famoso ese seminario de Paulo Freire de tres días, y yo no concurrí a ninguna de las tres charlas, de manera expresa. Yo soy un tipo de formación peronista y católica, por lo tanto, para mí, Paulo Freire venía al pelo, sumaba todo, pero yo lo criticaba fuertemente, y mis amigos de aquella época lo deben recordar, es un demoledor pero no es un constructor.

**E:** Con respecto a la campaña CREAR, ¿cree que muchos de los principios de Paulo Freire estuvieron presentes?

**CG:** Sí. En todo lo que hacía en la conciencia crítica y la conciencia evaluativa de las situaciones de injusticia social, de las situaciones de poder oligopólicos, etc., todo esto, sí, pero como así uno puede decir, Paulo Freire también podría decir mucha otra gente que también tenía esa misma visión compartida, ¿no? Había en el equipo gente que era muy freirista, no era mi caso. Yo siempre fui muy crítico al concepto católico de la toma de conciencia pero sin acción. Yo solía tener una frase cuando no había actividad orgánica para concretar las cosas: “ustedes se parecen a los católicos: que para comprometerse con la acción siempre les falta un cursillo de cristiandad más”. Yo no me sentía cómodo en esas emocionalidades grupales<sup>103</sup>.

La teoría pedagógica de Freire en el desarrollo de la campaña de alfabetización puso en evidencia una tensión que reconoce el planteamiento sobre la relación educación y sociedad (Rodríguez, 2003). La articulación entre el discurso peronista y los postulados de Freire en la campaña transitó por diversos momentos. El peronismo más ortodoxo se presentaba desde la identidad política del movimiento, mientras que los sectores del peronismo mayormente identificados con los postulados de Freire entendía que la liberación podía alcanzarse a partir de la revalorización de la cultura de los marginados, lo que significaba invertir, desde el pensamiento nacional, la cultura dominante (Gómez, en Finnegan, 2012, p. 79).

**E:** ¿Hubo un discurso articulado entre el discurso peronista, Paulo Freire y la CREAR?

**JV:** No, no. Nosotros llevábamos un discurso más peronista (...). Tratamos de hacer una adaptación. Unos querían la llegada pura del freirismo. Otros no, queríamos más una adaptación a nuestra realidad, y en eso yo diría que Juan marcó bastante.

Más allá de eso, Juan nos metió a todos en Freire, pero su capacidad de síntesis lo hizo muy bien<sup>104</sup>.

103. Carlos Grosso, entrevista realizada el 15 de marzo de 2013, CABA.

104. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

En la práctica, la apelación de la perspectiva freireana puede expresarse en los esfuerzos por la revalorización de la cultura popular y la impugnación de la matriz civilizatoria. No es una cuestión menor. Inscripta en una tradición ‘bancaria’, la educación de adultos en general, y el trabajo con sectores analfabetos en particular, negaba la incorporación de estos últimos a un proyecto político y social en donde se constituyeran en partícipes activos. El predominio de una objeción a la participación popular constituía un denominador común, anclado en la historia de la educación de adultos. No obstante, estos elementos convivieron con lecturas más radicalizadas de la situación política nacional que en ocasiones obturó el discurso freireano, privilegiando el concepto de aparato por encima del de organización popular (Gómez, en Finnegan, 2012).

La afirmación freireana de que no existe separación sino interpenetración entre lo político y lo pedagógico fue interpretada y traducida, en ocasiones, con desviaciones en la articulación entre ambas dimensiones, privilegiando una sobre otra en estrecha dependencia con la adhesión político-ideológica dominante en el sector de pertenencia.

En otro momento, haciendo referencia a Puiggrós, nos hemos exployado acerca de la complejidad que presentan las articulaciones en los diversos campos. Las experiencias pedagógicas deben soportar el sometimiento a la heterogeneidad a la que el movimiento dialéctico de la historia, atravesado por múltiples tensiones, le otorga a las prácticas en el marco de la diversidad de determinaciones a las que están sujetas.

Las diversas posiciones dentro de la gestión de Taiana como ministro de Educación y de Carlos Grosso como director de la DINEA y responsable de la campaña CREAR, estuvieron representadas también en los debates del momento.

## La organización popular

La campaña CREAR había subrayado en sus objetivos de carácter político-social, la orientación al adulto para una participación en el proceso de cambios estructurales y de desarrollo integral de su comunidad. Su finalidad: reconstruir una nueva sociedad, solidaria, de participación plena. Este objetivo estaba alineado a la nueva estructura que venía dándose en la DINEA de la que la CREAR formaba parte en su especificidad de campaña de alfabetización. La apuesta a la organización popular estructuró política y pedagógicamente la campaña a través del fortalecimiento del vínculo con las organizaciones sociales, sindicales y políticas, con la mirada puesta en la reconstrucción nacional, en el marco de la recuperación de un Estado democrático y ampliado en el lenguaje gramsciano. La campaña estuvo dirigida a lograr articular un discurso capaz de interpelar a los sectores populares en un proyecto político que incluía la posibilidad de organizarse para la emancipación. Esta idea, impulsada desde el

programa de gobierno, contemplaba una organización que incluía dentro de la alfabetización, otros elementos constitutivos de las demandas populares: salud, vivienda, educación, contenidas en las cartillas de alfabetización.

El objetivo político-social de la organización popular incluida en el proyecto de alfabetización, introduce el debate sobre la presencia o no de alguna forma de educación popular en el proceso de la campaña. La complejidad analítica de la categoría nos impide profundizar sobre sus alcances teóricos, motivo de otra investigación. Sin embargo, no podemos soslayar su importancia en el marco de un proyecto político-pedagógico, cuyo horizonte estaba direccionado hacia la transformación social desde todos los estamentos institucionales del Estado.

Como señala Lidia Rodríguez (2008), en relación a las distintas tendencias sobre la educación popular, la tendencia liberal era la dominante en el proceso histórico de la educación de adultos. La transformación de las relaciones de poder nunca estuvo presente en esta forma de concebir la educación del pueblo. La organización popular estuvo ausente de todo proceso de educación con adultos. La visión compensatoria desde una lectura del déficit de aprendizaje priorizó la enseñanza básica de la lectoescritura y el cálculo, desatendiendo las demandas de participación en un proyecto común de los sectores populares.

La *educación popular* –precisada dentro del campo de las opciones de liberación en perspectiva latinoamericanista subrayada por Rodríguez (2008)– tiene una impronta que señala la organización del pueblo, con la finalidad de formar un bloque de poder capaz de construir un proyecto político desde lo pedagógico, que contribuya al reordenamiento de las fuerzas populares. Por este costado, es posible que los distintos estudios sobre la CREAR que hemos señalado en el estado del arte, identifiquen la campaña con el discurso de la educación popular.

Ateniéndonos a los objetivos educativos del Documento Bases de 1973 se puede observar el tono político que identifica el proyecto de la campaña de alfabetización:

Es que la acción revolucionaria en la que se encuentra abocado el gobierno popular exige que la educación del adulto sea definida como una función que contribuya a crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina<sup>105</sup>.

Sin embargo, si nos atenemos a las tensiones en torno a los discursos que pujaban por el adoctrinamiento, o a que la alfabetización en sí misma condujera a mejorar la práctica social y desde allí los sujetos decidan por sí mismos, la adhesión vertical al proyecto político o la elección libre en el marco de una racionalidad que el otro elige, nos encontramos con obstáculos para pensar la campaña como

---

105. Documento Bases de la Campaña, 1973, punto 19, edición del Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As., 2008, p. 13.



una experiencia de educación popular. Al menos como una definición *in toto*.

