

LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA. UNA HISTORIA DE LA DIFERENCIACIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVA

The education in Argentina. A history of the differentiation and inequality educational

Cinthia Wanschelbaum¹

RESUMEN

En el presente artículo se realiza un recorrido por la historia de la educación en Argentina desde la Conquista a la actualidad, poniendo el foco en los procesos de diferenciación y desigualdad educativa, particularmente en un determinado momento histórico: el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Durante el primer gobierno post terrorismo de Estado, se implementó el Plan Nacional de Alfabetización al cual caracterizamos como una política diferenciada y diferenciadora. Diferenciada en el sentido que se trató de una propuesta educativa diferente de las acciones destinadas a quienes se encontraban escolarizados. Y diferenciadora porque no revirtió el histórico proceso de diferenciación del sistema educativo. El Plan conservó en la educación los privilegios de clase.

Palabras Claves: Alfabetización; Historia de la Educación; Educación de Jóvenes y Adultos; Alfonsín; Argentina

ABSTRACT

This article presents an overview of the history of education in Argentina since the Conquest to the present, putting the focus on the differentiation and inequality educational process, particularly in a specific historical moment: Raúl Alfonsín government (1983 - 1989). During the first government post state terrorism, was implemented the National Literacy Project which we characterize as a differentiated and differentiating policy. Differentiated in the sense that it was a different educational proposal of actions to those who were in school. And differentiating because it didn't reversed the differentiation historical process of the educational system. The Project conserved in the education the class privileges.

Key Words: Literacy; Educational History; Adult Education; Alfonsín; Argentina

El presente artículo es producto y parte de una investigación que desarrollamos como Tesis de Doctorado entre los años 2007 y 2011. En la Tesis investigamos sobre la relación entre educación y hegemonía. Estudiamos el vínculo entre la construcción de legitimidad y consenso, y la educación en un determinado momento histórico: el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). A partir de nuestras inquietudes político-pedagógicas centradas en cómo las clases fundamentales se vuelven hegemónicas, el objeto de estudio se focalizó en las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos, específicamente, el Plan Nacional de Alfabetización.

La preocupación que nos movilizó a investigar sobre dicho tema, fue que identificamos que históricamente el *subsistema* o *modalidad* de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina apareció como corolario del privilegio de la educación. Fue

¹ Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Becaria Postdoctoral del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Luján. E-mail: cinwans@gmail.com

resultado de procesos de diferenciación en la educación inicial; de la contradicción de la premisa liberal de la escuela integradora e igualitaria, que bajo la idea de la igualdad de oportunidades, encerró y encierra una desigual transmisión del conocimiento de acuerdo a tipos de escuela o circuitos educativos diferenciados según la clase social.

Desde la Conquista de América hasta la actualidad la historia de la educación argentina fue una historia de la diferenciación y la desigualdad educativa; de las injusticias y expulsiones a las cuales los sectores subalternos fueron sometidos.

La diferenciación y desigualdad educativa existente hoy en día en el sistema educativo argentino, tiene sus raíces en largos y profundos procesos pedagógicos, políticos, económicos, sociales, ideológicos y culturales que datan desde momentos de la operación de saqueo y genocidio en gran escala (del proceso de acumulación originaria del capitalismo) que implicó la Conquista.

El sometimiento de los pueblos originarios consistió en un proceso de despojo y expropiaciones marcado por la violencia tanto física, como moral e intelectual. Los conquistadores españoles no solo se apoderaron de la tierra y oprimieron a millones de seres humanos de los pueblos originarios “chorreando barro y sangre”², sino que también les impusieron su religión, idioma y visión del mundo con la acción fundadora de nuestra educación: el *Requerimiento* (Puiggrós, 1996).

Dibujado en el año 1514 por Juan López de Palacios Rubios –Consejero de Fernando el Católico–, el *Requerimiento* consistió en una explicación sumaria en castellano de la doctrina cristiana y una justificación del derecho de los cristianos a despojar, esclavizar y sujetar a los indígenas a su poder. Esa explicación y acto de lectura, ese “oír leer para obedecer” (Cucuzza y Pineau, 2004: 26), implicó una relación de dominación entre dominadores y dominados, y en tanto relación de dominación se trató de una relación pedagógica, que fue útero de la desigualdad que caracterizó los posteriores vínculos pedagógicos coloniales y modernos latinoamericanos (y una constante que llega hasta nuestros días).

Entre los cambios que la humanidad produjo en la modernidad se encontró la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. Los años finales del siglo XIX fueron momentos de consolidación de las repúblicas burguesas, que crearon a los sistemas educativos nacionales como una de las principales estrategias de construcción de hegemonía de los nacientes Estados nacionales. “La creciente internacionalización de la economía y de la política estuvo acompañada por la internacionalización, expansión y masificación de la escuela como el modo hegemónico de transmisión de los saberes legitimados por el discurso científico” (Cucuzza y Pineau, 2004: 21).

Durante ese período, la mayoría de los países del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria. Ejemplo de ello en Argentina fue la sanción de la ley 1.420, Ley de Educación Común sancionada el 8 de julio de 1884, que expresó el triunfo del *Sistema de Instrucción Público Centralizado Estatal* (SIPCE)³.

² Expresión utilizada por Carlos Marx a propósito del *nacimiento* del capital.

