

LA “ASAMBLEA EDUCATIVA” (1973-1974): APORTES HISTÓRICO-CRÍTICOS A DEBATES ACTUALES EN LA EDUCACIÓN POPULAR, LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA CRÍTICA EN RELACIÓN CON LA ESCUELA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

THE “EDUCATIONAL ASSEMBLY” (1973-1974): HISTORICAL-CRITICAL CONTRIBUTIONS TO CURRENT DEBATES WITHIN POPULAR EDUCATION, SOCIAL AND CRITICAL PEDAGOGY IN RELATION TO SCHOOL AND EDUCATIONAL POLICIES

Natalia Baraldo*

Resumen

Teniendo como horizonte contribuir a debates actuales en la educación popular, la pedagogía social y la crítica, este artículo se propone reconstruir los lineamientos de la “Asamblea Educativa” (AE) (1973-1974) promovida en Argentina por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) a partir del análisis crítico de sus concepciones y alcances en cuanto al papel de las organizaciones sociales, los docentes y los estudiantes en relación con la escuela y las políticas educativas para jóvenes y adultos/as. Para ello se realiza un estudio sociohistórico basado en el análisis documental. Entre las conclusiones destaca que, en sus lineamientos iniciales, la AE constituía un dispositivo con eje en la participación, entendida en múltiples sentidos: como objetivo político (para transformar espacios escolares y el sistema educativo de adultos/as), como método para elaborar propuestas de cambio, como tema de reflexión

* Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Sociología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina; nbaraldobet@yahoo.com.ar ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1181-0186>

y como saber a elaborar vivencialmente. A través de su propuesta de "integración escuela-comunidad" expresaba una concepción desescolarizante apartada del contraescolarismo radical. Sin embargo, los/as protagonistas del debate asambleario eran exclusivamente los agentes educativos escolares, puesto que no se contemplaban las organizaciones sociales. En su edición de 1974, la AE representaría una clausura del proceso participativo en cuanto al papel protagónico de la comunidad escolar en la gestación de políticas educativas.

Palabras claves: educación de jóvenes y adultos, escuela, políticas educativas, historia reciente

Abstract

With the aim of contributing to current debates in Popular Education, Social and Critical Pedagogy, this article seeks to reconstruct the guidelines of the 'Educational Assembly' (1973-1974) promoted in Argentina by the National Directorate of Adult Education (DINEA), critically analysing its conceptions and scope regarding the role of social organizations, teachers, and students in relation to school and educational policies for youth and adults. A socio-historical study based on document analysis is conducted.

Among the conclusions, it stands out that, in its initial guidelines, the Assembly (EA) constituted an apparatus centred on participation, understood in multiple senses: as a political objective (to transform school spaces and the adult education system), as a method for developing proposals for change, as a subject of reflection, and as knowledge to be developed experientially. Through its proposal of "school-community integration," it expressed a deschooling conception distinct from radical anti-schooling. However, the protagonists of the assembly debate were exclusively school educational agents, without considering social organizations. In its 1974 edition, the EA would represent a closure of the participatory process regarding the leading role of the school community in the development of educational policies.

Keywords: youth and adult education, school, educational policies, recent history.

1. INTRODUCCIÓN

En la consolidada tradición latinoamericana de educación popular, así como en el campo de la pedagogía social actualmente en expansión en la región, puede reconocerse cierta perplejidad a la hora de pensar su quehacer desde o junto a la escuela pública estatal o, más ampliamente, al sistema educativo y las políticas educacionales. No obstante, en las últimas dos décadas del siglo en curso, en Argentina y otros países de América Latina se han extendido renovados planteamientos en torno a este dilema que, en el plano de la praxis, se traducen en una multiplicidad de iniciativas, tales como proyectos y programas universitarios de extensión crítica e investigación colaborativa junto a organizaciones sociales y comunidades, como también –más en línea con la pedagogía/educación social– articulaciones pedagógicas, con enclave territorial, entre políticas socioeducativas gubernamentales, asociaciones civiles de diverso tipo y centros escolares¹.

142

Asimismo, mayormente tematizados por la pedagogía crítica, se desarrollan *movimientos pedagógicos* que tensionan el sentido de la escuela pública estatal desde horizontes emancipatorios y la reclaman, *aquí y ahora*, democrática, participativa y popular, acaso recreando concepciones de aquel Paulo Freire menos revisado, el de los años ochenta al frente de la Secretaría de Educación de São Paulo. Estos movimientos, protagonizados en gran medida por el profesorado y otros/as trabajadores/as de la educación, nucleados o no en sindicatos, aspiran con frecuencia a entramarse con la acción de organizaciones y movimientos populares, creadores de una variedad de instancias y prácticas formativas. En sus dispositivos escolares, principalmente en el campo de la educación de jóvenes y adultos/as, los movimientos populares ensayan novedosas síntesis –no acabadas ni exentas de tensiones– que combinan la perspectiva de la educación popular con la acreditación estatal de las titulaciones que ofrecen.

El mosaico de experiencias bosquejado antes habla, la mayoría de las veces, de construcciones *desde abajo* instituyentes de procesos de democratización educativa, social y política. Se trata de configuraciones pedagógico-políticas² heterogéneas en términos ideológicos, lo que, sin dudas, tiene implicancias en el modo de comprender el vínculo entre organizaciones, territorio, educación, gobierno y Estado³. Estas han dado lugar a debates que consideramos significativos para la educación popular, la pedagogía social y las pedagogías

1 Existen distintos posicionamientos sobre el vínculo entre pedagogía/educación social y escuela. En el caso argentino predomina el de colaboración y articulación, correlato del enfoque de Violeta Núñez (1999), que sustentó teóricamente la creación de la formación superior en este campo.

2 La idea de configuraciones político-pedagógicas que difieren según el modo de comprender el vínculo movimientos sociales, educación y Estado retoma el planteamiento de Garcés (2017), adecuándolo a nuestro objeto.

3 Una conversación reciente sobre estos tópicos puede leerse en Modonesi et al. (2023).

críticas en general, a saber: ¿De qué manera(s) es posible pensar el vínculo entre democratización, política educacional y transformación social? ¿Qué papel pueden desempeñar estudiantes, docentes, organizaciones sociales y territorios en la elaboración de políticas educativas? ¿A través de qué mecanismos? ¿Qué límites y dificultades pueden suscitarse en esos procesos?

Teniendo como horizonte contribuir a esos debates actuales, este artículo se propone reconstruir los lineamientos de la “Asamblea Educativa” (1973-1974), promovida en Argentina por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), y analizar críticamente sus concepciones y alcances en cuanto al papel de las organizaciones sociales, los/as docentes y los/as estudiantes en relación con la escuela y las políticas educativas de la modalidad.

En la última década, el estudio de las políticas de la DINEA durante el tercer peronismo (1973-1976) ha cobrado notoria relevancia. La atención se ha concentrado en el primer interregno –signado por objetivos liberacionistas– y, en particular, en la política de alfabetización materializada en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)⁴. En cambio, todavía resultan escasas las pesquisas sobre los espacios escolares de la DINEA. Al respecto, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) han sido indagados por Canevari & Yagüe (2014), Canevari (2001), Roitenburd et al. (2005), Graizer (2008), Baraldo (2016) y Filmus (1992). Este último autor se ha interesado especialmente en el modo en que el movimiento obrero se vinculó con esta política, tema que también tratamos en Baraldo (2020a). En el marco de una indagación sobre el vínculo entre escuela y comunidad, Amar (2023) refiere al proyecto de “Currículum-Comunidad de Núcleo Básico”, previsto por la DINEA para el nivel primario.

Por su parte, la Asamblea Educativa (en adelante AE) ha sido abordada en algunos de sus lineamientos en el marco de estudios más amplios. Rodríguez (1997) la inscribe en su análisis de la “pedagogía de la liberación” y las políticas de la DINEA, una investigación pionera que reconstruye concepciones directrices del organismo desde sus orígenes hasta el tercer peronismo. Asimismo, en una obra dedicada al nivel secundario de la modalidad, Canevari & Yagüe (2014) se adentran en la puesta en marcha de la Asamblea en los CENS. A través de documentos y testimonios del equipo de conducción de la DINEA, ponen de relieve la interrelación con las provincias y reponen efectos del proceso participativo en los cambios implementados por el organismo. En esa misma línea se sitúa un estudio de caso (Baraldo, 2023) que analizó la participación de un CENS sindical en la AE, con incidencia en la nueva política curricular del organismo.