Como sostiene Freire, la educación ‘bancaria’ no es exclusiva del conservadurismo pedagógico. La política suele tener un ritmo que no siempre puede ser respetado por la educación.

Nosotros lo que queríamos era conducir un proceso que llevara a la gente a un esquema, a una forma de organización. De organización comunitaria, sobre todo en los barrios. Apuntábamos a una liberación nacional que significaba que se organizara una comunidad unida, los tres principios básicos del peronismo: la soberanía política, la independencia económica y la justicia social, llevábamos por ahí, al logro de esos tres objetivos. La liberación estaba enmarcada ahí.<sup>106</sup>(...) Otros que pensábamos que la CREAM había que aprovecharla en el buen sentido para concientizar, para alfabetizar, para organizar<sup>107</sup>.

Las expresiones de deseo fueron, en muchos casos, materializaciones de procesos emancipatorios por parte de organizaciones territoriales —las Ligas Agrarias en Entre Ríos, por ejemplo, o las comunidades mapuches de Neuquén de las que pudimos rescatar a través de los testimonios— que iniciaron la alfabetización con la finalidad de organizar al pueblo sin imponer concepciones doctrinarias.

En todo momento constituyó una tensión que mantuvo importantes debates con discusiones acaloradas entre la conducción de la DINEA la coordinación de la CREAM y los alfabetizadores concretos en el territorio, afiliados a las distintas organizaciones políticas que hemos señalado en nuestro trabajo. Esta tensión acompañó todo el itinerario de la campaña hasta su desarticulación definitiva.

## Un nuevo sistema educativo de adultos

Para los mentores de la DINEA y de la CREAM en 1973, la educación de adultos contaba con escaso control político. A partir de allí podía iniciarse la anhelada democratización del sistema educativo, comenzando con la remoción de la concepción tradicional de la función compensatoria a la que estaba dirigida la educación de los sectores populares.

Simultáneamente, se alimentó la constitución de un discurso pedagógico que fuera capaz de reconstruir la cultura nacional, a partir de la cultura popular y en el marco de una modernización estructural de la educación. Cambios que contemplaba la implementación de nuevas técnicas de enseñanza y de comunicación.

La educación del adulto propuesta por la DINEA y la CREAM había comen-

106. Jorge Viapiano, entrevista realizada el 21 de marzo de 2012, CABA.

107. Stella Maris Schiapino, entrevista realizada el 18 de setiembre de 2003, Entre Ríos.

zado a ser redefinida como una actividad capaz de organizar las condiciones del cambio social, político, económico y cultural de la Argentina, a partir de la renovación y la estimulación de la participación organizada de los sectores sociales que integran la comunidad. Esta participación estuvo orientada a renovar el sentido de la educación de adultos hacia un sentido emancipatorio, inclusivo y democratizador.

El debate más fuerte era cómo jugaba la campaña CREAR, que era una campaña por fuera del sistema, con el sistema. (...) Empezar por adultos, que era el sistema que menos malestar podía generar, generó algunos avances pedagógicos más que interesantes. Adultos, entonces, era para nosotros trabajar con sujetos de los barrios, pero eran sujetos sociales que podían dar el salto a sujetos políticos<sup>108</sup>.

Estas metas se proyectaron desde una posición orgánica con los distintos actores del sistema. La idea fue aunar los esfuerzos en la movilización sinérgica de la transformación deseada, evitando excesos de idealismo que frustraran la iniciativa emprendida. La alfabetización constituía, entonces, un camino, un medio orientado hacia una finalidad superior que apuntó hacia la estructuración de un nuevo sistema de educación de adultos.

Dicha reformulación pasaba también por la reestructuración de las modalidades de aceleración sistemática y no sistemática de educación en niveles correlativos al primario, secundario y terciario (Documento Bases, 2008, p. 14), entre los que se incluían los exámenes de madurez y ciclos de nivelación para las distintas etapas de la educación de adultos. Se buscaba evitar así la rigidez característica del sistema que favorecía la desmotivación y el posterior abandono educativo del adulto.

La CREAR se dirigió a despertar el interés por la continuidad de los estudios y alentar a los adultos a participar en una educación que les permitiera reintegrarse al sistema productivo. El foco estaba puesto en los distintos niveles educativos, bajo nuevas modalidades que incorporaran al adulto como un sujeto activo de su propia educación.

En este sentido, aunque no se haya logrado completar las fases de la campaña, la CREAR constituyó una estructura pedagógica estatal que interpeló al sujeto social analfabeto para transformarlo en un sujeto político capaz de rearticularse en la nueva situación política nacional en el marco del nacionalismo popular democrático.

---

108. Orlando "Nano" Balbo, entrevista realizada el 11 de enero de 2011, Neuquén.

## **CAPÍTULO 8: RECOGIENDO LA EXPERIENCIA PARA UNA PROSPECTIVA DE LA PRAXIS**

En el final, parece oportuno resaltar atributos salientes de esta experiencia pedagógica.

A lo largo de nuestro trabajo hemos querido reflejar en la escritura, a través de los testimonios y del análisis, una idea vertebral: la articulación entre pedagogía y política en el desarrollo de la campaña de alfabetización CREAR.

Dicha síntesis, sobre las que se podrían profundizar en futuras investigaciones referidas al trabajo de la CREAR, se expresa –a nuestro entender– en cuatro dimensiones que mencionamos a continuación:

### **La articulación territorial**

Uno de los primeros logros que se puede tomar en consideración de la campaña CREAR fue su capacidad para articular el Estado con el territorio. Esta nota nos parece distintiva de este proceso político-pedagógico, dado que formó parte de la dirección ideológica de conformar un bloque histórico<sup>109</sup>. Dicha conformación sería la resultante de una articulación –inestable, como hemos caracterizado en otra oportunidad– entre el intelectual orgánico (el alfabetizador, el coordinador local, las instancias de organización de la campaña de alfabetización), el territorio y la dirección política y cultural otorgada por la campaña que constituyen la forma necesaria del bloque histórico concreto con predominio de la orientación nacional popular.

Desde el punto de vista estratégico, fortaleció la llegada del Estado a los ámbitos donde se encontraban los adultos analfabetos: el barrio, la fábrica, el campo, la montaña, los lugares recónditos de la Argentina profunda, en aras del fortalecimiento de la organización popular hacia una comunidad organizada, en torno a valores democráticos y económicamente productivos en el marco de un proceso reconstructivo del tejido social.

---

109. Como hemos señalado oportunamente, el concepto de bloque histórico, se refiere a la cuestión de la relación entre la estructura y la superestructura, entre la teoría y la práctica, entre las fuerzas de la ideología y las fuerzas materiales. El concepto, tomado de Gramsci, rechaza toda visión determinista y mecanicista de esta relación.

## Democratización del sistema de adultos

Históricamente, tal como lo hemos desarrollado, la dimensión aperturista del discurso participativo del adulto en su propio desarrollo pedagógico, estuvo vinculada a procesos alternativos, casi siempre adyacentes al sistema formal. El año 1973 significó un giro en esta materia.

El marco ideológico estaba representado en la reconstrucción del hombre argentino en el contexto de un nuevo gobierno popular y democrático. A su vez, lo político estaba garantizado por el ascenso de la fuerza mayoritaria hasta entonces proscripta. En este sentido, el proyecto político-social se expresó también en el terreno cultural (Medela, 2013, p. 11).