³ Puiggrós (1991) denomina SIPCE al modelo educativo surgido a fines del siglo XIX, cuyas características son: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada; laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado; oligárquico–

Hacia 1880, la Argentina consolidaba su inserción subordinada en el sistema mundial capitalista bajo la hegemonía de Inglaterra, sustentada en la producción primaria orientada a la exportación. En este marco, caracterizado por el fraude, el terror, la expropiación de tierras sobre las clases subalternas, y por la creación de instituciones para la construcción de un modelo económico-político subordinado al centro hegemónico mundial, la constitución del SIPCE fue un elemento político clave en la consolidación del Estado-nación.

La conformación del sistema escolar moderno tuvo lugar en el marco de un orden conservador cuyos (diferenciales) objetivos consistieron en uniformizar, homogenizar, controlar e integrar consensualmente a los sectores populares, a la par de formar políticamente a las elites gobernantes. Tal como lo refieren los trabajos de Cucuzza (1984), Braslavsky (1985), Tedesco (1986) y Puiggrós (2001), los sistemas educativos nacionales constituyeron la principal vía de construcción de hegemonía del naciente Estado liberal-oligárquico.

Para cumplir con sus fines, el Estado asumió una función docente en todos los planos de la política educativa y adoptó como retórica la propuesta de una “escuela básica común” (Imen, 2008), y el enfoque político-pedagógico dominante que se desarrolló desde los albores del sistema educativo fue el de la “Instrucción Pública”⁴. Su objetivo fundamental se encontraba en la consolidación de la cultura hegemónica, en la construcción de un modelo de pretensiones homogéneas y universalistas, y en la formación para la ciudadanía. Desde esta perspectiva, todos los sujetos posibles de ser civilizados –en términos sarmientinos– debían concurrir a la escuela. La escuela fue erigida, así, como el espacio privilegiado para cumplir con los objetivos principales de, como lo indica Cucuzza (2004), generar una ciudadanía civilizada y de producir masivamente lectores.

La preocupación del Estado nacional centrada en el fortalecimiento del desarrollo de una cultura homogénea, significó una creciente intervención estatal reflejada en la ley 1.420 y en el esfuerzo depositado por estructurar un sistema de carácter nacional⁵. Empero, producto de la pugna entre los diferentes proyectos de país y de las confrontaciones sociales presentes en la construcción del Estado nación, resultó un proyecto educativo con contradicciones internas, atravesado por luchas, que explican en buena medida los años subsiguientes de avances y retrocesos, de marchas y contramarchas (Cucuzza y Pineau, 2004). Entre el reconocimiento legal y la efectiva materialización de la escuela común, se interpuso una dinámica de desigualdad, un cultura de expulsión y una tradición de injusticia (Imen, 2008).

En el último tercio del siglo XX, el proyecto pedagógico hegemónico descripto comenzó a sufrir la crisis más importante de su historia. Diversas investigaciones en

liberal; escolarizado; verticalizado; centralizado; burocratizado; no participativo; ritualizado; autoritario; discrimina a los sectores populares.

⁴ Puiggrós (1998) considera que el discurso de la Instrucción Pública se presenta como un mecanismo de igualación ocultando las vinculaciones que existen entre la desigualdad educativa y la desigualdad económico-social.

⁵ Expresión de ello fue la sanción en 1905 de la ley 4.874, conocida como la Ley Láinez, que se comprometía a la creación de escuelas nacionales en territorios provinciales.

historia de la educación argentina⁶ señalan que a partir de los años cincuenta (y continuado en los 60 y 70), se produjo un paulatino cambio de orientación de la política hacia la educación pública respecto a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se dictaron las leyes de educación común, laica, gratuita y obligatoria.

En 1955, la llegada nuevamente de los militares al poder, significó la apertura de un nuevo período de represión generalizada y la reaparición del terrorismo de Estado. La autoproclamada “Revolución Libertadora”, produjo un giro radical en las políticas públicas. A partir de este momento, se inició un proceso de reversión del papel del Estado Nacional en la educación, con el inicio de un proceso de transferencias de las escuelas nacionales a las provincias.

Desde 1955 el Estado nacional comenzó a desplegar una política de transferencia de escuelas nacionales a la órbita provincial y una creciente cesión de privilegios al sector privado. Se habilitó, mediante decreto, la posibilidad de transferir las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales, por primera vez en la historia argentina. Luego, en 1961, durante el gobierno de Frondizi, se produjo la transferencia de las primeras escuelas y durante la dictadura de Onganía, en 1968, la transferencia de 680 escuelas más. Este proceso se completó durante el terrorismo de Estado en 1978 con la transferencia total de las escuelas primarias, y con la sanción de la ley 24.409 durante el gobierno de Menem, mediante la cual se traspasó el nivel medio.

Fue también a partir de mitad del siglo XX, cuando empezó a profundizarse un panorama preocupante: aún cuando la escuela primaria era obligatoria, la mitad de la población argentina no la terminaba, sin que ello generara ninguna política concreta por parte del Estado. La crisis del sistema educativo argentino comenzaba a indicar “su fracaso en la producción de un sujeto de la educación homogéneo, a pesar de la universalización de la enseñanza básica y del aumento en la proporción de la población que asistía a la escuela. Un sistema atravesado por una creciente segmentación interna ya no generaba en la población infantil una experiencia común de escolarización” (Carli, 2006: 35).

