
Artículos

Educación de adultos para el disciplinamiento social de los trabajadores: la Dirección Nacional de Educación del Adulto entre 1968 y 1983



Adult education for the social disciplining of workers: the National Directorate of Adult Education between 1968 and 1983

 **Jonatan Rubén Facciano ***

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Argentina
faccianojonatan@gmail.com

Contenciosa

vol. 1, núm. 16, e0069, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-E: 2347-0011

Periodicidad: Anual

revistacontenciosa@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 12 mayo 2025

Aprobación: 20 octubre 2025

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/607/6075512005/>

Resumen: Este artículo se presenta como continuidad de uno publicado anteriormente (Facciano, 2023), referido a la transferencia de algunos servicios educativos de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) a la provincia de Entre Ríos hacia 1980. La intención es analizar los antecedentes de esa modalidad educativa nacional y comprender las características de su integración con el propósito de problematizar los escenarios actuales de la educación de jóvenes y adultos.

Se intenta comprender las características del período 1968–1983 al poner en el centro de la escena el acto fundacional de la institucionalización formal de este servicio educativo, cuestionando quiénes son los adultos a quienes se pretendía educar a través de la DINEA y cuáles fueron los alcances de la definición del adulto como sujeto pedagógico para las políticas públicas durante los diferentes gobiernos que transitaron ese período.

El artículo propone entender a la DINEA desde su marco normativo, describiendo cambios y continuidades entre un gobierno democrático peronista (1973–1976) y dos gobiernos cívico–militares y eclesiásticos: la autodenominada Revolución Argentina (1966–1973) y el Proceso de Reorganización Nacional (1976–1983). Se revisitan los argumentos que la llevaron a convertirse en una herramienta para resolver la situación deficitaria del sistema educativo argentino, encuadrado en una problemática regional latinoamericana de analfabetismo. Asimismo, se analiza la presencia de la política exterior de los Estados Unidos en el contexto de la Guerra Fría, con la intervención de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que promovieron la educación compensatoria de adultos y

Notas de autor

- * **Jonatan Rubén Facciano** es Profesor en Historia por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, estudiante de la Licenciatura en Historia y becario del Programa de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC–CIN) de la misma institución.

elaboraron, junto con los gobiernos cívico–militares de Argentina, un proyecto educativo enmarcado en la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN).

Palabras clave: Educación de adultos, sujeto pedagógico, doctrina de seguridad nacional, disciplinamiento, trabajador–estudiante.

Abstract: *This article continues a previously published work by Facciano (2023), which addressed the transfer of some educational services from DINEA to the Province of Entre Ríos around 1980. The aim is to explore the background of this national educational model and understand its integration characteristics, with the purpose of discussing current scenarios in youth and adult education.*

It seeks to understand the characteristics of the 1968–1983 period by focusing on the founding act of the formal institutionalization of this educational service, asking: Who were the adults DINEA intended to educate? and What were the implications of defining adults as pedagogical subjects for public policies under the different governments of the period?

The article proposes to analyze the Adult Education Directorate from its normative framework, describing changes and continuities between a democratic Peronist government (1973–1976) and two civic-military-ecclesiastical governments —the self-proclaimed Argentine Revolution (1966–1973) and the National Reorganization Process (1976–1983). It revisits the arguments that led it to become a tool to address the deficiencies of the Argentine educational system, framed within a regional Latin American problem of illiteracy. It also examines the influence of United States foreign policy in the Cold War context, with the intervention of the Organization of American States (OAS) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which promoted compensatory adult education and, together with Argentina's civic-military governments, developed an educational project framed by the National Security Doctrine (NSD).

Keywords: *Adult education, pedagogical subject, national security doctrine, discipline, worker–student.*

Introducción

Comienzo a elaborar este artículo preguntándome sobre los alcances del sujeto pedagógico de la educación formal de adultos y cómo su perfil de estudiante es representado por las políticas públicas a través de documentos oficiales, en el proceso de construcción de un servicio formal y específico para este sector de la población. El adulto es definido por los documentos oficiales como toda persona mayor de catorce (14) años que no ha finalizado la Educación Básica.

La definición a partir de este rango de edad para construir sentidos sobre los sujetos pedagógicos de esta modalidad educativa se sostiene en virtud de los objetivos del proyecto de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), consistentes en recuperar a la población analfabeta que no ha finalizado su trayectoria de formación básica, de nivel primario, para la cual un estudiante de más de catorce ya se encontraba con sobriedad; más importante aún, ya se encontraba en edad de dejar de ser niño para empezar a trabajar y adquirir la caracterización de adulto.