El Gobierno Popular concibe y encara el problema de la Educación de Adultos con un enfoque estructural y un decidido sentido de cambio; pues considera que, solo integrada al Proyecto de Reconstrucción Nacional y mediante una profunda reactivación, la Educación de Adultos puede adquirir un carácter positivo de desalienación, de cambio, de recuperación de la cultura del pueblo<sup>110</sup>.

Nosotros decíamos... el eje de la participación era muy importante, como concepción de transformación ¿no?

De la educación, el eje de la participación de la gente, pero participación de veras; nosotros sabíamos, éramos todos profesionales que teníamos nuestras propias teorías de la opacidad de lo social y demás, pero aún en ese contexto –habría que profundizar un poco en esto– pero confiábamos (...) Insistía en el capital político de la gente, confiando en la capacidad, en los saberes, a pesar de la opacidad<sup>111</sup>.

La democratización del sistema de educación de adultos era una propuesta activa, centrada en la discusión acerca de la verticalidad distintiva de la educación tradicional. Se entiende la democratización como una práctica, una forma de acción política (Abensour, 2012) en la que el sujeto pueblo entra en la escena de la decisión.

La Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional constituyeron herramientas dirigidas a democratizar el subsistema de adultos mediante la participación efectiva de los educadores, los especialistas, los intelectuales y los mismos adultos que aportaron en esta línea a la campaña CREAR.

Entonces esto era un elemento de política educativa pero que era factible en la medida en que lo político del período, por el gran ascenso y movilización de masas lo hacía posible. Era una convergencia entre el proceso político de

110. Documento "Bases para la Campaña de Reactivación de la Educación del adulto para la Reconstrucción", Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

111. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

la sociedad y la política educativa. No sé si me expreso<sup>112</sup>.

## La CREAR como dislocación del discurso pedagógico

*Me parece importante dejar en claro que la educación popular, cuya puesta en práctica (...) se constituye como un nadar contra la corriente, ... es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. La educación popular a la que me refiero es a la que reconoce la presencia de las clases populares como un sine qua non para la práctica realmente democrática*  
Paulo Freire, *Política y educación*, pp. 112-114.

En varios tramos de la investigación subrayamos que la etapa histórica en cuestión se encontraba profundamente marcada por el ascenso de la movilización popular, en un contexto de malestar generalizado por la imposición de políticas económicamente restrictivas, sumado a las constantes intervenciones del aparato represivo de los sucesivos gobiernos militares que alternaron los dieciocho años de proscripción de la democracia plena. Si fijamos la atención desde una visión retrospectiva, el año '73 aparece en el horizonte de intelección, como un *punto nodal*<sup>113</sup> referenciado con el nacionalismo popular<sup>114</sup>. Las organizaciones políticas, sobre todo las del peronismo, potenciaron la organización popular, sin desconocer que en ellas, la presencia de concepciones y prácticas vanguardistas demoraron el proceso de apropiación del pueblo de sus propios procesos de liberación. En ocasiones, lo obstaculizaron.

Los años setenta simbolizaron la participación activa de la juventud en un proyecto de liberación popular. El sentimiento general de la militancia de “tomar el cielo por asalto”<sup>115</sup> asomó como un horizonte posible. La propuesta del proceso

112. Ídem.

113. En la teoría de Laclau, la sociedad nunca está suturada, esto equivale a decir que la realidad está en permanente estado de no fijación total o, lo que es mejor, de fijaciones parciales. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación se denominan *puntos nodales*, es decir, ciertos puntos de fijación de sentidos parciales que constituyen un punto de inflexión en la curva del devenir histórico.

114. Se entiende por nacionalismo popular a la perspectiva que recupera y reafirma la soberanía política, económica, social y cultural a partir de la defensa de la identidad nacional que realza las manifestaciones de lo popular en oposición a los valores, las prácticas y tradiciones extranjerizantes. En este sentido, lo popular adquiere una connotación positiva que la apreciación foránea disminuye o desconsidera por asimilarla a la cultura barbárica.

115. Esta bella expresión pertenece a Karl Marx, en una carta escrita a su amigo Kugelman, desde su residencia en Londres, el 12 de abril de 1871. El sentido de esta frase designa la voluntad de los revolucionarios comunistas de apoderarse de la sociedad burguesa para ponerla en manos del proletariado, con la finalidad de transformar la sociedad de injusta a justa. Es una expresión que representa el quiebre de la lógica capitalista, desigual e individualista, en una sociedad equitativa. El capitalismo se presenta a sí mismo siempre como lo mejor, de allí la expresión de “cielo”. Como la identidad política e ideológica del capitalismo es fuertemente egocentrista, no existe otra manera que tomar el cielo ‘asaltándolo’, pues nunca será cedido ni negociado. Pero es la vanguardia revolucionaria la que debe llevar adelante el proceso de cambio impulsando a las masas a su

de reconstrucción nacional estaba fuertemente impulsada por el retorno de las políticas de justicia social, independencia económica y soberanía política.

La politización de los procesos sociales constituyó un rasgo dominante de esta época, que se configuró como contrapeso a la concepción hegemónica de la educación que ve lo pedagógico como una práctica aislada de lo social y desarticulada de lo político. La campaña CREAR participó de este dinamismo con la certeza de contribuir, desde lo educativo, a un cambio anhelado por la sociedad argentina. La *reconstrucción nacional* constituyó un concepto nodal inscripto en su mismo nombre.

En este escenario, la CREAR emerge como una disrupción discursiva que se integra al sistema para disputarle el sentido (Puiggrós, 1998). De la lectura de los documentos y los testimonios, es posible afirmar que su meta fundamental estuvo concentrada en la tarea de ligar el trabajo de la alfabetización con la organización de las masas en vistas a la consolidación del proyecto del gobierno popular. El analfabetismo se presentaba como un obstáculo para su logro, al igual que las estructuras educativas vigentes y obsoletas a las que se proponía transformar.

El espíritu comprometido de la juventud militante, la articulación entre pedagogía y política, la representación de un educador popular comprometido, la revalorización de la cultura plebeya como cultura legítima y la interpelación al sujeto pueblo como sujeto político, constituyeron elementos que se convirtieron en indicadores de que la campaña CREAR resultó un legado para acoger. El sentido de pertenencia y de identidad de los educadores participantes fue otra de las marcas que deja como legado. Los alfabetizadores no se mostraban como trabajadores aislados sino que formaban parte de una organización colectiva, con apoyo logístico, moral, militante.

No obstante, la campaña sufrió frustraciones. Las profundas divisiones internas del peronismo se plasmaron en las desarticulaciones durante el último tramo del gobierno. La derecha peronista, representada por el ministro de Educación Oscar Ivanissevich, limitó la llegada a término de la campaña, la cual se disolvió dos meses antes de lo proyectado, hacia 1975. Instituyó una etapa de explosión de deseos de corta duración, truncada por la irrupción de la Triple A y el internismo del peronismo en sus vertientes de izquierda y derecha, tal como se desarrolló a lo largo de este trabajo. La importancia del momento político está signada por el intento de un auténtico acontecimiento que ahora, en este año, se soñaba. Hubo mucho trabajo en esa dirección.

Todo proyecto alternativo a un proyecto hegemónico condensa una utopía. Desde esta perspectiva, la campaña CREAR puede analizarse como un intento

---

concreción. Aquí se toma con el sentido de que el asalto se realiza de manera democrática, por medio de elecciones libres, reconquistando el derecho popular a reclamar por su líder que estaba exiliado y a quien querían repatriar para que le devolviera la felicidad alcanzada.

histórico de romper con la tradición normalizadora en la educación de adultos. A su vez, constituyó una práctica pedagógica que apeló al *sujeto popular*, a partir de su lenguaje, de su universo, desde la inscripción en su cultura y en la historia. Las palabras generadoras interpelaban al *sujeto pueblo* con la idea de constituirlo en un *sujeto político*, con voluntad transformadora en el marco de un proceso de interpelación<sup>116</sup>. Esta posición no resulta una cuestión de orden meramente metodológica. Una definición que considera a la cultura de masas como cultura autorizada, no puede menos que constituir una afirmación político-ideológica que se apoya en fundamentos teóricos antagónicos a la visión educativa tradicional, que suele tener un acentuado descrédito por lo popular.