La premisa liberal de una educación integradora e igualitaria, presuponía que la escuela argentina era una escuela común, es decir, que todos los niños del territorio tenían las mismas condiciones para aprender. Sin embargo, esa idea nunca encontró correlato en la realidad. Como indica Imen (2008), desde la creación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos se desplegaron diversas formas de privación del conocimiento, que se pueden enumerar en:

- la expulsión educativa, que se encuentra expresada por el contingente de sujetos privados del acceso a la institución escolar. El denominado *analfabetismo puro* sería la mayor expresión de esta táctica privadora;
- el calificado como fracaso escolar, que se pone de manifiesto en los indicadores de deserción, desgranamiento o abandono y repitencia -tres formas diferentes

⁶ Puiggrós, A. (1996) *Qué paso en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Galerna; Southwell, M. (2002) Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuaderno de Pedagogía Nro. 10*. Rosario: Laborde Editores; Pineau, P. (2006) Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En: Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

de nombrar a la expulsión de los niños y jóvenes del sistema escolar- y que carga la responsabilidad del fracaso en el propio sujeto;

- la segmentación horizontal, que refiere a la fragmentación –en términos de “calidad” de la educación repartida- que se produce al interior de cada nivel educativo;
- la segmentación vertical, que remite al establecimiento de barreras de acceso a los niveles superiores, cerrando el paso de los sectores populares;
- la fuga hacia adelante, proceso que se intenta llevar a cabo cuando los sectores populares rompen la barrera del acceso a un nivel determinado. Se intenta vaciar ese nivel de conocimientos socialmente valiosos y trasladarlos al nivel inmediato superior.

En este sentido, Torrado (2001) en un estudio realizado en el año 2001, analiza en una investigación las probabilidades que tiene un individuo perteneciente a un hogar de un determinado sector social de acceder y terminar cada uno de los tres niveles del sistema educativo, y presenta como resultados:

- a) El acceso a la enseñanza primaria no marca diferencias sustanciales según la pertenencia social: prácticamente en todos los estratos se escolariza el 90-100% de los niños;
- b) La probabilidad de terminar el primario, por el contrario, ya establece una distinción significativa: las clases medias tienen chances cercanas o superiores al 80%, mientras que las mismas bajan al 60% entre los obreros calificados y al 40% entre los trabajadores marginales;
- c) El acceso a la enseñanza secundaria es otro hito fundamental en la diferenciación social: en las clases medias, alrededor del 40-50% de los niños ingresa a este nivel. Por el contrario, en la clase obrera, la probabilidad de acceso cae drásticamente al 20%, y a menos del 10% en el estrato marginal;
- d) La probabilidad de terminar el ciclo secundario introduce otra importante diferencia: en las clases medias, este valor oscila alrededor de 25-35%; en la clase obrera fluctúa entre 7-9%. Por ende, este último grupo ha sido prácticamente eliminado del sistema de enseñanza formal antes de terminar el ciclo secundario, ya que su presencia es mínima a partir de este umbral;
- e) Por último, el acceso a la enseñanza superior establece diferencias significativas dentro de las clases medias: la probabilidad de ingresar a este nivel es mayor en sus segmentos superiores (alrededor de 13%), que en sus segmentos inferiores (alrededor del 7-8%).

Estos datos muestran, que en el sistema educativo argentino se parte del supuesto de que todos los niños son y deberían ser iguales, pero esta apariencia oculta una realidad más profunda. “En el momento de largada no todos los chicos arrancan de la misma línea. Según su medio social de origen, unos reciben más estímulos culturales que los colocan en mejores posiciones de partida; otros menos. Unos reciben más proteínas, otros

menos. Unos reciben más afecto; otros menos. Como consecuencia, unos sortean con rapidez las pruebas y los exámenes escolares, y logran una credencial certificada, sellada por el Ministerio. Otros repiten, desertan, abandonan, aprenden las lecciones cotidianas en la lucha cotidiana por el sustento. Aquellos heredan el oficio milenario de los escribas, dueños de la palabra escrita y su poder. Los otros preservan sus conocimientos en el refranero oral. No aprenden a leer y escribir o lo olvidan entre los cañaverales zafreando. Alfabetizados y analfabetos” (Cucuzza, 1986: 1).

El Plan Nacional de Alfabetización. Una política diferenciada y diferenciadora

Como mencionamos al comienzo, el gobierno de Raúl Alfonsín implementó un plan de alfabetización con el cual se propuso terminar con la *forma de desigualdad* que representaba la existencia de un elevado número de analfabetos⁷. El Plan Nacional de Alfabetización (PNA) nació como “proyecto prioritario” (Baigorria, 2006: 19) en diciembre de 1983 y fue una de las primeras medidas del presidente Alfonsín.

Sin embargo, el objetivo de “eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo” que abogaba el proyecto, solo se plasmó en los papeles. El objetivo del Plan fue cubrir el 100% de la población analfabeta y se cubrió casi diez veces menos de lo que se planificó. El Plan Nacional de Alfabetización no cumplió con sus metas cuantitativas, ni tampoco inauguró, como lo declamaba, un proceso educativo ininterrumpido y permanente.

En 1984, la directora del Plan, Nélica Baigorria escribió “que dada la envergadura del problema, el Gobierno, con una firme voluntad política, está encarando, a través de la Comisión Nacional de Alfabetización, un Plan de Alfabetización, que permita la democratización de la enseñanza al asegurar el derecho a la educación que asiste a todos por igual y que consagra por lo tanto el principio de igualdad de oportunidades” (Baigorria, 1984). La efectivización de la “igualdad de oportunidades y la democratización de la educación se lograría, se planteaba, extendiendo los servicios educativos a los lugares y centros del país donde viven los adultos” (Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, 1985: 56 y 57).