El presente trabajo se nutre de las contribuciones precedentes a la vez que explora, con otros interrogantes, las concepciones y lineamientos oficiales del

4 En Baraldo (2024) presentamos un balance de esta producción y de las políticas de la DINEA en general, imposible de citar aquí.

dispositivo asambleario. La investigación, de carácter sociohistórico, sigue un enfoque cualitativo y adopta el análisis documental como principal estrategia metodológica. El corpus está conformado por documentos producidos por la DINEA entre 1973 y 1974, recabados durante la realización de entrevistas a protagonistas de época y en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa de Argentina.

2. DESDE LAS ENTRAÑAS DEL DESARROLLISMO

La Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, fue creada en 1968 por el gobierno militar autonombrado "Revolución Argentina" (1966-1973) y debe comprenderse, en primer término, como una proyección y una *palanca* de la política de la Organización de los Estados Americanos (OEA) para América Latina⁵.

Inscripta en los horizontes propios del desarrollismo, la educación de adultos/as (en adelante EA) fue planteada como prioridad de Estado (Rodríguez, 1997) con el propósito de contribuir a la calificación de las clases subalternas, centralmente los/as trabajadores/s, en el proyecto de modernización del capitalismo periférico. Pero, además, su colaboración era requerida en la misión de "seguridad nacional", por lo cual la política de la EA procuró también el control ideológico de la clase trabajadora, crecientemente movilizada en Argentina por superar la proscripción política, económica y, en importantes sectores, también el sistema social vigente.

Como ha estudiado Rodríguez (1997), el enfoque educativo de la DINEA Desarrollista-Autoritaria, como la denominaremos, recuperaba lineamientos de la educación permanente en la mirada de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la OEA e integraba elementos de la concepción asumida por la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) –con influencia freireana–, aunque neutralizando sus componentes crítico-liberadores. Hacia junio de 1970, a poco más de un año del Cordobazo⁶, la DINEA se suscribía al Plan Multinacional de

5 Hablamos de "palanca" ya que, como se cristalizará a todas luces en el Plan Multinacional de Educación de Adultos auspiciado por ese organismo internacional, el papel asignado a la DINEA trascendía el ámbito nacional para proyectarse como base de una acción regional. El Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), con sede en Buenos Aires, era clave en dicha función.

6 El Cordobazo (1969) constituye un ícono de las rebeliones obrero-estudiantiles ("azos") que se sucedieron en distintos puntos del país hasta 1973. Es considerado un hito que marca el inicio de un ciclo de radicalización y politización que potenció las construcciones de la Nueva Izquierda argentina y empujó a la crisis terminal del régimen dictatorial hasta abrir paso a elecciones libres que, en marzo de 1973, dieron el triunfo al peronismo, proscripto desde 1955.

Educación del Adulto auspiciado por la OEA con el diseño de una red de instancias que procuraban articular educación escolar y no escolar, espacios laborales y comunidad (Amar, 2023), siempre bajo el prisma ideológico mencionado. En ese marco se pusieron en marcha los Centros Educativos de Nivel Primario y los primeros Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Sobre estos últimos puntualizaremos con frecuencia para ilustrar dimensiones del problema en estudio.

Los CENS estaban destinados a adultos/as trabajadores/as formalmente insertos/as en el mercado de trabajo y combinaban formación general con capacitación técnico-profesional. Por otro lado, funcionaban mediante una modalidad de cogestión entre el Estado y aquello que se denominaba institución u organización “conveniente”, esto es empresas estatales y privadas, organismos públicos y sindicatos, entre los principales. ¿En qué consistía esa modalidad de cogestión? ¿Cuál era la participación de las instituciones en esta propuesta? En primer lugar, la solicitud de apertura de la escuela debía provenir del sindicato o la entidad interesada (Graizer, 2008). Una vez firmado el convenio con la DINEA, la normativa establecía que la función de dichas entidades se circunscribía a garantizar el lugar de funcionamiento del centro educativo y el material didáctico, mientras que el organismo estatal reservaba para su esfera la selección y la contratación laboral del personal docente, así como todo lo referido a asuntos académicos. En la elaboración de contenidos curriculares, la entidad conveniente solamente participaba en el diseño del área de formación profesional.

Esta nula o limitada participación de las instituciones en la actividad educativa y de toma de decisiones sobre otros aspectos de la vida escolar se reflejaba en la dimensión más amplia de la política educacional. Filmus (1992) señala que durante esta gestión no se diseñaron mecanismos de participación orgánica de los sindicatos en las esferas estatales dedicadas a la educación en general, ni en la DINEA en particular. Si bien pudiera pensarse que ello respondió a las características del contexto sociopolítico, específicamente el régimen autoritario de gobierno, el autor concluye que ese lineamiento tuvo continuidad durante el tercer gobierno peronista (1973-1976), que abordaremos.

Ampliando la perspectiva más allá de la estatalidad, algunos estudios permiten advertir otras dimensiones de la participación con importantes grados de autonomía e incluso rupturas significativas respecto de la política oficial de la DINEA. Nos referimos a prácticas y transformaciones político-pedagógicas *desde abajo y desde adentro*, producidas por protagonistas de los espacios escolares dependientes del organismo (Cfr. Rodríguez, 1997; Baraldo, 2020b), incluyendo a personal técnico del mismo (Cfr. Canevari & Yagüe, 2014) o al activismo sindical (Baraldo, 2020a).

Estas construcciones díscolas, *desde las entrañas* del desarrollismo-autoritario argentino, sintonizaban con otras a nivel regional. Con riesgo de simplificar, podría plantearse que, independientemente de sus motivaciones políticas y económicas, el desarrollismo en educación habilitó –al menos en ciertos países del Cono Sur– procesos de democratización pedagógica y social que contribuyeron a potenciar la organización de las clases subalternas, muchas veces

superando los intereses dominantes. Un amplio sector de organizaciones populares urbanas y rurales, de educadores/as y personal técnico del aparato estatal experimentaron dinámicas de autonomización respecto de los lineamientos político-pedagógicos gubernamentales y de las agencias internacionales actuantes en la región. Los procesos de radicalización política se advierten en –a la vez que se potenciaban por– la agudización de la conflictividad social y política del período. Surgían *nuevas izquierdas* y, en ciertos casos nacionales, también se potenciaban las *tradicionales*.

Así llegamos a los primeros años setenta y a la emergencia de gobiernos con amplio respaldo popular que, desde distintas matrices ideológicas, parecían coincidir en la necesidad de superar el proyecto liberal desarrollista. Bajo sus administraciones, principalmente en los primeros tiempos, las políticas de democratización educativa se profundizaron combinándose –no sin tensiones ni contradicciones– con movimientos y políticas de transformación estructural de la sociedad. En este contexto se inscribió la breve experiencia de Argentina que trataremos a continuación.

3. REFUNDAR LA DINEA PARA "LA LIBERACIÓN"

Luego del triunfo en las urnas, en mayo de 1973, el Frente Justicialista de Liberación (FREJULI) asumía la conducción del Estado enarbolando banderas de *reconstrucción* y *liberación nacional*. De tal modo, el peronismo retornaba al gobierno tras casi dos décadas de proscripción político-electoral, aunque ya no era el mismo. Durante esos años de luchas en el "llano" había atravesado profundas transformaciones ideológicas que lo configuraron como una fuerza ostensiblemente heterogénea y contradictoria, continente de proyectos sociales antagónicos.

Como se manifestará a todas voces entre 1973 y 1974, la identidad peronista devino ella misma un terreno en disputa, lo que se expresó simbólicamente en el enfrentamiento entre la "patria peronista" –del ala ortodoxa– y la "patria socialista" del ala de izquierda o Tendencia Revolucionaria. Esquemáticamente, podría decirse que mientras los ortodoxos promovían restaurar el modelo de los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) –sintetizado en los principios doctrinarios de la "comunidad organizada" y la "tercera posición"–, la Tendencia entendía el socialismo como único destino del peronismo, aunque desde diferentes concepciones, tácticas y metodologías según las agrupaciones que la componían.