Otro elemento a rescatar de la experiencia lo constituyó el alfabetizador como educador político, en una actitud eminentemente dialógica, en un reconocimiento vital de la cultura popular. Esto también es constitutivo de una educación emancipatoria. En este sentido, el educador no se concibe a sí mismo como un “alguien que sabe” frente a “otro que no sabe”, sino que está en estrecha relación con el mundo del analfabeto. Los testimonios registrados concluyen en afirmar que la perspectiva política de la alfabetización buscó impedir una relación de “arriba-abajo”. La horizontalidad estuvo ligada al proceso de transformación de la matriz pedagógica fundacional del sistema argentino, constitutiva a la vez de una matriz política que despreció y sometió a las clases populares.

En síntesis, el espíritu emancipador, la articulación entre pedagogía y política en aras de la reconstrucción y liberación nacional, la representación de un educador popular comprometido con los sujetos populares, la legitimación de la cultura de masas y la interpelación al sujeto pueblo como un sujeto político, se convirtieron en indicadores distintivos de la CREAM junto a toda la actividad de la DINEA del '73. Indicadores que inscribieron un discurso pedagógico en disputa con la producción de sentidos hegemonizados por el normalismo en sus distintas vertientes que venían arrastrándose desde fines de los siglos XIX y XX.

En este sentido, la DINEA del '73 representó una *dislocación discursiva*, puesto que se produjo una rearticulación entre la democratización del sistema y la incorporación del sujeto pueblo.

Lo que se buscaba era la transformación del sistema desde dentro del sistema<sup>117</sup>.

**AE:** Antes de los sueños yo quiero hablar de una racionalidad de ruptura. Es verdad lo que decís que no empezó todo allí, pero hubo una racionalidad de

116. La noción del significante *interpelación* alude al conjunto de prácticas ideológicas de proposiciones de modelos de identidad (Buenfil, 1994). Se comprende como la operación mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos a quienes se pretende invitar, a constituirse en una propuesta o proyecto educativo. Su éxito se asocia a la forma y calidad en que el sujeto incorpora algunos de los rasgos que propone el modelo de identificación, se reconoce en él y, al mismo tiempo, le ofrece una idea de plenitud en la que el sujeto es constituido como tal (Ruíz Muños, 2005, p. 283).

117. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.

ruptura, es una racionalidad política popular que no es fácil de conceptualizar 40 años después, ¿no? Creo que es la diferencia entre la modernización y lo que pretendió ser una ruptura con la racionalidad. ¿Cuál era esa ruptura? Era el protagonismo popular, y ese era el sueño...

## El “horizonte utópico” como producción de sentido

La educación del período en que transcurrió la campaña CREAM intentó salir del corsé impuesto por el modelo autoritario del normalismo dominante (Puiggrós, 1998) para montar un nuevo espacio educativo donde los sectores excluidos tuvieran un rol protagónico.

La utopía de una educación protagonizada por el sujeto pueblo como sujeto vertebral de la estructura educativa de adultos fue la meta clave. Pero no solo en lo educativo primaba la utopía. Existió, también, un horizonte de transformación de la realidad social destinado a remover cualquier obstáculo que se antepusiera al desarrollo productivo.

La utopía revistió el carácter de anticipación de lo futuro, de demarcación de la tensión entre imaginación y posibilidad, entre el sueño y lo históricamente posible. La utopía fue constituyente de una zona fronteriza entre la idea y la acción (Puiggrós, 1998) que estaba más allá de los límites de la territorialidad.

Esa conciencia de que pertenecíamos a una conciencia de pueblo más amplio que no solamente era la América Latina, porque éramos los países del Tercer Mundo, ¡éramos los países del Tercer Mundo!, muy fuerte lo nuestro<sup>118</sup>.

El concepto de Patria Grande, de América Latina unida o dominada era como una gran línea de lo que se llamaba en aquella época el ‘horizonte utópico’<sup>119</sup>. Es muy difícil para mí entender CREAM sin entender DINEA. Para mí fue esto: una puesta en movilización de reforzar desde una política como la educativa, un proceso de movilización que estaba. Potenciarlo. Eso es una verdadera ruptura con lo previo. Esto no es CREAM, esto fue la inspiración de DINEA. Eso no era educación popular, no era tema. Convergíamos con lo freireano pero no que lo freireano fuera el eje que marcaba a la DINEA. Eso tiene que ver con los sueños. Porque nosotros soñábamos. Todos soñábamos, por eso había esa militancia. Por eso en un año y pico hicimos... la gente se pregunta, ¿cómo es posible que hicieran todo eso en tan poco tiempo?

Por los sueños... Eran sueños revolucionarios, eran sueños de rupturas con enormes peleas y divisiones dentro, no entre Comandos Tecnológicos y Tendencia. Había diferencias sobre conceptualizaciones sobre el proceso político que llevó a divisiones incluso dentro de la propia Tendencia: si era un sueño revolucionario, si era un sueño aparatista, si era un sueño militarista; vuelvo

118. Delia Méndez, entrevista realizada el 15 de setiembre de 2011, CABA.

119. Juan María Haelion, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2011, La Plata.



otra vez al principio, cómo entendíamos ese sueño ¿no? Pero en todo caso, tirios y troyanos convergíamos en un proceso político que entendíamos era radicalmente transformador<sup>120</sup>.

---

120. Ana María Ezcurra, entrevista realizada el 6 de setiembre de 2013, CABA.



## CAPÍTULO 9: DE INTERROGANTES FINALES, MEMORIA Y PORVENIR

A lo largo del proceso de investigación, relevando testimonios, leyendo y rele-  
yendo sus narraciones, comparándolas con el Documento Bases de la Campaña,  
el Informe Anual Regional y la Asamblea Educativa, es posible reparar en el  
compromiso militante en la lucha por organizar la articulación de una educa-  
ción acoplada al nuevo proyecto popular presidido por el ideario del peronismo.  
Habida cuenta de que en el sistema vigente permanecía una estructura educativa  
de rasgos conservadores, la meta solo sería alcanzable si acaso una militancia  
comprometida con las masas se involucraba en esa dirección. Aquella militancia  
sintió la responsabilidad de llevar adelante la misión de propagar dicha transfor-  
mación al resto de la estructura educativa.

El recorrido planteado, lejos de cerrarse, abre nuevos interrogantes que debe-  
rán ser debatidos, discutidos, ampliados y abordados por otras instancias de  
investigación que profundicen lo que nosotros no nos hemos propuesto. Una  
investigación nunca se cierra.

En adelante, nuevas indagaciones serán necesarias para profundizar otras líneas  
teóricas en torno a este proceso pedagógico de la historia reciente de la educa-  
ción argentina.

¿Cuáles fueron las limitaciones estructurales de esta experiencia pedagógica que  
puedan contribuir a un aporte crítico para futuras experiencias de alfabetización  
con adultos? ¿Fue la CREAR una experiencia de educación popular en la Argen-  
tina? ¿Cuáles deben ser las articulaciones entre la pedagogía y la política en el  
futuro de la educación? Estos interrogantes se inscriben en problemáticas vigen-  
tes acerca de la imbricación entre uno y otro campo que amerita una intelección  
sobre estas definiciones que exceden las pretensiones de este libro.