Al Plan, su directora lo incluyó dentro de las “estrategias de educación no formal” gubernamentales; según su explicación, dichas estrategias surgieron para reparar las “carencias” y tendieron a ofrecer “oportunidades educacionales durante toda la vida” a quienes nunca participaron del “sistema formal de educación” y a aquellos que deseaban continuar un proceso educativo ininterrumpido o adquirir nuevos conocimientos. Según sus palabras, su participación en el PNA supuso trabajar con “la marginación, la soledad y la tristeza” y consistió en una responsabilidad y “una gracia de la Providencia” (Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, 1988: 5).

Se reconocía que la existencia de tantos analfabetos (en total existían 6.267.116 analfabetos entre los denominados absolutos y funcionales, cifra que significaba el 32,3%

⁷ En total existían 6.267.116 analfabetos entre absolutos y funcionales, cifra que significaba el 32,3% de la población de 15 años y más.

de la población de 15 años y más), representaba una “forma de desigualdad social” y se proponía terminar con la misma mediante el PNA, “combatiendo” en “dos frentes”:

1. El primero destinado a los analfabetos absolutos, con la creación de los Centros de Alfabetización.
2. El segundo, para los analfabetos funcionales, con el empleo de los medios de comunicación –principalmente la radio-, y la metodología de la educación a distancia.

El PNA nació el 6 de mayo de 1985. Fue ese día que se abrieron cien Centros de Alfabetización diseminados en distintos puntos del país. La perspectiva era que se irían realizando aperturas progresivas de acuerdo con las instancias institucionales que debían ir cumpliéndose (la firma de los convenios con las provincias). Según lo expuesto por Baigorria en el año 1987, el PNA tuvo un “éxito vertiginoso”, porque fue avanzando en forma sumamente acelerada de manera tal que para ese año funcionaban en toda la República 7.000 Centros, a través de la firma de 110 convenios⁸.

En un artículo periodístico del año 2004, Baigorria puntualizó que cuando el PNA fue levantado en el año 1989, funcionaban en todo el territorio 9.693 Centros de Alfabetización y el programa a distancia “*Más vale tarde que nunca*” se transmitía por la red de Radio Nacional tres veces por día y en distintos horarios. Sin embargo, los datos incluidos en otros materiales presentan números menores. En la “*Memoria*” se registraron en funcionamiento: 2.354 Centros en 1985; 6.374 Centros en 1986; y 6.148 Centros en 1987.

Asimismo, en un “*Documento del PREDAL Argentina*” del año 1986, se indicaba que al 30 de agosto de 1986 funcionaban 6.374 Centros de Alfabetización, habían 6.580 alfabetizadores y 70.232 alumnos. El mismo documento pero para el año 1988, informaba de 7.870 Centros. Igualmente, en un informe del Departamento de Estadística del Centro Nacional de Información y Documentación y Tecnología Educativa del año 1987, se informaba que existían en toda la República Argentina 7.587 Centros, y en cuanto a los alumnos, se indicaba un total de 95.695, en 1987, y 105.866 para 1988.

Con toda la información recabada no podemos saber fehacientemente cuántos Centros de Alfabetización funcionaron en total durante los cuatro años que duró el Plan. Según la información asentada en un material denominado “*Memoria*”, tampoco podemos saber cuál fue el total de la “población atendida” –según el lenguaje del Plan-.

En el apartado 17 se consideran “las circunstancias que condicionaron el resultado cuantitativo”, se adjuntan cuadros ilustrativos sobre la densidad de población de la Argentina, se plantea que había que tener en cuenta cuántos se inscribieron y cuántos finalizaron, y se aclara que los datos de reducción de índice de analfabetismo por acción

⁸ Nos resultó difícil encontrar información acerca de la implementación y los “resultados” del Plan. Encontramos algunas referencias contradictorias en la Memoria compilada por Baigorria, pero no muchos más datos. Por un lado, podemos pensar que se debe a que el Plan terminó abruptamente mediante decreto del siguiente gobierno, razón por la cual no fue posible realizar un balance, evaluación e informe final. Por otro lado, como indica Llomovatte (1989) los planes como el que nos dispusimos a analizar realizan una profusa difusión en las etapas de lanzamiento y ejecución, mientras que las evaluaciones de los resultados suele permanecer en ámbitos más reservados y discretos. Esta falta de información y los datos encontrados, nos invitan a suponer que lo ocurrido se encontró muy distante de las metas propuestas.

del Plan podrían conocerse cuando se contrasten las cifras del Censo de Población y Vivienda de 1980 con las del Censo de 1990. El único dato cuantitativo que se incluye es un cuadro con los datos de la “Población atendida en Centros urbanos y rurales, discriminada según sexo. 1985, 1986, 1987”, pero que no nos permiten saber exactamente cuánta fue la población atendida total, dado que una misma persona pudo haberse inscripto en dos años seguidos. Tampoco posibilita saber cuántos se inscribieron y cuantos finalizaron. De todas maneras, si sumamos el total de alumnos en todo el país, el resultado es de 156.107 personas.

Sean 9.693 lo Centros que funcionaron como dice Baigorria, o entre 6.000 o 7.000, como consta en otros documentos, se estuvo muy lejos de las metas propuestas de 100% de cobertura. Si a cada Centro le correspondían entre 10 y 15 *alfabetizandos*, para cumplir la meta de alfabetizar a aproximadamente 1.200.000 *analfabetos puros*, se tendrían que haber abierto entre 80.000 y 120.000 Centros de Alfabetización.