De esta forma, el sujeto adulto es definido por su situación deficitaria en relación con el sistema educativo formal, al quedar excluido del nivel antes de completar su formación y acreditar el título primario que lo habilite a acceder a una situación educativa de nivel secundario o superior. Después de los catorce años, un niño se considera no apto para la educación primaria y, llegada esa edad, se lo habilita a ingresar al mundo laboral.

Durante el período estudiado (1968–1983), ser adulto implicaba ser un trabajador, ineducable y, por lo que se va a analizar, potencialmente peligroso. Para ello, los grupos políticos de derecha, nacionalistas o conservadores, aliados o no a las Fuerzas Armadas, e incluso peronistas, van a elaborar un perfil del ser argentino como parte de un proyecto de disciplinamiento social de dos grupos que habían desarrollado acciones políticas por fuera del marco institucional del Estado: trabajadores y estudiantes, quienes, en el período analizado, encararon proyectos políticos alternativos a la institucionalidad sindical y partidaria.

La educación de adultos se convierte así en un terreno de conflictividad simbólica, en donde la violencia estatal busca ejercer un control sobre la formación de los adultos, que previamente transitaba por espacios no formales vinculados a las particularidades situacionales del contexto educativo, la interacción de sus miembros, con lazos de sociabilidad ajenos a los organismos de control estatales.

Este artículo se presenta como continuidad de uno publicado anteriormente (Facciano, 2023), referido a la transferencia de algunos servicios educativos de la DINEA a la provincia de Entre Ríos hacia 1980; la intención era pensar en los antecedentes de esa modalidad educativa nacional y entender las características de su integración, con el propósito de problematizar los escenarios actuales de la educación de jóvenes y adultos.

De este modo, se intenta comprender las características del período 1968–1983 al poner en el centro de la escena el acto fundacional de la institucionalización formal de este servicio educativo, interrogándose sobre quiénes son los adultos a quienes se quería educar a través de la DINEA, y los alcances de la definición del adulto como sujeto pedagógico para las políticas públicas durante los diferentes gobiernos que transitaron ese período.

Proponiendo entender a la Dirección de Adultos desde su marco normativo, describiendo cambios y continuidades entre un gobierno democrático peronista (1973–1976) y dos gobiernos cívico–militares y eclesiásticos: las autodenominadas Revolución Argentina (1966–1973) y el Proceso de Reorganización Nacional (1976–1983), revisitando los argumentos que la llevaron a convertirse en una herramienta para resolver la situación deficitaria del sistema educativo argentino, encuadrado en una problemática regional latinoamericana de analfabetismo. La presencia de la política exterior de Estados Unidos en un contexto de Guerra Fría, con la intervención desde la Organización de los Estados Americanos (OEA), que, junto a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promovieron la educación compensatoria de adultos, elaborando junto a los gobiernos cívico–militares de Argentina un proyecto educativo enmarcado por la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN).

Doctrina de Seguridad Nacional en los lineamientos de la DINEA hasta 1973

La creación de la DINEA en 1968, a través del Decreto 2704/68, se produce dentro de un programa internacional encabezado por la UNESCO con el apoyo de la OEA, que consistía en intentar remediar la situación deficitaria de la alfabetización en general, integrando políticas públicas en diferentes países latinoamericanos.

Dentro de las políticas educativas en Argentina del gobierno de facto de la autoproclamada Revolución Argentina, la DINEA respondía a las convenciones internacionales sobre la democratización de la cultura y el desarrollo de un proyecto de alfabetización, pero dentro de un escenario de políticas internacionales que, en la región, construyeron el concepto de Doctrina de Seguridad Nacional (DSN). Teniendo como escenario la descripción que James (2007) realiza:

En lo social, el período se caracterizó por la presencia de varios elementos, tales como: el aumento de la población de las grandes ciudades, particularmente de Buenos Aires, como consecuencia de las corrientes migratorias internas y de los países limítrofes, y el creciente aumento de la conflictividad social tanto en la zona litoral como en distintas provincias del interior del país. En el plano cultural, el dato más relevante fue la emergencia de una cultura juvenil que, más allá de la formación de nuevos gustos en la moda, la música y el cine, estuvo marcada por una fuerte impronta de rebelión. (James, 2007, p. 11).

En un documento digitalizado de la Biblioteca Nacional del Maestro, denominado *Problemática de la Educación de Adultos en la Argentina*, perteneciente al Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL) —un organismo creado en 1971 después de un proceso que se relata en el documento mismo— se reconocen como antecedentes las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos de la UNESCO de 1960 y los diferentes decretos y resoluciones que, desde 1964, generaron los marcos institucionales de un *Programa Nacional de Alfabetización del Adulto*, pasando por el decreto de creación de la DINEA en 1968. Este coincide con los inicios del *Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos* (1971b) dentro del Programa Regional de Desarrollo Educativo, sumado en 1970 a las diferentes Reuniones Interamericanas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Recuperatoria: de analfabetos y deficitarios de nivel primario. Se reduce a suplir las deficiencias de la escolaridad común. Pretende rehabilitar al adulto para insertarlo en niveles superiores del mismo sistema.