El pasado no es un arcón de recuerdos. La historia está allí para reinterpretar las  
claves que ayuden a encontrar un nuevo horizonte en el presente.

Resulta imprescindible realizar un ejercicio de memoria que nos ayude a enten-  
der mejor nuestra historia reciente, tan doliente y tan necesaria.

Ejercitar la memoria no es, ciertamente, recordar, aunque ello vaya de suyo, sino

rememorar, volver a sentir interiormente el paso de los acontecimientos del ayer, vibrar sus emociones, sentirnos convocados a evocar el pasado como aprendizaje, como enseñanza, como saber.

La CREAM no puede quedar a un costado de la historia de la educación argentina. Ni siquiera de la política, porque fue la expresión de una generación que quedó truncada por la violencia y la destrucción de quienes pretendían (acaso ¿no siguen pretendiendo?) desarmar la política, o, si se quiere, un tipo de política: la popular, la que construye un futuro para todos y todas.

No sería conveniente continuar enseñando la historia educativa argentina sin retomar los legados que la constituyen. Tenemos un deber moral, un imperativo ético político por delante para la formación de las generaciones venideras de educadores.

La CREAM no fue solo una campaña de alfabetización sino un modelo político que interpeló a las ya entonces rancias estructuras del sistema educativo argentino y las interpeló políticamente, porque la construyeron una generación de jóvenes que palpitaban al ritmo de la historia.

La CREAM es mucho más que un acción educativa de un gobierno popular: es un emblema de lo que hay que hacer con la educación.

Desde una dimensión prospectiva del análisis histórico, sus propuestas y mensajes aguardan aún ser retomados desde una nueva resignificación de sus postulados, articulados a los tiempos políticos y culturales que nos revela el mundo actual y la Argentina de hoy para la educación de jóvenes y adultos y para el resto del sistema educativo nacional.

Allí estará la CREAM para mostrarnos un indicio, desde dónde reconstruir ese itinerario.

## Posfacio

La CREAR cumple 50 años, y este trabajo colabora para que no se trate solo de agregar una fecha más a las efemérides populares, sino que aporta aspectos sustantivos para leerla como muestra de lo que fue experiencia de una joven generación, que, como la de hoy, estaba apasionada por transformar el mundo.

Dejó una fuerte marca en las subjetividades de los que la construyeron, a pesar – tal vez a causa de – los intentos de borrarla, iniciados a poco de su lanzamiento, con la persecución interna, el clima de miedo en la vida cotidiana de los espacios institucionales y centros barriales. El esfuerzo de someterla al olvido se continuó con la represión a las ideas, a los cuerpos, a la vida, ejercida desde el golpe militar de 1976. En todo ese proceso se fue también tejiendo una serie de críticas hacia la propuesta político pedagógica, que fueron retomadas incluso al inicio de la recuperación democrática. En ese momento de festejo popular, lejos de ser reivindicada, fue criticada, menospreciada, se intentó quitarle importancia, llevarla al cajón de cosas olvidables.

Durante muchos años la CREAR estuvo también silenciada en los espacios académicos. Quizás por las marcas que el miedo produjo en las subjetividades, el que tal vez no ha sido aun suficientemente ponderado como una de las causas del auge neoliberal y el debilitamiento de propuestas político pedagógicas de transformación radical.

El trabajo de Antonio Nicolau nos trae un esfuerzo de preservación de la memoria, superando miradas monumentalistas, épicas, acríticas. Porque una perspectiva de corto plazo, de corte meramente reivindicativo, puede incluso funcionar como obstáculo para un proceso social de elaboración del pasado que es necesariamente complejo, doloroso, y de mediano o largo plazo.

Este trabajo colabora en superar esa perspectiva estática e improductiva. Ni mero relato neutro, ni análisis acrítico o consignista. Lejos de un objetivismo científico que se declara neutral, el autor propone una perspectiva informada y documentada, que en un sentido ricoeureano concibe a la historia como “heredera sabia de la memoria”. Recupera voces que se perderán por los límites que la biología nos marca, como las de Healion.

El texto de Nicolau nos permite compartir una experiencia, nos da la opción de

tomar la herencia de una tarea inconclusa. Nos cuenta de la pasión que inundó los espacios de construcción de la CREAR, la vehemencia de los debates, que dan cuenta de un tiempo donde un sueño político ordenaba la vida cotidiana de un pueblo.

La voz de los protagonistas, sus perspectivas, sus dolores, sus luchas. Nos ayuda a sostener la memoria, reconocernos en una tradición, una cultura, un lenguaje. Contagia la pasión por un proyecto, por un sueño colectivo, por la certeza de que es posible un futuro donde sea más fácil amar, como quería Paulo Freire. Recrea la confianza de que es posible construir una pedagogía dialógica, amorosa, genuina, comprometida con la vida.

Nos ayuda a construir una base para pensar el futuro. Recuperar sin temores ni inhibiciones un sueño revolucionario, el de ser una sociedad de iguales, de gente común, un pueblo feliz. Una y otra vez nos lo arrebatan, una y otra vez las nuevas generaciones lo recuperan.

Este libro invita a tomar esa experiencia, interpretar a nuestro modo la propuesta benjaminiana y concurrir a la cita con las generaciones que fueron, juntarse con lo que fuimos y venimos siendo como pueblo, y re pensarnos desde lo mejor de la tradición de la educación popular.

Memoria, no monumento heroico ni relato épico, sino trabajo, esfuerzo colectivo, construcción del puente dialógico, muchas veces también doloroso. Y también pensamiento, conversación, encuentro, como los que hemos producido en los últimos años con Nano, educador popular que sufrió el secuestro en la última dictadura, cuyo relato sobre esa experiencia política y personal están por suerte y definitivamente preservados en las largas entrevistas que sostuvo con Nicolau.

Tenemos futuro porque tenemos memoria, y este trabajo colabora felizmente en recordarnos que, a pesar de todo, vale la pena sostener el sueño de la construcción de un proyecto colectivo y popular, recuperando nuestra tradición y cultura educativa, apoyándonos en la fortaleza de los que han construido y entregado tanto, recuperados en nuestra memoria pedagógica.

Lidia M. Rodríguez, Buenos Aires, 24 de marzo 2023.

## Bibliografía

- Abensour, Miguel. (2012). Democracia insurgente e Institución. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 48.
- Althousser, Louis. (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina* (pp. 18-26). Buenos Aires: Colihue.
- Anguita, Eduardo y Caparrós, Martín (2010). *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina, tomo 2 (1969-1973)*, 4ª ed. Buenos Aires: Planeta.
- Anguita, Eduardo y Caparrós, Martín. (1998). *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina, tomo 3 (1973-1974)*.
- Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Aron, Raymond. (1938). *Introducción a la Filosofía de la Historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Aveiro, Martín. (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético político de educación popular* (Mendoza, 1973). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baschetti, Roberto. (2004). *Documentos 1970-1973: de la guerrilla peronista al gobierno popular, vol. 1*. La Plata: De la Campana.
- Bases de la campaña de reactivación educativa de adultos para la reconstrucción. Ministerio de Cultura y educación, Dirección Nacional de Educación del Adulto, 1973, Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, reedición Homenaje a la CREAR, 2008.
- Benjamin, Walter. (1982). *Experiencia y pobreza*. Barcelona: Taurus.
- Benjamin, Walter. (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Caronte Filosofía.
- Bernetti, Jorge Luis. (2011). *El peronismo de la victoria*. Colección Presencias. Buenos Aires: Colihue-Ediciones Centro Cultural de la Memoria 'Haroldo Conti'.
- Berryman, Phillip. (1998). *Teología de la liberación*. México: Siglo XXI.
- Boff, Leonardo. (1985). *Iglesia, carisma y poder. Ensayo de una eclesiología militante*. Santander: Sal Terrae.
- Bottarini, Roberto. (2012). *La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966)*. UNLu. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772012000200003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000200003)
- Braudel, Fernand. (1979). *La historia y las ciencias*. Madrid: Alianza.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-CONACYT.
- Campione, Daniel. (2014). *Leer a Gramsci. Vida y pensamiento*. Buenos Aires: Continente.
- Cámpora, Héctor J. (2011). Discurso inaugural ante la Asamblea Legislativa,

25 de mayo de 1973, documento histórico. En *Cuadernos de la militancia*. Buenos Aires: Punto Crítico.