No obstante, supongamos que como dice Baigorria en su artículo, funcionaron 9.693 Centros. A quince personas por Centro, da un total de 145.395 *alfabetizandos*. Estos 145.395 representan solo el 12% de lo que se había propuesto como meta (que era alfabetizar al más del millón de *analfabetos absolutos*). Es decir, ni siquiera se llegó a cumplir con la meta propuesta para el año 1986, que era llegar a un 18%. Se logró en cinco años el objetivo de cobertura planificado solo para el año 1985.

Lo “llamativo”, es que encontramos que esta situación fue reconocida desde el momento mismo de la implementación del Plan por la directora, quien en 1987 decía que “la realidad nos demuestra que para alfabetizar a 1.200.000 analfabetos absolutos por este camino, necesitaríamos aproximadamente 300.000 Centros en la República, suma totalmente imposible de lograr” (Baigorria, 1987: 5).

Cuando se interrogó a Baigorria en una entrevista periodística en el año 1989 acerca de los logros que alcanzó el Plan, ella respondió que “en 4 años hicimos bastante. Por empezar, el programa que elaboramos es inédito para la Argentina. Es un plan científico, bien pensado [...] Empezamos en 1985 con 100 centros y 100 alfabetizadores y ahora tenemos mas de 9.000 centros y otros tantos alfabetizadores. Beneficiamos a más de 400.000 adultos, de los cuales 308.173 han sido alfabetizados en nuestros centros presenciales. Pensamos que la audición de radio nos permitirá alfabetizar a 100.000 más. En una palabra creo que en total para fin de año tendremos medio millón de adultos alfabetizados” (Baigorria, 1989). Como se pudo observar, en ninguno de los documentos aparece el número de 308.173 adultos alfabetizados. Y si así hubiera sido, los 308.173 personas representan, de todas maneras, el 30% del objetivo propuesto.

En la “Memoria” se justificaban las exiguas metas cuantitativas destacando que se alcanzó un nivel alto, “óptimo” (Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, 1988: 14), en las metas cualitativas. Así como se implementó, el PNA pudo llevarse a cabo por el esfuerzo de los *alfabetizadores* y la voluntad, ganas y necesidad de los *alfabetizandos*. Hasta la propia directora así lo reconoció, “la respuesta de la comunidad ha sido sorprendente, el gobierno por si mismo, considerando la precaria situación económica en que se debate el país, jamás hubiera podido afrontar las necesidades que emanan del Plan. La comunidad, pues, se moviliza en torno del Centro, busca los lugares donde instalarlos y los cede gratuitamente, se

hace cargo de la limpieza, provee de mobiliario, paga la luz eléctrica, es decir, cuando comprende la sinceridad de la convocatoria se entrega a ella con emocionante desinterés” (Baigorria, 1987: 5).

Una *alfabetizadora* nos expresó en una entrevista “desde adentro yo no lo viví como un Plan. Yo lo viví como una actividad en la que yo me sentí muy feliz de poder lograr que el otro aprendiera gratuitamente algo que de otra manera quizá nunca lo hubiera aprendido y que yo era agente transmisor de eso [...] yo misma pensaba que era parte de toda una cadena, de un sistema que tenía mucho de perverso, de descontrol, pero también tenía mucho de buena intención que estaba en la gente que laboraba. Yo me acuerdo estar ahí con esa sensación, viste, de estar completa [...] había mucha expectativa de parte de la, por lo menos de la población con la que yo trabajaba, no como el médico de familia, digamos con una cuestión...la verdad que ahora que lo pienso fue una “masacre”, no? Después fue horrible...fue como mostrarles el solo y después decirles, bueno, en realidad es una foto...”

El objetivo del Plan, de “eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo”, no se logró. El objetivo era cubrir el 100%, y se cubrió casi diez veces menos de los que se planificó. La “solución” frente a esta “incapacidad”, o mejor dicho, a esta decisión política, fue hacer el mismo Plan a distancia, que como vimos ya estaba planificado como la metodología para el segundo frente.

A partir de 1988, se decidió implementar una “*alternativa*” para el PNA: el *Programa de Alfabetización a Distancia “Más vale tarde que nunca”*. Si bien entre las metas figuraban dos frentes –y uno de ellos contemplaba la *alfabetización* de los *analfabetos funcionales* con el empleo de los medios de comunicación, primordialmente la radio, y la metodología de la educación a distancia-, la planificación e implementación del Programa además de la segunda meta, respondió a “cubrir” la alfabetización de aquellos que no habían sido “cubiertos” por el Plan en los Centros de Alfabetización.

Esta “alternativa” se adoptó luego de ponderar las ventajas y limitaciones de esta modalidad. Entre las ventajas se consideró que permitía “extender la acción alfabetizadora a amplios sectores de la población, y contribuía de este modo a hacer realidad los principios de democratización de la enseñanza y de igualdad de oportunidades” (Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, 1988: 64). El objetivo de su creación fue “dar respuesta a importantes grupos en la población destinataria limitada por su situación geográfica, personal cultural, social o económica” (Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, 1988: 64). Esta fue la razón principal que impulsó la organización y el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización a Distancia: atender a los amplios sectores de adultos que no asistían a los Centros.