Esta confrontación⁷ se expresó en la administración estatal y en las políticas implementadas por cada sector. La izquierda peronista⁸ tuvo un papel relevante en el Ministerio de Cultura y Educación a nivel nacional y en algunas gobernaciones provinciales, aunque se incorporaron profesionales y funcionarios de distintas extracciones ideológicas, un indicador del pluralismo que Abbattista (2019) destaca como característica de la gestión del ministro Jorge A. Taiana.

En el equipo de conducción de la DINEA también confluyeron diferentes tendencias políticas⁹, que coincidieron en un profundo cuestionamiento a la precedente orientación desarrollista-autoritaria y católica del organismo. En una suerte de ejercicio de “tradición selectiva” –en el sentido de Raymond Williams (2009)– la nueva gestión, que denominaremos la DINEA de la Liberación, recuperó elementos de diversas fuentes, como el nacionalismo popular pedagógico en la obra de Arturo Jauretche y J. José Hernández Arregui (Friedemann, 2023), la pedagogía problematizadora de Paulo Freire y la educación permanente (Rodríguez, 1997), las tesis desescolarizantes de Ivan Illich (Amar, 2023; Gómez, 2023), el revisionismo histórico de izquierda (*nacional*), la psicología social de Pichón Riviere (trabajo en grupos), entre los más significativos. Se procuró articular estos aportes en una compleja síntesis propia anudada en la doctrina peronista, la Revolución Justicialista y el Plan Trienal de Gobierno, al menos en lo explicitado en los documentos más relevantes de la política del organismo y en especial a partir de 1974¹⁰, cuando se formalizó plenamente la ofensiva de los sectores ortodoxos, con su correlato en la intervención del Ministerio de Cultura y Educación.

7 Si bien el proceso que describimos tuvo en el movimiento peronista un escenario fundamental, lo desbordaba. La lucha político-ideológica, con su manifestación en distintos y hasta antagónicos proyectos sociales, atravesaba de diferentes maneras a la sociedad en su conjunto. En todo caso, el peronismo era una expresión singular de ese proceso, ciertamente decisiva. Si limitamos la referencia a esta fuerza –en su accionar gubernamental– es porque se estudia una política educativa estatal desde la perspectiva de sus lineamientos. Otras aristas e identidades políticas pueden aparecer cuando se considera la fase de materialización de dichas políticas.

8 Particularmente sectores militantes, o bien simpatizantes, de la Juventud Peronista-Montoneros (JP-Montoneros).

9 Predominaron dos organizaciones políticas: los Comandos Tecnológicos Peronistas (CTP) y la JP-Montoneros. Aunque en menor medida, participaron también funcionarios y personal técnico de otras tendencias de izquierda sin pertenencia orgánica.

10 Por ejemplo, al presentar los lineamientos de los CENS se afirmaba: “la educación debe estar al servicio del proyecto nacional, del modelo argentino de comunidad organizada, fundamento ideológico de la tercera posición” (DINEA, 1974a, p. 2). Estos fundamentos se reeditaban incluso en los lineamientos y materiales de las políticas más disruptivas de la DINEA, orientadas por sectores de izquierda. ¿Se trataba de una concesión discursiva debido a la necesidad de ser reconocidos cabalmente como peronistas? ¿La confrontación al interior del movimiento podría ser un factor explicativo de peso? Ver un análisis en esa línea sobre la CREAR en Palacio & Rodríguez (2006).

Los lineamientos estratégicos de la política de la DINEA de la Liberación se condensaron, primeramente, en el documento "Bases para una política educativa del adulto" (DINEA, 1973a). Asumiendo la antinomia *liberación o dependencia* como contradicción principal que norteaba el proyecto político y pedagógico, se priorizó una concepción *liberadora* de la educación en pos de la "descolonización cultural" de la clase trabajadora y el pueblo.

De la lectura del documento puede deducirse que la educación de adultos/as (EA) también fue planteada como prioridad de Estado, tanto por la función que se le asignaba (contribuir a generar las condiciones de la transformación social en todos los órdenes) como por el papel clave que le reconocía a los sujetos antaño considerados meros destinatarios, ahora llamados a motorizar el proyecto de liberación nacional: "Y en esas funciones [la EA] está comprometida más que cualquier otra área educativa, ya que en ella se expresan los protagonistas centrales de este proceso: los trabajadores y los marginados" (DINEA, 1973a, p. 21). Puntualizando en una coyuntura caracterizada como de "transición revolucionaria" tensionada por la "contrarrevolución", la EA era comprendida, además, como una herramienta de la lucha política: como todo el campo educativo, debía subordinarse al objetivo de organizar "el poder político popular" (DINEA, 1973a, p. 6).

Asimismo, el protagonismo popular debía manifestarse en la acción formativa y en la elaboración de política educacional: "La participación organizada de los trabajadores [...] permitirá la formulación de un *nuevo sistema educativo para adultos*" (DINEA, 1973a, p. 25, cursivas del original); tarea que se inscribía en una "nueva fundación de DINEA" desde las "bases" del sistema (DINEA, 1973c, p. 2). No obstante lo anterior, debe señalarse que, en lo que respecta a la participación de las organizaciones sindicales en los CENS, continuaron los mismos lineamientos de la etapa desarrollista-autoritaria (Cfr. DINEA, 1974a). Esto incluso cuando la gestión de la DINEA de la Liberación avanzó en una valoración pedagógica de dichas organizaciones y del espacio laboral, además de priorizar, en los hechos, los convenios con gremios para la apertura de nuevos centros (Baraldo, 2016).

Volviendo a las concepciones educativas, en lo que hace al ámbito y la modalidad de enseñanza y aprendizaje, se destacaba la importancia del vínculo con el trabajo productivo –junto con la consideración de las formas de participación de los/as trabajadores/as en la dirección de las unidades productivas (saberes de *autogestión y cogestión*)–, así como una educación entramada con lo social más amplio:

Se trata de que todos los niveles del sistema educativo de adultos vayan a la fábrica, al campo y a la oficina y enseñen recibiendo la experiencia de vida y trabajo de los propios trabajadores. Se trata de romper las paredes de la escuela y hacer de todo el país un lugar apto para la tarea educativa (DINEA, 1973a, p. 22).

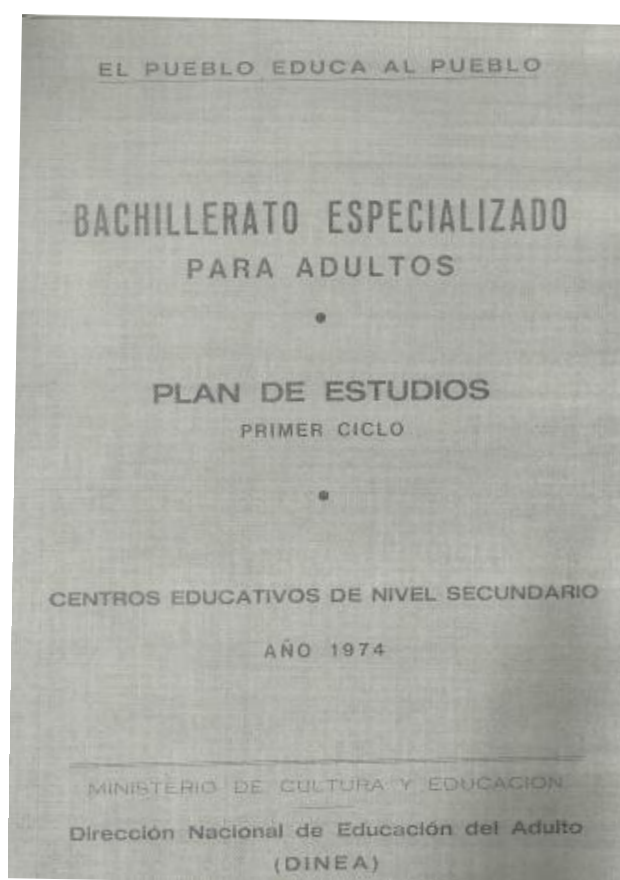
El carácter multiforme y, en cierta medida, polifónico que se advierte en esta perspectiva de la EA se vincula al reconocimiento de las clases subalternas –"el pueblo" en el discurso que estudiamos– como sujeto colectivo productor de

saberes y cultura legítimos, a contramano del discurso civilizatorio sarmientino, como bien ha resaltado Rodríguez (1997). La concepción en cuestión se manifestó en una de las principales –sino la principal– idea-fuerza de la DINEA de la Liberación: “El pueblo educa al pueblo”. La misma acompañaba los materiales de la política alfabetizadora (CREAR) y de las instituciones escolares (Fig. 1).