Promocional: se propone la actualización, complementación y renovación de conocimientos para posibilitar al hombre el desarrollo de todas sus potencias y su elevación cultural y socioeconómica.

Permanente: pretende mantener al hombre en estado de participación. Al servicio de un modelo antropológico real: el hombre argentino de hoy, mediante un sistema que ofrezca múltiples niveles y modalidades.[1]

En estas definiciones se reconoce un carácter deficitario del sistema educativo que se propone corregir desde la implementación de políticas educativas sobre la población adulta, entendiendo que «el hombre mantenido en estado de calificación permanente es el factor de desarrollo más valioso e inmediato con que cuenta la comunidad la inversión más rentable de la economía social».[2]

La perspectiva de reconvertir a los adultos para beneficiar el desarrollo de la Nación se compone de una serie de objetivos en los que se integran: «Formar al hombre argentino para su perfeccionamiento integral; su realización en la familia; su integración en la comunidad inmediata; su participación en el proceso de desarrollo de la Argentina, de América y de la humanidad; su destino trascendente».[3]

En Argentina, la DSN integró al enemigo subversivo comunista e internacionalista con el rival político inmediato más relevante para la dirigencia de derecha, conservadora y militarista: el peronismo y el sindicalismo, además de los movimientos estudiantiles, que fueron los principales destinatarios de las medidas de persecución y adoctrinamiento. Como analiza Míguez (2013) al referirse a la Seguridad Nacional «en clave argentina».

Para expresar este propósito de articulación de la educación de adultos con la DSN, puede citarse el documento del mismo año (1971), denominado *Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos*, que plantea el interés de los representantes de Argentina, Paraguay, República Dominicana y Venezuela en la 5.ª Reunión del Consejo Interamericano Cultural de la OEA. Estos países presentaban proyectos similares sobre la educación de adultos, por lo que se propuso la creación del Centro en el contexto institucional de la DINEA, desarrollándose en Argentina la experimentación técnica.

La Argentina, en materia de educación del adulto, está realizando una experiencia que se estima revolucionaria, la cual tiende a: formar al individuo de acuerdo con los orígenes y tradiciones del país, la filosofía nacional, la integración americana y la civilización occidental cristiana. Con ello se busca, entre otros aspectos, evitar la infiltración de ideas extremistas y contribuir a la seguridad de los pueblos.[4]

Es interesante destacar el rol protagónico asumido por la Argentina en la implementación de este *Plan Experimental Multinacional*, brindando no solo los espacios físicos para su desarrollo, sino también los recursos financieros disponibles para la DINEA. La experimentación buscó generar un marco científico y técnico para la educación de adultos como un plan estratégico para la DSN.

Nueva orientación para la educación de adultos hasta 1976

La ineficiencia del Estado Burocrático Autoritario (EBA), analizado por O'Donnell (1996), constituido como respuesta a la crisis política del Estado benefactor durante la larga década del setenta —que podría comenzar en 1966 y finalizar en 1983—, se da en un contexto en el cual la emergencia de la conflictividad social, la lucha armada y la violencia estatal y paraestatal corre en paralelo con la institucionalización de la educación formal de adultos.

El pretorianismo, la randomización, las incertidumbres y las negativas expectativas económicas se conjugaron para estrechar aún más los límites que imponían la transnacionalización de la sociedad y la crisis de la economía. Y ello ocurrió en el movimiento de pinza implicado por las demandas de justicia sustantiva que formulaba y a las que respondía un sector popular, que aumentaba con ello su activación. Incluso esa activación iba aflojando los controles verticales —corporativistas— que en periodos anteriores se habían implantado sobre la organización de clase del sector popular. (O'Donnell, 1996, p. 48).

El gobierno de facto de la Revolución Argentina fracasa en la gestión del Estado BA, ya que en su desarrollo político no puede evitar la construcción de una nueva experiencia de resistencia y lucha que Gordillo (2007) y Svampa (2007) analizan para el período 1955–1973 y denominan como contestataria, influida por la lucha armada promovida desde la Revolución Cubana y las izquierdas internacionales. La idea de confrontación también es tomada por el peronismo en su proceso de resistencia.

La confrontación se da en canales no institucionales, como sucede en el proceso del Cordobazo que analiza la autora, enfatizando el vínculo constituido entre los obreros de la nueva industria de capitales extranjeros no sindicalizados en la CGT y los estudiantes universitarios. Es así que el movimiento de trabajadores y el sector estudiantil o juvenil se convierten en un nuevo factor de poder, con un instrumento de lucha caracterizado por la rebelión popular.