Para la instrumentación del Programa, se realizó un *Seminario* con la participación de un invitado (Alberto Manzi, especialista italiano) de la UNESCO. El nombre del Programa “*Más vale tarde que nunca*” surgió de la “revalorización del saber popular, y porque esta frase contenía un mensaje de esperanza”. El objetivo principal de la alfabetización fue “promover el mejoramiento de la calidad de vida de los adultos, a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y de la valorización de los que ya poseen así

como también de sus experiencias de vida” (Ministerio de Educación y Justicia, 1988: 11).

El Programa estuvo compuesto por: emisiones de radio⁹, el *Cuaderno Introdutorio*¹⁰, las *Cartillas de Unidad Nacional*¹¹, el *alfabetizador* y el *orientador pedagógico*. Cada componente se complementaba y relacionaba con el fin de ofrecerles a los adultos “un servicio integrado significativo y eficaz para el logro de los objetivos propuestos” (Ministerio de Educación y Justicia, 1988: 14).

Mabel Manzotti fue la encargada de *dramatizar el guión* de las emisiones de radio junto a los actores Rita Terranova, Alberto Busaid y Claudio Gallardou, dirigidos por Osvaldo Bonet. Según cuenta Baigorria la eligieron por su doble condición de maestra y actriz. Las emisiones por radio constituían el *recurso permanente*. Eran en total 132 emisiones que se apoyaban y complementaban con los materiales impresos. Cada emisión presentaba la estructura pedagógico-didáctica que también se contemplaba en el material impreso, duraba 24 minutos y abarcaba los siguientes momentos: *motivación inicial, desarrollo y fijación del tema y reflexión final*.

El *Cuaderno introductorio*, tal como su nombre lo indica, era el primer material impreso que utilizaba el adulto en su aprendizaje simultáneamente con el uso de la radio. Estaba elaborado utilizando dibujos, símbolos o signos icónicos para que el adulto pudiera identificar lo que debía hacer. El Cuaderno comprendía veinticuatro *lecciones*. Las dos primeras estaban destinadas a actividades cuyo propósito era introducir al *alfabetizando* en el uso del lápiz, la hoja de papel, la identificación de la lateralidad y las destrezas psicomotrices para la realización de la escritura. Las restantes veintidós se encontraban destinadas a la enseñanza y aprendizaje de las vocales, ciertos grupos silábicos y los números del 1 al 30, el 0 y las decenas. La enseñanza de los temas de lengua y matemática se realizaba en forma alternada.

Una vez finalizado el *Cuaderno introductorio* el *alfabetizando* estaba en condiciones de pasar a la *Cartilla de Unidad Nacional*. Esta Cartilla desarrollaba el contenido de las restantes ciento ocho emisiones y comprendía la enseñanza y el aprendizaje de grupos silábicos, temas de lengua, operaciones matemáticas, junto a cuestiones referidas a salud, vivienda, la Constitución Nacional, historia, geografía y derechos humanos.

Además de los medios auditivos e impresos que utilizaba el *alfabetizando*, se contemplaba la presencia física periódica e itinerante del *alfabetizador* como el *agente* que asiste regularmente al *alfabetizando*. El *alfabetizador* era considerado la *presencia física* del Programa y el *agente* que lo asistía regularmente para conocer sus expectativas, sus motivaciones, sus logros, sus dificultades, etc. Su misión era la de asistir, orientar, guiar y facilitar periódicamente el aprendizaje de los adultos. También se apelaba a que otras personas puedan colaborar, algún vecino, familiar o amigo, que ayude –de ser

⁹ Se elaboraron 178 emisiones y cada emisión tenía una duración de 24 minutos que abarcaban los siguientes momentos: motivación inicial, desarrollo del tema y reflexión final.

¹⁰ Era un material impreso que utilizaba el adulto en su primer momento de aprendizaje, simultáneamente con el uso de la radio.

¹¹ Desarrollaba el contenido de las restantes 106 emisiones de radio y comprendía la enseñanza y el aprendizaje de grupos silábicos, temas de lengua y operaciones matemáticas.

posible- diariamente al cada adulto mientras escucha el programa y realiza las actividades propuestas. A cada *alfabetizador* se le entregaba la “*Guía para el Alfabetizador*” que además de contener lo explicado hasta aquí, incluía apartados sobre cómo son los adultos analfabetos, cómo controlar el aprendizaje de los alfabetizandos, la planificación de visitas a los alfabetizandos y orientaciones para la evaluación.

Según consta en un artículo periodístico, el Programa se empezó a transmitir el 27 de marzo de 1989 por Radio Nacional. Se emitía a las 6, 14 y 20 hs. No pudimos encontrar ningún dato sobre su desarrollo cuantitativo.

Sea en uno u otro frente, a los *alfabetizandos* que completaban las actividades de las *Cartillas* se les otorgaba un *Certificado de Alfabetización* en el cual se asentaba que quien lo recibía “ha cumplido satisfactoriamente los requerimientos de la alfabetización determinados por el Plan Nacional”.

En síntesis, el Plan Nacional de Alfabetización no cumplió con sus metas cuantitativas. Tampoco inauguró, como lo declamaba, un proceso educativo ininterrumpido y permanente. A los alfabetizandos que concluyeron los requerimientos se les entregó un certificado, que seguramente las personas habrán recibido con enorme felicidad y emoción (y bienvenido que así fuera), pero que no los habilitaba a una continuidad en sus estudios. Como expresó una *coordinadora* en una entrevista, “los alfabetizandos no se querían ir del Plan y así era que muchas veces seguían mucho más que el tiempo previsto. Querían saber qué lugar podían tener dentro de la sociedad, en la escuela de adultos, pero no solo eso, entonces ahí faltaba una respuesta”.