FIGURA 1. PORTADA DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LOS CENS TRAS LA ASAMBLEA EDUCATIVA

Fuente: DINEA (1974d)

149



Según interpretamos, a través de dicha frase se relativizaba el papel del sistema educativo y del/la docente como actores unívocos del proceso formativo. El “pueblo” como sujeto educador-educando se encontraba diseminado en diversos espacios de sociabilidad, pertenencia y organización reconociéndose, de tal modo, múltiples saberes, escenarios y agentes de la educación que podían y debían vincularse con la escuela.

Desde este enfoque político-pedagógico, el pilar de la política educacional se sostenía en una singular combinatoria de modalidades educativas escolares y extraescolares. Ello se tradujo en la reorganización administrativa de la DINEA a partir de la creación del Departamento de Acción Educativa Asistemática, que procuró dinamizar desde el Estado un nuevo vínculo entre espacio escolar,

territorio y organizaciones sociales a través de iniciativas como la Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional (IAR)¹¹. Lidia Rodríguez (1997) acentúa la relevancia *estratégica* que el área Asistemática tenía para la coordinación nacional del organismo en su propósito de transformar estructuralmente la modalidad, lo cual se materializaría en la creación de un “sistema desescolarizado de Educación Permanente de Adultos” (DINEA, 1973, cit. en Rodríguez, 1997, p. 310)¹².

Como se advierte, aparece la noción de “desescolarización” de gran resonancia en la época, así como en la narrativa de las políticas más novedosas de la DINEA de la Liberación –como la CREAM (Amar, 2023)– y particularmente central en el Departamento de Educación Asistemática (Canevari & Yagüe 2014). Si bien retomaremos este asunto más adelante, es interesante reponer sintéticamente el enfoque desde el que era planteada esta propuesta: “La desescolarización fue concebida así como un proceso dialéctico que, negando lo escolar *en su forma actual*, lo afirma transformándolo” (DINEA, 1973, cit. en Rodríguez, 1997, p. 310, cursivas nuestras). Desde esta mirada se comprendía a la escuela como espacio reconfigurado por la acción en y con el ámbito comunitario, por lo cual había que propiciar la presencia de organizaciones de base y de sus lógicas de funcionamiento al interior del sistema escolar. La Asamblea Educativa constituyó un dispositivo diseñado en la perspectiva de contribuir a estas transformaciones.

4. LA ASAMBLEA EDUCATIVA

Como se dijo, la Asamblea Educativa (en adelante AE o la Asamblea) fue diseñada por el Departamento de Acción Educativa Asistemática e implementada a nivel nacional en los últimos meses de 1973, con el planteamiento de realizar una segunda en 1974. En su desarrollo involucró la participación de alrededor de 24.600 estudiantes y docentes de centros educativos y escuelas de todo el país¹³. Importa aclarar la precedente distinción ya que, lejos de una cuestión de términos, hacía referencia a dos servicios diferentes de la DINEA. Los centros educativos, de nivel primario y secundario, se conformaron a partir de 1970 con el Plan Multinacional de Educación de Adultos, mientras que las escuelas, entre ellas las anexas a las Fuerzas Armadas, fueron creadas previamente a la fundación del organismo y absorbidas por este durante la gestión desarrollista-autoritaria.

¹¹ Sobre el IAR ver Rodríguez (1997) y Canevari & Yagüe (2014).

¹² El documento citado es “Políticas y programas del Departamento de Acción Educativa Asistemática, 1973-1975”, DINEA, mimeo, 1973.

¹³ La cifra se desprende del informe de resultados elaborado por la DINEA (1974c), el cual, como se verá, sería el principal insumo para el trabajo de la Asamblea Educativa 1974.

CONCEPCIONES NODALES

La Asamblea Educativa 1973 fue proyectada por la DINEA de la Liberación como instancia deliberativa y desencadenante de un proceso ascendente de participación y organización desde los espacios escolares con el propósito de implementar los cambios considerados necesarios por sus actores: docentes, estudiantes, directivos/as y supervisores/as. En sus lineamientos (DINEA, 1973b), la Asamblea se planteaba dos objetivos centrales, íntimamente imbricados, "de transformación" y "de participación" (Fig. 2): "Los propósitos de la Asamblea Educativa son dos. Principalmente se trata de realizar una experiencia de participación; pero además buscamos crear ámbitos que permitan ir transformando los Centros y Escuelas, con la participación de todos" (DINEA, 1973b, p. 3).

En cuanto al "objetivo de transformación", se estipulaba claramente que las soluciones a los problemas diagnosticados debían ser graduales y encaminarse con recursos propios y/o de "la Comunidad", desestimando el apoyo material del Estado –al menos en el corto plazo– debido a la restricción presupuestaria, producto de las políticas precedentes de la dictadura militar. Con todo, se establecía que los resultados de la Asamblea Educativa serían contemplados por las autoridades del organismo en la elaboración de un plan de transformaciones para el año 1974 (DINEA, 1973b, p. 2).

FIGURA 2. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ASAMBLEA EN UNA CARTILLA

ASAMBLEA EDUCATIVA	
1973	
INDICE	
INFORMACIONES Y RECOMENDACIONES	
I. PRESENTACION	1
1. Objetivos de transformación	1
2. Objetivos de participación	2
II. PREPARACION DE LA ASAMBLEA EDUCATIVA	4
1. Recomendaciones para la formación de los grupos	5
2. Recomendaciones para la elección del coordinador	5
III. REALIZACIÓN DE LA ASAMBLEA EDUCATIVA	8

Fuente: Composición de la autora sobre original (DINEA, 1973b).

Como se advirtió anteriormente, el "objetivo de participación" era para la gestión de la DINEA de la Liberación el principal desafío de la Asamblea. Pero también, podemos observar un propósito pedagógico-político. La Asamblea en sí misma debía ser el dispositivo pedagógico que educaría en la participación: "El éxito de la Asamblea Educativa no estará tanto en que lleguemos a conclusiones perfectas,

sino en que nos hayamos comprometido y capacitado para participar, opinando, proponiendo, organizando cambios" (DINEA, 1973b, p. 3).

De tal modo, la participación era, a la vez, método y saber a compartir o aprender, de forma vivencial, en el espacio escolar. Decimos *compartir*, pues la mayoría de los/as estudiantes, al menos de los centros educativos, eran trabajadores/as agremiados/as, en un momento histórico de alto grado de involucramiento en la organización sindical y política que hacía de la práctica asamblearia un saber ampliamente distribuido. Además, desde la perspectiva oficial, las asociaciones de base sindical o territorial podían y debían tener un papel educativo, lo cual remite a la noción de "Comunidad".

En la narrativa de la AE, "la Comunidad" –siempre con mayúsculas– no está definida de manera explícita. Su significado puede deducirse, al menos aproximativamente, de los ejemplos que se citaban en la cartilla para orientar el debate. En ese marco, la Comunidad hacía referencia al barrio y sus instituciones, al sindicato o a cualquier otro espacio donde funcionara la escuela o centro educativo (DINEA, 1973b, p. 13). Como veremos, en tanto tópico de debate y reflexión, la Comunidad era pensada en un doble sentido: como destinataria de actividades promovidas por el espacio escolar y como educadora en este. A propósito, vale reponer algunos elementos histórico-conceptuales.

Si bien ello amerita una investigación más profunda, el análisis documental permite advertir un planteamiento desescolarizante, aunque no de tipo *contraescolarista*, como el que representaba Iván Illich¹⁴. El corazón de la propuesta desescolarizante del Departamento de Acción Educativa Asistemática¹⁵ parecía pulsar en la interrelación o, textualmente, en la "integración entre la institución educativa y la comunidad" (DINEA, 1974c, p. 35), sin pretender anular a la primera. En efecto, sus principales programas –la Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional– tuvieron como eje, punto de partida y de llegada a los espacios escolares y sus actores para, desde allí, contemplar actividades conjuntas con el ámbito comunitario.