Cassullo, Nicolás. (2008). *Las cuestiones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana). (1987). Medellín: Paulinas.

Cooke, John William. (2002). *Peronismo y Revolución*. La Plata: De la Campana.

De Figueiredo Cowen, Maria y Gastaldo, Denise. (1995). *Paulo Freire at the Institute*. Londres: London Institute of Education, University of London.

De Garay, Graciela. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>

De la Fare, Mónica. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE.

Doeswijk, Andreas. (2001). Algunas reflexiones sobre la construcción y uso de las fuentes orales. *Revista Diálogos*. [www.dhi.uem.br](http://www.dhi.uem.br)

Feinmann, Juan Pablo. (2006). *La sangre derramada*. Buenos Aires: Ariel.

Feinmann, Juan Pablo. (2010). *Peronismo. Filosofía política de una persistencia argentina, tomos 1-2*. Buenos Aires: Planeta.

Finnegan, Florencia (comp.). (2012). *Educación de Jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique.

Foucault, Michelle. (2004). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-Textos.

Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.). (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo. (1974). *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, Paulo. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta Agostini.

Freire, Paulo y otros. (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Buenos Aires: CINCO.

Freire, Paulo. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2008). *La educación como práctica de la libertad*, 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2009). *Política y Educación*, 6ª reimp. México DF: Siglo XXI.

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comps.). (1993). *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Galasso, Norberto. (2005). *Perón. Exilio, resistencia, retorno y muerte (1955-1974), tomo II*. Buenos Aires: Colihue.

Gramsci, Antonio. (1972). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado Moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.



- Gramsci, Antonio. (1974). *Cuadernos de la cárcel*. Buenos Aires. Granica.
- Grosso, Alejandro. (2009). *Los dos príncipes. Juan D. Perón y Getulio Vargas. Un estudio comparado del populismo latinoamericano*. Villa María, Córdoba: Eduvim.
- Gutiérrez, Francisco. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Gustavo. (1994). *Teología de la liberación*. Perspectivas, 15ª reimp., col. Verdad e Imagen. Salamanca: Sígueme.
- Hernández Arregui, Juan José. (2011). *Peronismo y socialismo*. Biblioteca del Pensamiento Nacional. Buenos Aires: Continente.
- Hobsbawm, Eric. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Planeta.
- Ivancich, Norberto y Wainfeld, Mario. (2006 [1983]). El gobierno peronista 1973-1976: los montoneros (primera parte). En Revista Unidos, 1(2), julio. *Cuadernos Argentina reciente*, (2). [www.croquetadigital.com.ar](http://www.croquetadigital.com.ar)
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto. (2009). *La razón populista*, 4ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Langhi, Esteban. (2008). *Montoneros-Cámpora. Un encuentro histórico*. Buenos Aires: Libros del Sur.
- Lanusse, Lucas. (2007). *Montoneros. El mito de los 12 fundadores*. Buenos Aires: Vergara.
- Lapolla, Alberto. (2005). La esperanza rota (1972-1974), vol. 2. col. *Kronos: Historia de las luchas y organizaciones revolucionarias de los años setenta*. La Plata: De la Campana.
- Laverdi, Robson y Mastrángelo, Mariana. (2013). *Desde las profundidades de la historia oral*. Colección Red Latinoamericana de Historia Oral (RELHO). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Lens, José Luis. (2001). *Paulo Freire. Su praxis pedagógica como sistema*. Buenos Aires: Yagüe.
- López, Margarita, Figueroa, Carlos y Rajland, Beatriz. (2010). *Temas y procesos de la Historia Reciente en América Latina*. Santiago de Chile: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/histreciente.pdf>
- Magne, Marcelo Gabriel. (2004). *Dios está con los pobres. El movimiento de sacerdotes para el Tercer Mundo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos. (2004). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Necoechea Gracia, Gerardo y Pozzi, Pablo. (2008). *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Paredes, Silvia María y Pochulu, Marcel David. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653, 10/9/2005, RIE 36/8.
- Pineau, Pablo. (1996). La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Héctor Rubén Cucuzza, *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Portelli, Hugues. (1979). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Portelli, Alessandro. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En Dora Schwarzstein (comp.), *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.
- Pozzi, Pablo. (2007). *Revista de Ciencias Sociales*. <http://www.psi.uba.ar/academico>

mica/carrerasdegrado/profesorado/sitios\_catedras/902\_didactica\_general/cursada/entrevistas/pozzi.pdf

Pozzi, Pablo. (2009). Entrevistar a Guardia de Hierro. Cuadernos de la memoria. [www.elortiba.org](http://www.elortiba.org)

Puiggrós, Adriana. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana. (1993). Historia y prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana. En *Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (comps.), Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puiggrós, Adriana. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puiggrós, Adriana. (1998). *Hacia una pedagogía de la imaginación*. Buenos Aires: Contrapunto.

Puiggrós, Adriana. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, Adriana. (2008). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, 2ª ed. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A., (comp.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Galerna, 2008.

Puiggrós, Adriana. (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina*. Buenos Aires. Colihue.

Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (coords.). (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Revista Crisis (1973-1976). (2008). *Antología. Del Intelectual comprometido al intelectual revolucionario*. Buenos Aires: UNQUI.

Ricoeur, Paul. (2013). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Laura Graciela. (1999). Los usos del pasado. El peronismo y la década del '70. *Revista Historia y Comunicación Social*, (4).

Rodríguez, Lidia María. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En *Adriana Puiggrós y otros (dirs.), Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Lidia María. (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En *Adriana Puiggrós, Escuela, democracia y orden 1916-1943*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Lidia María. (1994). Educación de adultos en Argentina: tendencias político-pedagógicas en la primera mitad del siglo. En *Adriana Puiggrós, Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Lidia María. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En *Adriana Puiggrós y otros, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Lidia María. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En *Adriana Puiggrós y otros (dirs.), Dictaduras y utopías en la Historia reciente de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Lidia María. (2009). *Educación de adultos en la historia reciente de*

*América Latina y el Caribe*. EFORA. [www.usal.es/efora](http://www.usal.es/efora)

Rodríguez, Lidia María. (2010). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*, 8.

Rodríguez, Lidia María. (2015). *Paulo Freire. Una biografía Intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue-Col. Alternativa Pedagógica.

Ruíz Muñoz, María Mercedes. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL.

Sarlo, Beatriz. (2005). *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sidicaro, Ricardo. (2003). *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55/1973-76/1989-99*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Schutter, Anton de. (1996). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREFAL.

Southwell, Myriam. (2000). *Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso*. En *Propuesta Educativa*, num. 22. Buenos Aires: Noveduc-FLACSO.