La implementación del Plan Nacional de Alfabetización como proyecto prioritario del gobierno, significó por lo explicado una iniciativa política productora y productora de procesos de diferenciación social y educativa. Se trató de una política de educación de jóvenes y adultos radicalmente diferente de aquellas destinadas a los sectores dominantes que perpetuó que cada grupo social acceda a un “propio” tipo de educación.

Muchas veces aparece planteada una antinomia que ubica al sistema escolar como el espacio reproductor y conservador, y a las experiencias *mas allá de la escuela* como por sí mismas democratizadoras y enmarcadas en una tradición de educación popular transformadora. El análisis del Plan nos permite observar que no necesariamente es así. El PNA es un claro caso de cómo una política presentada como democratizadora profundizó la desigualdad. Dirigida a los *sectores carenciados* según palabras del propio Plan, clases subalternas diríamos nosotros, residió en una propuesta diferente de aquellas acciones educativas destinadas a quienes se encontraban escolarizados. Mientras unos recibieron un tipo de educación (la escuela), otros percibieron otro tipo (un programa ad-hoc).

Entendemos que el PNA no supuso una política que pudiera revertir el histórico proceso de diferenciación del sistema educativo argentino y por lo tanto lograr una democratización de la educación. No se redujeron los efectos legitimadores de las diferencias sociales que tenía el modo de funcionamiento de la educación en nuestro país. Como parte de un proyecto económico-político profundamente desigual, la política de educación de jóvenes y adultos no fue ajena a la totalidad que la constituye y a la cual constituye.

Si bien se encaró como una acción que permitiera la “democratización de la enseñanza” y que asegurara el derecho a la educación, residió en una política que bajo la retórica de la igualdad de oportunidades, no resolvió la diferenciación educativa. Es que la igualdad de oportunidades es un argumento defensor de la libre competencia económica y social que justifica las desigualdades sociales y las hace aparecer como un fenómeno inexorable de la condición humana y de sus sociedades.

El Plan no confrontó las relaciones sociales funestas estructuralmente consolidadas de la desigualdad material y sociopolítica heredada del pasado, sino que mantuvo una desigual transmisión del conocimiento, afirmó circuitos diferenciados de educación y perpetuó a los sectores subalternos en su condición de subalternidad.

El Plan conservó en la educación los privilegios de clase. Y el saber no puede ser lujo...

Bibliografía

- Alfonsín, R. (2004) *Memoria política. Transición a la democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Alfonsín, R. (2008) *Discurso de Raúl Alfonsín en el Luna Park*. Buenos Aires.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1975) *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.
- Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. España: Paidós.
- Apple, M. (1997) *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1997) Educación, identidad y papas fritas baratas. En Da Silva, T., Apple, M. y Gentili, P. (comp.) (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Bayer, O., Boron, A. y Gambina, J. (2010) *El terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: IEM.
- Boron, A. (1991) *Memorias del capitalismo salvaje. Argentina de Alfonsín a Menem*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Boron, A. (2009) *Aristóteles en Macondo: notas sobre el fetichismo democrático en América Latina*. Córdoba: Espartaco.
- Brusilovsky, S. (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Campione, D. y Muñoz, J. (1994) *El Estado y la sociedad de Alfonsín a Menem*. Buenos Aires: Letra Buena.
- Carli, S. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellani, A. (2006) Los ganadores de la “década perdida”. La consolidación de las grandes empresas privilegiadas por el accionar estatal. Argentina 1984-1988. En A. Pucciarelli, *Los años de Alfonsín ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI.

- Coben, D. (2001) *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, R. (comp.) (1996) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, R. y Pineau, P. (2004) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010) *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Serie Informes de Investigación N°2. Ministerios de Educación. Presidencia de la Nación.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2011) *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento*. Serie Informes de Investigación N°3. Ministerios de Educación. Presidencia de la Nación.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, A. (1993) *Estado y educación no formal de adultos*. Informe preliminar de beca de iniciación CONICET. Buenos Aires: Secretaría de Publicaciones CEFyL.
- Ferreiro, E. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1995) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C.A. (comp.) (1993) *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Gramsci, A. (1981) *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Gramsci, A. (2004) *Antología*. (M. Sacristán, Ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. *Cuadernos de la cárcel* (Vol. I al VI). México: Era.
- Hobsbawm, E. (1997) *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Imen, P. (2005) *La escuela pública sitiada*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Imen, P. (2008) *La crisis educativa en Argentina*. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia (PLED). Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Llomovate, S. (1989) *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.
- Llosa, S. (2010) *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mariátegui, J.C. (2001) *Temas de educación*. Lima: Empresa Editora Amauta.

- Mariátegui, J.C. (2004) *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Gorla.
- Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) (2006) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Marx, C. y Engels, F. (1956) *El manifiesto comunista*. Buenos Aires: Anteo.
- Mészáros, I. (2008) *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ponce, A. (1974) *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cártago.
- Pucciarelli, A. (2006) *Los años de Alfonsín ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1991) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1994) Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En: Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (1996) Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En *Revista del IICE* N°8. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (2008) *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. México: CREFAL.
- Roitman Rosenmann, M. (2010) ¿Existen las clases sociales? *La Jornada*, 22 de Agosto de 2010.
- Sacomano, G. (2011) *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Planeta.
- Saviani, D. (1991) *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Schulman, J. (2005) *La parte o el todo. Un mapa para recorrer la historia de la lucha de clases en la Argentina*. Avellaneda: Manuel Suárez Editor.
- Sirvent, M.T. (2008) *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2006) *Revisión del concepto de educación no formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal-OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Llosa, S.; y Topasso, P. (2005) *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate de la ley de educación desde una perspectiva de educación permanente y popular*. Buenos Aires: Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. .
- Tedesco, J. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires: CEAL.
- Torrado, S. (2001) Mitos y verdades sobre la universidad argentina. Diario *Clarín* .