Desde esa perspectiva, no se trataba de *abolir* la escuela, sino de entenderla en el marco de un proceso formativo que trascendía sus muros *conteniéndola*, redimensionando sus alcances, sus métodos de enseñanza y aprendizaje; una interacción que enriquecía a este último desde y para el abordaje de problemáticas contextuales, trama en la que las organizaciones sociales (como parte de "la Comunidad") podrían constituirse en sujeto colectivo educador, sin

¹⁴ Atendemos aquí a Nassif (1981) en cuanto a la necesidad de diferenciar distintas propuestas desescolarizantes en los años que estudiamos, más allá del *contraescolarismo* radical del polémico austríaco.

¹⁵ Remarcamos la especificidad de nuestra lectura, centrada en el área Asistemática, puesto que resta investigar si existieron otras concepciones de desescolarización al interior de la DINEA. Un análisis en esa dirección, situado en un panorama regional de propuestas y planteamientos desescolarizantes, es objeto de otros trabajos actualmente en desarrollo.

reemplazar la función docente. Por otra parte, la institución escolar en sí misma era concebida como un espacio de participación y organización –como ilustra la propia AE-, con un papel protagónico de los/as docentes y estudiantes, también con miras a contribuir a la elaboración de política educacional.

En línea con lo anterior, tal vez convenga situar estas concepciones –y el dispositivo de la Asamblea como tal– en un escenario más amplio en el Cono Sur de los primeros años setenta, donde se anudaban, de modos singulares, políticas de democratización educativa y proyectos de transformación social. Ella misma –la *democratización*– constituye un signifiante de peso en la narrativa de la DINEA de la Liberación y en experiencias nacionales variadas en cuanto a tradiciones ideológicas y formas de acceso al gobierno del Estado. Sin embargo, compartieron una crítica frontal a las relaciones de dominación imperialista, así como una vocación nacionalista revolucionaria.

Sin poder explayarnos, los casos de Chile y Perú dan cuenta de distintas dimensiones de la democratización educativa: o bien en los mecanismos de elaboración de políticas, o bien en lo referido a los actores educativos. Aunque en la propuesta del gobierno de la Unidad Popular en Chile puedan reconocerse ambas dimensiones, para nuestros propósitos es relevante destacar el proceso participativo que implicó el Congreso Nacional de Educación de 1971. Del mismo emanaron los principales lineamientos de la nueva política educacional, más tarde cristalizados en el proyecto de Escuela Nacional Unificada que jerarquizaba, entre otros aspectos, la relación con la comunidad y el trabajo (Reyes-Jedlicki et al., 2020). Dotándose de una estructura organizativa descentralizada, el debate del Congreso se desplegó a lo largo y ancho del país convocando al profesorado y su gremio, la central obrera, organismos estatales, representantes universitarios, estudiantes y una diversidad de organizaciones territoriales, entre otros protagonistas¹⁶.

Por su parte, la reforma educativa peruana, implementada desde 1972 por el gobierno del general Velasco Alvarado, remite directamente a la dimensión de los actores de la tarea educativa. Como se advierte en Salazar Bondy (1975), uno de sus principales mentores e intelectuales orgánicos¹⁷, la reforma otorgó centralidad al rol pedagógico de *la comunidad* sobre la base del cuestionamiento a la “exclusividad de la escuela como agencia educativa” (Salazar Bondy, 1975, p. 76). Si bien las tesis de Illich alimentaron estos planteamientos, se tomaba nota de los efectos excluyentes que su efectiva y total materialización podía suscitar en las desiguales sociedades tercermundistas. Así, en la nueva ley de educación del Perú la “desescolarización” era planteada como un principio progresivo, general, abierto y flexible (Salazar Bondy, 1975, p. 87) que habilitaba, sin obligar,

¹⁶ Acerca de los actores y movimientos sociales que se vincularon con políticas gubernamentales y desarrollaron procesos educativos y de democratización más allá de ellas, ver Matamoras Fernández & Neut Aguayo (2023).

¹⁷ En Altamirano (2020) se encuentra un análisis contextualizado de la reforma a la luz del pensamiento de Salazar Bondy.

a todos los niveles del sistema educativo a asumir modalidades o medios desescolarizados como complemento de la formación.

La acción plenamente desescolarizada se consideraba particularmente propicia para el campo de la EA –como aconteció en la alfabetización campesina o en la formación técnico-industrial–, aunque también para las infancias del nivel inicial, experiencias todas en las que la participación comunitaria era entendida como garantía de su realización. Desde este enfoque, el rol del/la profesional de la educación no era desestimado, sino redefinido en el vínculo con el *más allá de la escuela*: “la esencia de los proyectos en curso consiste en la participación de un docente especializado que trabaja con la colaboración de la comunidad y utilizando todos los recursos materiales de ésta (locales comunales, iglesias, parques públicos, etc.)” (Salazar Bondy, 1975, p. 91).

154

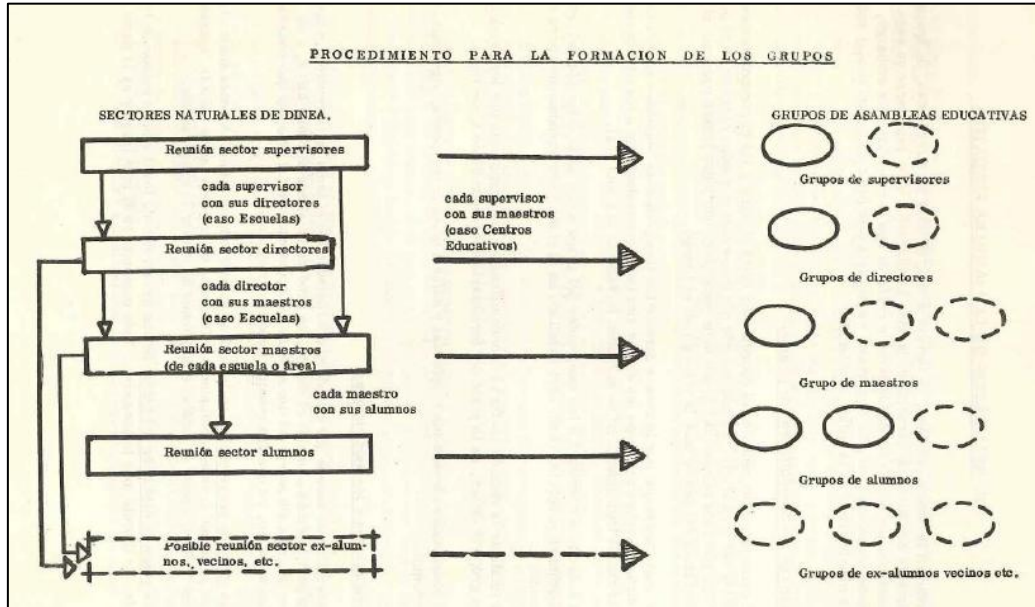
Si bien aún está pendiente un estudio específico en torno a la circulación de ideas y las potenciales influencias de los casos de Chile¹⁸ y Perú en la DINEA de la Liberación, puede revisarse en Arata (2021) que esas experiencias regionales fueron tematizadas en la época por la *Revista de Ciencias de la Educación*. Esta emblemática tribuna del debate educativo vernáculo también amplificó polémicas en torno a la concepción illichiana de “desescolarización” con intención, plantea Gómez (2023), de advertir acerca de sus limitaciones e interpelar a la izquierda peronista que oficiaba en la cartera educativa nacional.

4.2. PAUTAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA ASAMBLEA

Si bien la Coordinación nacional de la DINEA había predefinido un temario de discusión, en la cartilla informativa de la Asamblea Educativa 1973 expresamente se la diferenciaba de una “encuesta” de necesidades y opiniones (DINEA, 1973b, p. 2). El dispositivo debía organizarse como un “encuentro” colectivo (DINEA, 1973b, p. 1) de los distintos “sectores”: estudiantes, docentes, directores/as y supervisores. Además, se contemplaba la posibilidad de convocar a exalumnos/as y vecinos/as (Fig. 3).