Thompson, Paul. (2003). *Historia, memoria y pasado reciente*. Escuela de Historia. Rosario: UNR-Homo Sapiens.

Traverso, Enzo. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Wanschelbaum, Cinthia. (2012). La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación. *Revista del IICE*, 32.

## Material videográfico

Canal Encuentro. (2009). *Crónicas de archivo*, capítulos: “El retorno de Perón”; “Montoneros”; “López Rega”; “Ezeiza”; “Sacerdotes del Tercer Mundo”.

Pigna, Felipe. (2013). *Historia Argentina (1973-1976)* (documental).

Canal Encuentro. (s/f). *Historia de un país*, cap. VII: “Revolución libertadora y resistencia peronista”, cap. VIII: “De Frondizi a Onganía”, cap. IX: “Perón, regreso y derrumbe”.

Gettino, Octavio y Solanas, Fernando. (1968). *La hora de los hornos* (película).

Galasso, Norberto. (2012). Los senderos de la revolución. *La otra historia*, devedes 9 y 10, “Los senderos de la revolución”, *Revista* 23.

Di Tella, Andrés. (1994). *Montoneros. Una historia* (película).

Mariotto, Gabriel y Gordillo, Gustavo. (1999). *Padre Mugica* (documental).

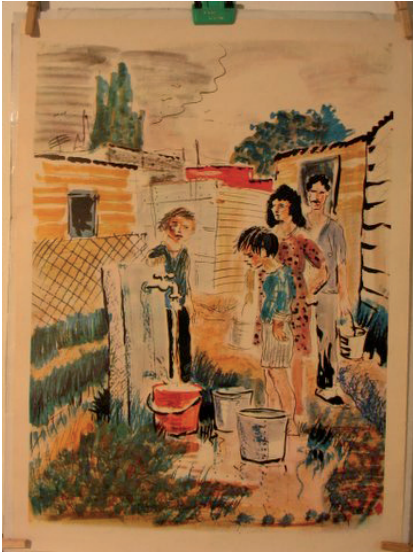
Gettino, Octavio y Solanas, Fernando. (1971). *Perón: Actualización política y doctrinaria para la toma del poder* (documental).

Favio, Leonardo. (1999). *Perón: sinfonía del sentimiento* (película).

Mascaró Producciones. (2006). *Uso mis manos, uso mis ideas* (documental).