Torres, R.M. (1991) Alfabetización de adultos y democracia. En J. Osorio, *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular.

Wanderley Neves, L. (2009) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fuentes

Alfonsín, R. (1983) *Mensaje presidencial del Dr. Raúl Alfonsín a la Honorable Asamblea Legislativa. 10 de diciembre de 1983*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa. Centro de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

Alonso, L. (198?) Plan de Alfabetización. El mito de la lengua inocente.

Aznar, L (1986) *Alfonsín: discursos sobre el discurso*. Buenos Aires: Eudeba.

Baigorria, N. (1984) Lineamientos generales del Plan Nacional de Alfabetización Funcional. En *Revista de Educación Cultura* N° 1. Buenos Aires.

Baigorria, N. (2006) Gloria y ocaso del PNA. Diario *La Nación*, 15 de Septiembre de 2006. Pág. 19

Baigorria, N. (s.f.). *Plan Nacional de Alfabetización. Un éxito reconocido a nivel internacional*.

Baigorria, N. Alcances y limitaciones de la práctica alfabetizadora en Argentina. En P. R. (PREDAL) (Ed.), *Seminario multinacional sobre reflexiones críticas en torno a la alfabetización de las Américas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Americanos, Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, Programa Regional de Desarrollo Educativo.

Baigorria, N.; Vargas Vega, R. y Zúñiga, L. (1987) *Reflexiones críticas en torno del quinquenio de la alfabetización de las Américas*. Reunión Técnica de educación de adultos [13°]

Baigorria, N. (2004) Con la democracia se alfabetiza. Diario *La Nación*, 10 de Septiembre de 2004. Pág. 21

Cucuzza, R. (1986) *De Congreso a Congreso*. Buenos Aires: Besana.

Gentili, P. (1989) De cómo el obrero tiende a evitar problemas que le exijan un pensamiento abstracto. Una crítica al Plan Nacional de Alfabetización. *Revista del IICE*.

Guibert, M. (1987) *Deserción. Analfabetismo. Plan Nacional de Alfabetización* (Vol. N°3). Argentina: Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa.

Ministerio de Economía (1980) *Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*. Buenos Aires

Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos. Secretaría de Programación Económica. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1991) *Censo Nacional de Población y Vivienda Censo 1991*.

- Ministerio de Educación y Justicia (198?) *Nivel educacional de la población y analfabetismo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia (1987) *Informe progresos bienio 1986/1987: Proyecto PREDAL-ARGENTINA*
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1985) *Cartilla de Unidad Nacional, matemática*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1985) *Cartilla de unidad nacional: lectura y escritura*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1985) *Manual de Instrucciones para el alfabetizador*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1985) *Plan Nacional de Alfabetización. Un logro educativo*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1985) *Plan Nacional de Alfabetización*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1986) *El país de todos. Antología para la lectura comprensiva*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1988) *Alfabetización a distancia: guía del alfabetizador*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1988) *Plan Nacional de Alfabetización. Memoria*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1988) *Un día, un centro...Anexo N°17 del Plan Nacional de Alfabetización. Memoria*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y Dirección Nacional del Adulto (1987) *La educación de adultos en la Argentina, 1984-1987*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y OEA (1986) *Documentos del PREDAL Argentina*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia y OEA (1986) *Documentos del proyecto regional de educación de adultos y alfabetización Argentina*. Buenos Aires
- Ministerio de Educación y Justicia y OEI (1987) *El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno*. Buenos Aires: Proyecto Multinacional de Investigación Educativa.
- Ministerio de Educación y Justicia y Secretaría de Educación (1987) *La educación primaria [Centros de Alfabetización] en la República Argentina*. Argentina: Centro Nacional de Información y Documentación y Tecnología Educativa. Departamento de Estadística.
- Ministerio de Educación y Justicia y Secretaría de Educación (1988) *La educación primaria [Centros de Alfabetización] en la República Argentina*. Argentina: Centro Nacional de Información y Documentación y Tecnología Educativa. Departamento de Estadística.

Ministerio de Educación y Justicia y UNESCO (1984) *Informe final. Seminario taller sobre estrategias para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Ministerio de Educación y Justicia, CONAFEP y OEA (1985) *Informe progresos planes operativos 1984-1985*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.

Ministerio de Educación y Justicia, CONAFEP y OEA (1987) *Informe progresos bienio 1986/1987: Proyecto PREDAL-ARGENTINA*.

Ministerio de Educación y Justicia, OEA y CONAFEP (1988) *Proyecto Multinacional de Postalfabetización CONAFEP-OEA Conferencia Seminario multinacional sobre educación vinculada con el trabajo socialmente productivo: conclusiones. Buenos Aires (AR)*

OEA () *Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización: PREDAL. Reunión técnica de educación integrada de adultos*. Mendoza.

OEA (1982) *Proyecto regional de educación de adultos y alfabetización: PREDAL. Reunión técnica de educación integrada de adultos*. Mendoza.

*Recebido em agosto de 2013
Aprovado em novembro de 2013*