¹⁸ Hay registros dispersos que hablan de la incorporación de militantes del país transandino al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y, específicamente, a la DINEA, luego del golpe de Estado en Chile, a lo que se agregan referencias a estancias breves en ese país, durante el período de la Unidad Popular, realizadas por funcionarios/as del organismo argentino. Igualmente, es preciso indagar si estas experiencias, en doble dirección, tuvieron influencia en la formulación de políticas de la DINEA o en líneas de acción específicas, como la AE.

FIGURA 3. SECTORES PARTICIPANTES DE LA ASAMBLEA EDUCATIVA



Fuente: DINEA (1973b).

Cada sector se reunía en grupo a debatir, evaluar y proponer, registrando por escrito sus ideas y conclusiones en torno a los siguientes ejes:

- Los problemas del centro/escuela en cuanto a infraestructura, materiales y personal docente.
- El programa de estudio, evaluando la pertinencia de asignaturas, contenidos y/o temas de estudio.
- El aporte del centro/escuela a las necesidades de la comunidad.
- El aporte educativo de la comunidad a la institución escolar, considerando la posibilidad de que integrantes de la primera dieran "clases" en ella (DINEA, 1973b, p. 13).
- La participación estudiantil en la vida escolar.

Si bien estos temas eran comunes a todos los sectores, la DINEA elaboró formularios diferenciados con preguntas que atendían la especificidad de cada

uno de ellos. Se contaba así con un temario de estudiantes, otro de docentes¹⁹ y un tercero de supervisores y directivos. Durante el trabajo grupal debían formularse propuestas de solución para cada eje y, al término, identificar cinco problemas o aspectos prioritarios a transformar en 1974.

Ahora bien, ¿cuáles eran los marcos de la reflexión colectiva? Nos limitaremos a las orientaciones de la cartilla (DINEA, 1973b) para el debate de los ejes directamente vinculados con el propósito de este trabajo.

Con relación a la contribución del espacio escolar a la Comunidad, en primer lugar se invitaba a los/as participantes de la AE a caracterizar las problemáticas y necesidades comunitarias. Posteriormente debían identificar si, desde la institución educativa, estaban en desarrollo formas de colaboración para la resolución de aquellas. Por último, se alentaba al grupo a pensar y priorizar dos actividades con la Comunidad que pudieran ponerse en marcha con los recursos disponibles en los centros y escuelas. El documento brinda algunos ejemplos que, en general, giran en torno a acciones educativas (campañas de concientización, actividades culturales, etc.) y amplían los actores comunitarios: por ejemplo, aparecen organismos públicos como hospitales. Es decir, la Comunidad no se restringía a las organizaciones sociales.

Sobre el aporte educativo de la Comunidad al espacio escolar, la consigna se centraba exclusivamente en que el grupo evaluara la pertinencia de realizar “clases sobre temas de interés de los participantes” (DINEA, 1973b, p. 20) impartidas por actores comunitarios. En caso afirmativo, debían seleccionar hasta 3 temas. Los ejemplos planteados en la cartilla abarcan desde tópicos de salud y legislación laboral hasta estudios sociopolíticos y económicos de la zona en cuestión.

Finalmente, se invitaba a debatir sobre la importancia de la participación estudiantil en la vida del centro/escuela y se proponían actividades específicas para fomentarla. En el caso del profesorado, se invitaba a reflexionar sobre la posibilidad de que el alumnado tomara parte, por ejemplo, en la elaboración de programas de estudio.

Volviendo a la centralidad de “la Comunidad” como eje de reflexión, si se toma en cuenta a los/as protagonistas de la Asamblea, puede notarse que el alcance de este dispositivo se restringía a los “agentes educativos escolares” (Michi, 2010). En otras palabras, en las pautas de funcionamiento no estaba prevista la participación directa, como sector, de las organizaciones de base u otras instituciones del territorio. En todo caso, la convocatoria a estas se contemplaba como opcional.

19 Por ejemplo, el sector docente debatiría sobre dificultades en su desempeño, posibles soluciones, así como en torno a la posibilidad de transformaciones de su función, principalmente en relación con el trabajo comunitario (DINEA, 1973b, p. 18).

En términos organizativos, el desarrollo de la AE requería de seis reuniones, al menos una semanal, con una duración de dos horas cada una. Previamente debían realizarse dos encuentros de preparación, para conformar los grupos y que estos eligieran sus respectivos coordinadores/as. La cartilla brindaba recomendaciones prácticas para favorecer una interacción dialógica entre los/as participantes, como también acerca del papel de la coordinación en la dinámica del debate: "El coordinador ha de tener presente que su función no es 'enseñar', sino favorecer la participación. [...] Lo ideal es que intervenga lo menos posible" (DINEA, 1973b, p. 10). No obstante, se reconocía y recomendaba su intervención para equilibrar las voces estimulando a quienes hablaran menos, orientar el grupo a retomar la discusión cuando se hubiere dispersado, cuidar el tiempo procurando el tratamiento de todos los temas, no emitir juicio sobre la calidad de la experiencia de debate, entre otros principios.

Al finalizar el trabajo grupal, las conclusiones debían elevarse a las autoridades escolares, continuando la vía jerárquica hasta los ámbitos de coordinación nacional de la DINEA.

FIGURA 4. LA ASAMBLEA EN ACCIÓN



Fuente: Composición de la autora sobre documentos originales (DINEA, 1973b y 1974c).

DE LA PARTICIPACIÓN AL ESTUDIO: LA ASAMBLEA 1974

Los equipos de la DINEA sistematizaron las conclusiones de la Asamblea 1973, que serían analizadas en un nuevo encuentro durante el año siguiente (Rodríguez, 1997), es decir, en la Asamblea Educativa 1974. Según Canevari & Yagüe (2014), la realización de la misma estaba prevista para comienzos del

segundo cuatrimestre, aunque manifiestan dudas sobre su efectiva concreción debido a los acontecimientos que se sucedieron tras la muerte del presidente Juan D. Perón (1 de julio de 1974). No obstante, consideramos pertinente revisar la normativa para explorar el sentido y la proyección que el organismo nacional tenía para esta segunda instancia.

El primer elemento a destacar es que la AE 1974 fue concebida como “culminación” del proceso iniciado con la Asamblea 1973 (DINEA, 1974b, p. 2), fijándose dos grandes propósitos: socializar los resultados y propiciar una evaluación de la misma en torno a los objetivos definidos entonces. Recordemos: “participación” y “transformación”. Sin embargo, en las pautas de 1974 se introdujo un tercer objetivo: el de “información”, considerado parte de la AE 1973²⁰, enunciado como sigue: “Cuando encaramos la realización de la Asamblea 1973, nos habíamos propuesto un conocimiento real y lo más completo posible acerca del sistema educativo de adultos. El informe que resulta de procesar todas las opiniones nos provee una descripción del sistema” (DINEA, 1974b, p. 2). La relación entre los tres objetivos está planteada en términos de la necesidad de conocer el sistema para transformarlo paulatinamente a través de la participación de la comunidad escolar.

La Asamblea 1974 contemplaba tres jornadas de trabajo con los mismos actores que en la edición del año anterior, aunque esta vez no incluía procedimientos de recolección de la opinión de los/as participantes. En la cartilla de orientaciones las tareas previstas para el primer encuentro resultan sumamente ambiciosas, todavía más si acaso contaba con la misma carga horaria²¹ que en 1973.

En primer lugar, se pautaba realizar un balance sobre el cumplimiento o avance en torno a los tres objetivos mencionados. Posteriormente, asociado al objetivo de información, en la misma jornada debía dedicarse tiempo a la explicación de la metodología de exposición de las conclusiones de la AE 1973, cristalizada en la triada *texto interpretativo-gráfico-cuadro*, que daba cuerpo al que fue definido como el principal instrumento de trabajo de la AE 1974, titulado “Asamblea Educativa 1973: Informe sobre resultados y conclusiones finales” (DINEA, 1974c).