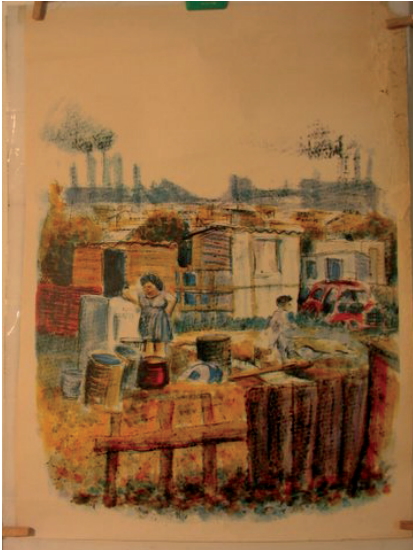
## Láminas utilizadas en la campaña



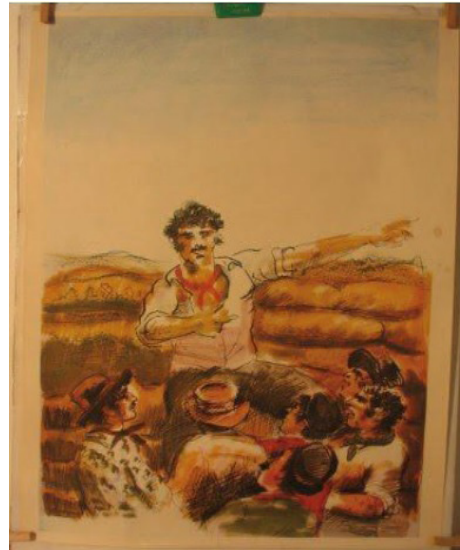
Agua



América Latina unida o dominada



Barrio



Campesino

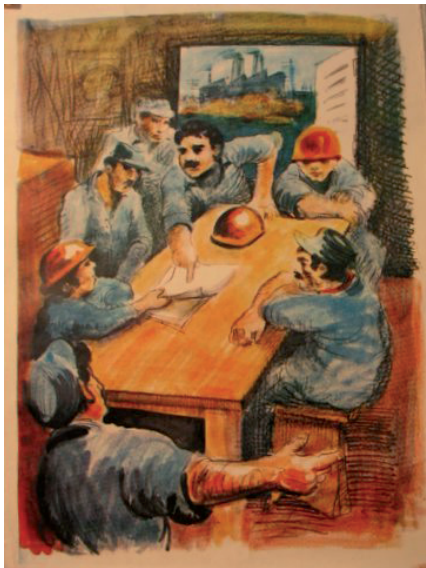




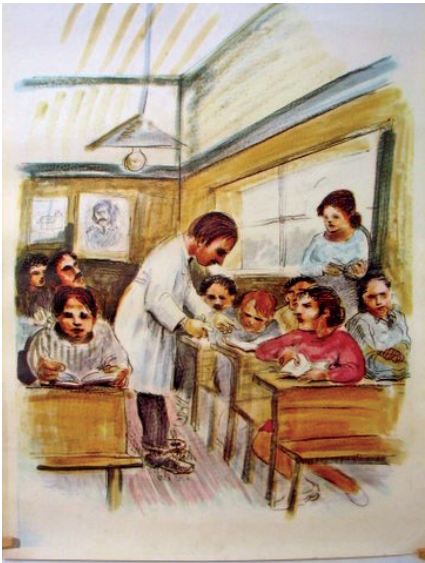
Casa



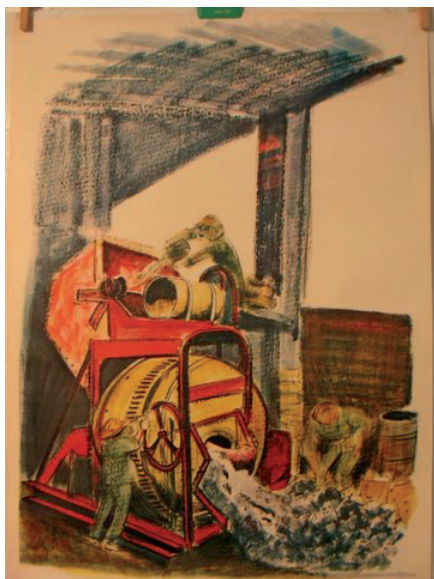
Delegado 1



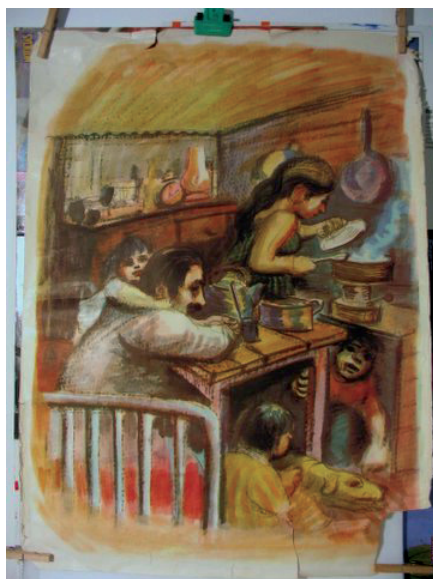
Delegado 2



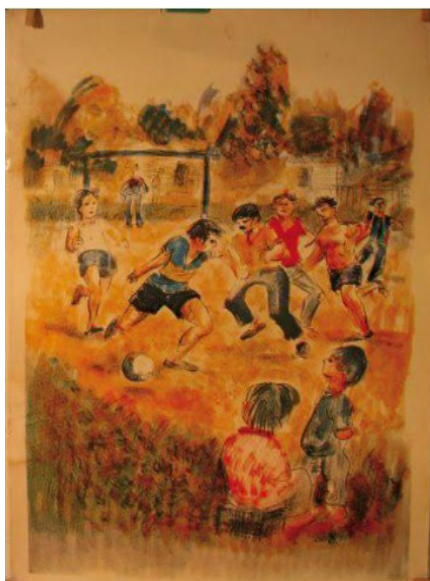
Escuela



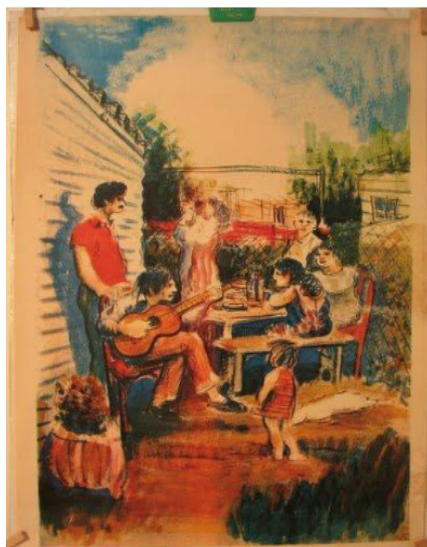
Fábrica



Familia

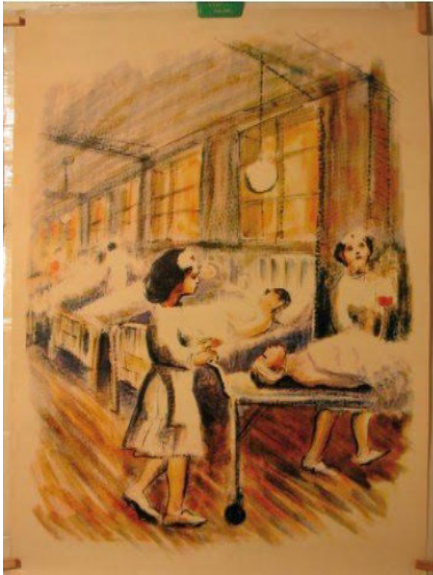


Fútbol



Guitarra

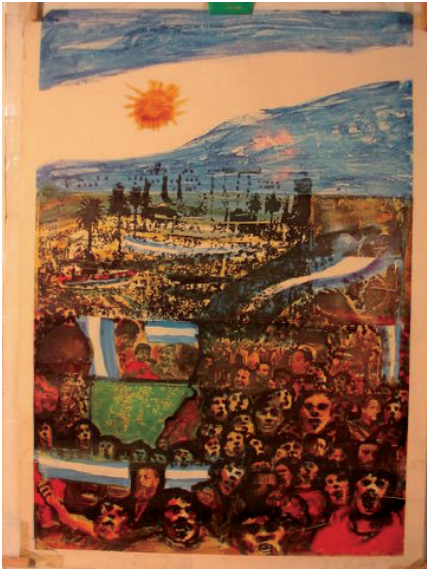




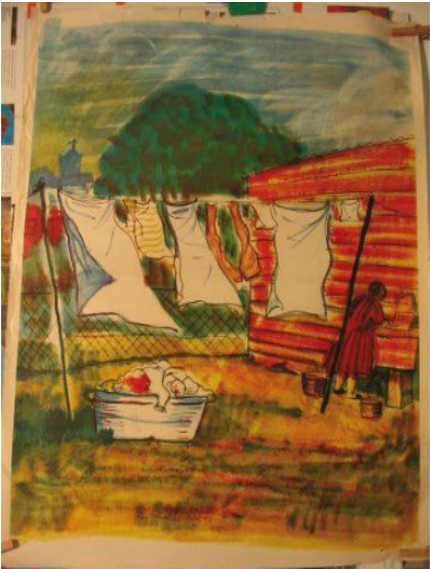
Hospital



Máquina



Pueblo



Ropa





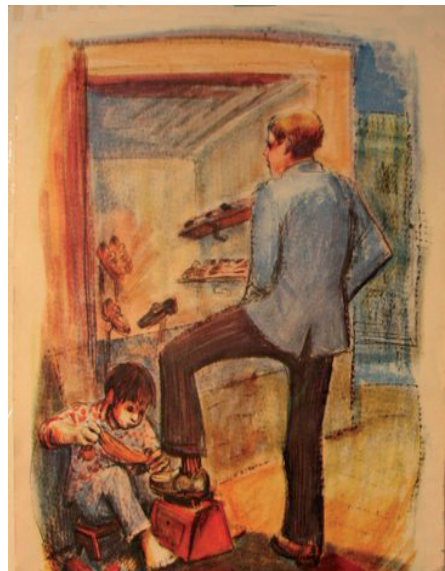
Trabajo



Vecino



Yerba



Zapato





## Antonio Nicolau

Magíster en Educación por la UNLP. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes por la UNLP. Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diplomado Superior en Ciencias Sociales por FLACSO. Militante político, social, sindical y educativo. Trabajó en numerosas experiencias de educación popular por más de 30 años con pueblos originarios, en barrios marginales del interior del país y con chicos de la calle. Director de nivel secundario. Docente del nivel

superior y universitario de grado y posgrado. Desde el 2010 es miembro investigador del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación para América Latina (APPEAL) que dirige la Dra. Adriana Puiggrós.



Esta publicación se terminó de imprimir en junio de 2023

En la tradición positivista de la educación, no hay lugar para el cruce entre la pedagogía y la política. Ambos circulan por carriles separados, diría mejor: contrapuestos. A partir de la intervención de la literatura de Paulo Freire, esta tensión se comenzó a resolver. Al menos teóricamente. El peronismo en la Argentina hizo lo suyo. Allanó el camino de la visión transformadora otorgándole un giro creativo a la contracción de la práctica normalizadora que hegemonizó nuestro sistema educativo. Los años '70 también hicieron su aporte. La juventud militante de aquellos años interpretó su lugar en la historia: estar junto a los humildes, de cara al pueblo. Muchos lo lograron. La Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) consistió en un claro testimonio de aquella potencia de la militancia educativa, en su mayoría peronista. El tiempo no alcanzó para observar sus resultados. La 'Triple A' también hizo lo suyo.

Este trabajo es una invitación a iniciar un viaje en el tiempo, en donde nos encontraremos con sus mentores, sus constructores y sus conductores que nos contarán sus historias sobre su compromiso, sus sueños, sus ideales, sus luchas, sus trabajos, su militancia, las persecuciones sufridas, su visión del mundo, de la educación y de la política, en un cruce maravilloso de relatos, de historias de vida que, por momentos, parecerán formar parte de una leyenda. Pero fue real. Y fue profunda. En esta etapa crucial de la historia argentina, en momentos en donde la democracia nos convoca a una recreación y resignificación de su sentido, en un momento epocal en donde la lucha organizada de los trabajadores reclama auténticos esfuerzos de unidad de concepción y de acción, la CREAR puede convertirse en una experiencia orientadora que contribuya a delinear un horizonte de sentido frente a los nuevos desafíos de una Nueva Educación para una Nueva Patria Grande, una Patria Libre, Justa, Soberana, Democrática y Popular. He aquí la gran ambición de este libro.