El carácter educativo del primer encuentro aparece al definir como tarea: “Capacitarnos en el manejo de elementos estadísticos que nos permitan una rápida comprensión de cuadros y gráficos” (DINEA, 1974b, p. 5). Además de la explicación de nociones elementales de estadística (por ejemplo, números

²⁰ “Información” tampoco constituye un significativo clave en la narrativa de la AE 73. Lo mismo ocurre con el verbo “conocer”, asociado al objetivo “información” en la normativa de 1974, que aparece solamente en dos oportunidades, la más relevante cuando se plantea que el resultado de la Asamblea 1973 “permitirá conocer la opinión y necesidades de los miembros de DINEA. Todo esto será considerado para elaborar un plan de transformaciones para 1974...” (DINEA, 1973b, p. 2).

²¹ La duración no está definida en la cartilla.

absolutos y relativos), en la cartilla se proponía una clave de lectura para la interpretación de los datos, tal como comenzar por el texto interpretativo elaborado por la DINEA, seguir por los gráficos para, finalmente, abordar los cuadros, considerados de mayor dificultad. Los/as docentes serían los/as responsables de estas explicaciones.

CUADRO 13 Y GRÁFICO 11. EJEMPLOS DE REPRESENTACIÓN VISUAL EN INFORME DE RESULTADOS

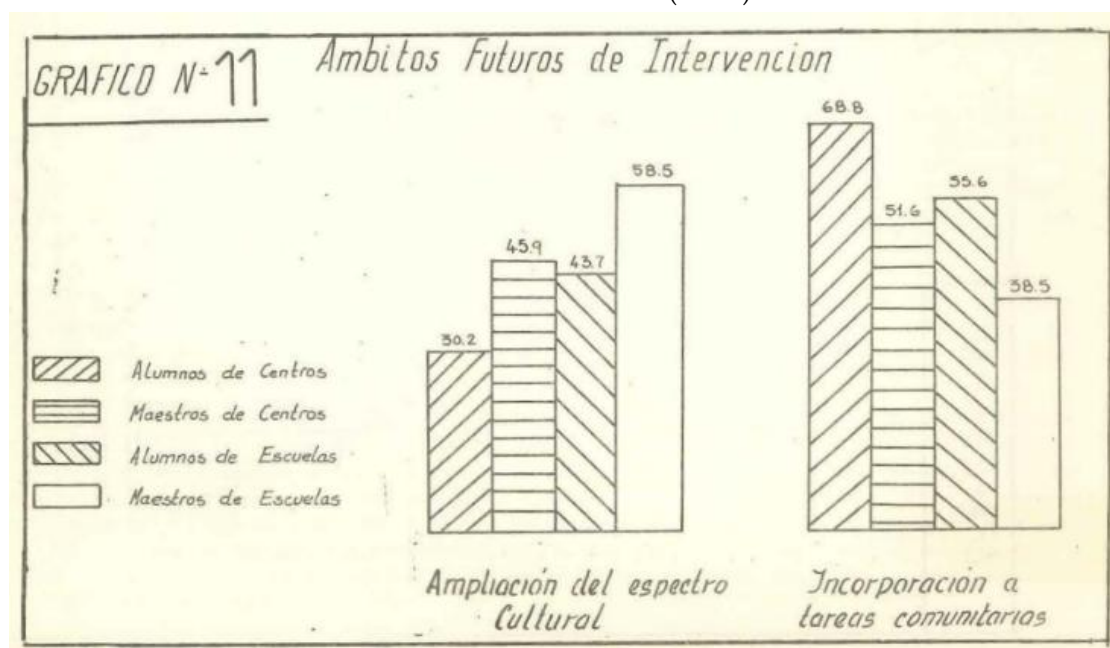
CUADRO N°13

CONVENIENCIA DE LOS APORTES EDUCATIVOS SEGUN
ALUMNOS Y MAESTROS DE CENTROS Y ESCUELAS

ITEM: CONSIDERA UTIL ESTE TIPO DE APORTE EDUCATIVO Y POR QUE ?

	Alumnos centros		Maestros centros		Alumnos escuelas		Maestros escuelas	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
				51				
Refuerza conocimientos	1416	51,0	124	49,8	1106	64,4	89	50,3
Refuerza lazos con la comunidad	1099	39,6	90	36,1	527	30,7	71	40,1
Incorpora realidades populares	157	5,7	19	7,6	47	2,7	1	0,6
Otros	104	3,7	16	6,4	38	2,2	16	9,0
T O T A L	2776	94,8	249	98,4	1718	97,4	177	98,9

Fuente: DINEA (1974c).



Fuente: DINEA (1974c)

Puede observarse en la AE 1974 una preminencia de la modalidad *estudio* emparentada estrechamente con el dispositivo escolar tradicional. Ello se ilustra también en la cartilla: de un total de 9 páginas de contenido, 6 están destinadas a las recomendaciones para la lectura de gráficos y cuadros del extenso Informe de Resultados²². Estos últimos se presentaban organizados en dos ejes temáticos que se abordarían en los próximos dos encuentros, a saber: 1) El sistema educativo de adultos, su estado y funcionamiento; 2) La institución educativa y la participación comunitaria.

En cuanto a la forma de trabajo, se daba continuidad a la modalidad grupal, aunque, debido a la complejidad del material a analizar, se recomendaba que la coordinación estuviera a cargo del profesorado (DINEA, 1974b, p. 9). No obstante, aparece un llamado explícito a evitar que su rol fuera meramente informativo o explicativo. El/la docente debía propiciar la participación, motivando el análisis reflexivo de los datos contenidos en el Informe de Resultados y procurando que los/as estudiantes pudieran confrontarlos con la realidad escolar y local. El propósito de esta reflexión, se insistía, era evaluar si los datos expuestos eran representativos de las principales problemáticas y soluciones definidas en la AE 1973, pero, a la vez, visualizar el estado de situación del sistema en todo el país.

Con frecuencia, la metodología de trabajo prevista para el desarrollo de una actividad delimita sus alcances, de tal modo que puede ampliar, tensionar o, incluso, contradecir los objetivos estratégicos de un dispositivo, aquí la Asamblea Educativa. El análisis realizado sugiere que el eje estructurante de la AE 1974 habría sido el "objetivo de información", que no formó parte de la experiencia inicial centrada en los propósitos de participación y transformación. Es decir, se diseñaba una instancia de evaluación de la Asamblea 1973, pero el peso del trabajo a efectuar parecía focalizarse en un objetivo ausente de aquella y cuya concreción implicaba una compleja tarea de apropiación de conocimientos, lectura y análisis.

Es necesario mencionar una limitación metodológica que no permite arribar a conclusiones definitivas al respecto. La fuente a la que tuvimos acceso (DINEA, 1974b) se encuentra incompleta debido a la falta de una página, precisamente la que desarrollaba los criterios para evaluar los objetivos de participación y transformación. No obstante, se esbozarán preguntas e hipótesis a continuación.

²² Cuenta con 40 páginas.

5. CONCLUSIONES ABIERTAS

Entre otros aspectos, la impronta refundacional de la DINEA de la Liberación se advierte en su vocación democratizante, por cuanto *enunciaba* a la clase trabajadora y otros grupos subalternos como sujetos políticos de la transformación de la sociedad y del sistema educativo de adultos/as. Desde el punto de vista de las concepciones educativas, destaca el enfoque de la *desescolarización* sostenido entonces por el Departamento de Acción Educativa Asistemática. *Romper los muros de la escuela para transformarla sin abolirla* podría esloganizar esta propuesta²³, apartada del contraescolarismo radical.

Entendemos a la Asamblea Educativa como un dispositivo de puesta en acto de esos lineamientos y concepciones que, al mismo tiempo, eran tensionados por ella en algunos de sus postulados. La "Comunidad" estaba llamada desempeñar un rol formativo en la escuela y no tan solo a ser receptora de sus servicios o actividades educativo-culturales. Sin embargo, resulta significativo que los/as protagonistas del proceso asambleario (1973 y 1974) fueran exclusivamente los agentes educativos *escolares*. En las pautas oficiales las organizaciones barriales, sindicatos u otras entidades donde funcionaban los espacios escolares eran evocados a la hora de pensar el vínculo escuela-comunidad, pero no así convocados al debate u otro momento del desarrollo de la Asamblea. En otras palabras: la Comunidad aparece como objeto de reflexión, nunca como sujeto en ella. Así, si el principal desafío de la AE era constituirse en experiencia de participación, la misma no contemplaba a los agentes educativos *no* escolares. ¿Acaso esta instancia era concebida como un primer momento de un proceso que los incluiría, más adelante, en un diálogo presencial?

En otro orden, en el diseño del dispositivo, principalmente en la AE 1973, se observan múltiples sentidos de la participación: como *objetivo político* (para transformar espacios escolares y el sistema); como *método* para elaborar propuestas de cambio; como *saber* a elaborar vivencialmente, y como *tema* de reflexión (en torno al estudiantado).

Si la invitación de la AE 1973 puede condensarse en el movimiento de acción-reflexión-acción participativa para transformar el espacio y el sistema escolar de adultos/as, la Asamblea 1974 parece instalar un giro. La misma puede caracterizarse como una instancia informativa y de discusión con gran peso de la modalidad *estudio*. Aquí el énfasis se ponía en la apropiación del saber técnico estadístico por parte de los/as estudiantes, planteada como prerrequisito de un ejercicio activo de interpretación de la realidad escolar desde una perspectiva de totalidad.

²³ Ahora, y para continuar indagando, ¿era concebida como proyecto/fin en sí mismo o bien como una etapa de transición hacia un *mundo sin escuelas*?

Asimismo, hay que agregar que esta edición de la AE no contemplaba un momento propositivo o de toma de decisiones que orientara posteriormente la política de la DINEA. Esto último se deduce de dos aspectos: a) no se recogería y elevaría la opinión de los/as participantes; b) se daba por concluido el camino iniciado en 1973, sin anunciar o dejar entrever ninguna iniciativa de reencuentro o continuidad. Conforme al razonamiento que venimos desarrollando, la Asamblea 1974 representaría una clausura de la experiencia participativa en cuanto al papel protagónico de la comunidad *escolar* en la transformación del sistema educativo de adultos/as. ¿Quedaba, entonces, su agencia limitada a generar cambios de alcance local, en el ámbito de la propia institución educativa?²⁴.

Dado que explicitamos un recaudo con la fuente analizada, antes que respuestas conclusivas es preferible plantear lo anterior como una anticipación de sentido que oriente futuras indagaciones. Con ese horizonte, surgen también interrogantes sobre las razones de aquel posible cambio de rumbo: ¿En qué condiciones sociopolíticas se elaboraron los lineamientos de la Asamblea 1974? ¿Acaso se inscribieron en una lectura –por parte del área Asistemática o de la conducción de la DINEA en general– acerca de la correlación de fuerzas sociales y políticas, y su traducción en el aparato estatal? En términos más específicos: ¿es posible identificar, en la impronta de la AE 1974, efectos de la virulenta ofensiva de los sectores ortodoxos del peronismo?

En estas páginas hemos abordado la iniciativa de la Asamblea Educativa desde la perspectiva de las concepciones y lineamientos estatales. Además de profundizar en esa línea, los interrogantes planteados al inicio y al término de nuestro trabajo requieren avanzar en la reconstrucción de la puesta en marcha de este dispositivo, conocer los modos en que *se hizo experiencia* en los espacios escolares, así como sus repercusiones en el diseño de políticas de educación de jóvenes y adultos/as.

²⁴ El hallazgo de una versión completa de la cartilla de la AE 1974 permitiría conocer si las consignas para la evaluación del objetivo de "transformación" procuraban también orientar la reflexión en esa u otra dirección.

REFERENCIAS

- Abbattista, M. L. (2019). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1801/te.1801.pdf>
- Altamirano, A. (2020). Visitar el pasado para pensar el presente. *Saberes y Prácticas, Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3172>
- Amar, H. (2023). La Dirección Nacional de Educación del Adulto durante la conducción ministerial de Jorge Taiana (1973-1974). *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 211-230. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/236>
- Arata, N. (2021). Latinoamericanizar el campo: El lugar de autores, ideas y experiencias pedagógicas regionales en la *Revista de Ciencias de la Educación*. En S. Gómez & V. Orce (Comps.), *La Revista de Ciencias de la Educación, 1970-1975: Una revista crítica, pionera y juvenil: Edición facsimilar y claves para su lectura* (pp. 47-62). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Baraldo, N. (2016). Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los '70s. *Polifonías Revista de Educación*, (9), 178-202. https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1343_01.pdf
- Baraldo, N. (2020a). Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Argentina, 1970-1974. *Trabajo y Sociedad* (34), 179-198. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/539632>
- Baraldo, N. (2020b). Planes de estudio y praxis escolar en la Escuela Sindical Bancaria. Mendoza 1973-1976. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-12. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4013>
- Baraldo, N. (22-24 de mayo de 2023). "De abajo hacia arriba". *Los CENS sindicales en la elaboración de la nueva política de Educación de Adultos/as (1973-1974): ¿un caso paradigmático?* [Ponencia]. Jornadas académicas El 73 a debate. A 50 años del retorno del peronismo al gobierno. Buenos Aires, Argentina.
- Baraldo, N. (2024). Historia reciente de la Educación de Jóvenes y Adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 43-69. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.601>.
- Canevari, M. S. (2001). Breve historia del nivel secundario para adultos. Primer Congreso Internacional de Educación, Córdoba, Argentina, 4-6 de octubre.
- Canevari, M. S. & Yagüe, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos (1968-1983)*. Universidad Nacional de Luján.
- DINEA (1973a). Bases para una política educativa del adulto. Dirección Nacional de Educación del Adulto, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DINEA (1973b). Asamblea Educativa 1973: Informaciones y recomendaciones. Dirección Nacional de Educación del Adulto, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

- DINEA (1973c). Reseña de actividades de la Dirección Nacional de Educación del Adulto, junio-diciembre de 1973. Dirección Nacional de Educación del Adulto, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DINEA (1974a). CENS: Centros Educativos de Nivel Secundario. Dirección Nacional de Educación del Adulto, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DINEA (1974b). Asamblea Educativa 1974: Cartilla de orientaciones y recomendaciones. Dirección Nacional de Educación del Adulto, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DINEA (1974c). Asamblea Educativa 1973: Informe sobre resultados y conclusiones finales. Dirección Nacional de Educación del Adulto, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DINEA (1974d). El Pueblo educa al Pueblo. Bachillerato especializado para adultos. Plan de Estudios. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación: El caso del movimiento obrero argentino*. AIQUE.
- Friedemann, S. (2023). El nacionalismo popular pedagógico en las décadas de 1960 y 1970. En A. Puiggrós & D. Pulfer (Coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina: Tendencias, interpretaciones y debates* (T. II, pp. 47-78). Universidad Pedagógica Nacional.
- Garcés, L. (2017). *La educación después del Estado-nación*. Colihue.
- Gómez, S. (2023). La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): Traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich para un debate con la izquierda peronista. *Revista de Educación*, 28, 195-218.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6912
- Graizer, O. (2008). *Organizational regulations of transmission: A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia.
- Matamoros Fernández, Ch. & Neut Aguayo, S. (2023). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular* (Vol. II). Sole.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. El Colectivo.
- Modonesi, M., Goldar, R., Baraldo, N., Hernández Mahecha, S. & Palumbo, M. (2023). El Estado y lo alternativo en educación: Conversaciones con Massimo Modonesi. *Boletín del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*, (5), 12-29.
- Nassif, R. (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En UNESCO, CEPAL & PNUD, *El cambio educativo: Situaciones y condiciones: Informes Finales 2* (pp. 89-126). CEPAL Desarrollo y Educación, PNUD América Latina y el Caribe.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Palacio, M. & Rodríguez, J. (2006). *"Para qué copiar, es preciso CREAR"* (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción). (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba.
- Reyes-Jedlicki, L., Osandón-Millavil, L. & Cabaluz-Ducasse, F. (2020). Educación y democratización en tiempos de crisis: Alcances contemporáneos de la experiencia

- de la Unidad Popular. En R. Austin, J. Salém & V. Canibilo (Comps.), *La vía chilena al socialismo: 50 años después. 1. Historia* (pp. 63-89). CLACSO.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Galerna.
- Roitenburd, S., Foglino, A. M. & Abratte, J. P. (2005). *Los centros educativos de nivel secundario de la DINEA: Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Brujas.
- Salazar Bondy, A. (1975). *La educación del hombre nuevo: La reforma educativa peruana*. Paidós.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Las cuarenta.