Al producirse una nueva apertura democrática, es el peronismo, que se reconstruye desde su experiencia de resistencia y exilio, apoyado en la imagen de su líder, quien, al encontrarse en un contexto diferente al de la década del cuarenta, se ve obligado, por esta coyuntura, a integrar en el discurso y la praxis política la experiencia social alternativa al EBA.

Con ello se implementan una serie de políticas públicas caracterizadas fundamentalmente por su diferencia con las políticas de los gobiernos autoritarios de la Revolución Argentina, y dentro del marco de la educación de adultos se puede notar cómo, en 1973, el lanzamiento de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) intentó producir un cambio en los lineamientos de la educación de adultos, corriendo el foco de la intención de formar adultos disciplinados para centrarse en una educación popular con una fuerte impronta sindical.

En el documento *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos* para la Reconstrucción (CREAR) (1973), se dispone en su tapa una frase del propio Perón: «No puede existir ningún empeño más grande que el de reconstruir cuanto antes al hombre argentino».[5] El proyecto que encara el peronismo tiene esa impronta: la de reconstruir un estado idílico de relación entre el Estado Nacional y el pueblo, ya que el período de proscripción del peronismo había significado una reconstrucción de este como fuerza política. Es en el espacio de la Confederación General del Trabajo (CGT) donde desarrolla gran parte de sus acciones institucionales, además del peronismo de la resistencia, que adquiere un carácter de respuesta armada.

Desde ese peronismo sindical surge la gestión del Estado, y es de allí de donde emana la orientación de sus políticas públicas: un carácter sindicalista y contestatario en comparación con los lineamientos expresados por los anteriores documentos del CEMUL y la DINEA.

En este proyecto de nacionalización y socialización educativa inscribe su tarea la DINEA en cuanto parte integrante de un gobierno que ha fijado claramente sus objetivos. Nuestro proyecto parte del reconocimiento previo de lo que la explotación del imperialismo y el capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora, quien sufrió con más intensidad sus consecuencias: una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa, lo que intensificó su condición de explotada y marginada de los centros de poder y decisión políticos, económicos y culturales. Es por tal motivo que la educación del adulto tendrá como marco referencial las expectativas y aspiraciones de los trabajadores argentinos.[6]

Esta campaña pone en evidencia la perspectiva sobre la cual se plantea la educación de adultos, al reconocer que el sujeto pedagógico —entendido desde los aportes de Puiggrós (1990) como un concepto que se construye en la interacción de un modelo dominante y un modelo alternativo que, en sus contradicciones, van elaborando y reelaborando tanto el rol del educador como el del educando— estaba representado por los «trabajadores argentinos». Esta característica se enfatiza por una orientación sindical de la currícula de la DINEA que, del análisis del concepto de «trabajadores» se presenta como problemático porque, como lo analiza Ceruso (2015) para el período 1916–1943, el desarrollo del Partido Comunista en las fábricas incorpora la organización de base inscripta dentro de la Internacional Socialista (IS), comenzando a construir el enrolamiento de los obreros como actores sociales y políticos. Sus discursos se centran en construirlo como el motor de cambio hacia la revolución socialista.

Ese proceso es identificado y reconvertido por el discurso peronista y, en la práctica, la burocratización de la CGT analizada por Doyon (1984) posiciona a un nuevo personaje, el trabajador argentino, disgregando el componente revolucionario de la IS, con el término argentino en virtud de un nacionalismo que se reelabora como reacción al discurso de izquierda, ensayando un proceso de adoctrinamiento obrero con vistas a un modelo de acumulación capitalista particular.

En ese escenario, la situación de la CREAM nuevamente disputa sentidos sobre las actividades políticas de los trabajadores. Volviendo al mismo análisis de Doyon (1984) sobre el intento de construcción ideológica de la CGT, pero ahora sobre la campaña de alfabetización llevada a cabo por la DINEA entre 1973 y 1974, Dorado (2017) analiza la experiencia del programa y brinda la siguiente apreciación final:

Podemos sostener que, lejos de ser palabras generadoras que planteaban como objetivo central problematizar y desnaturalizar la realidad social, en muchos casos el método de la campaña tenía como objetivo educar a los adultos dentro de los conceptos peronistas, subordinando el proceso educativo a las necesidades inmediatas del momento político (...) la tensión entre educar y organizar, entre los momentos pedagógicos y los momentos políticos, va a ser constante y contradictoria durante los meses en que se planifique la campaña. (Dorado, 2017, p. 17).

El final de la educación sindical y el retorno de los valores occidentales y cristianos hasta 1983

Al tomar el control del Estado, la dictadura cívico–militar–eclesiástica del PRN en 1976 plantea un programa de desarrollo económico neoliberal que se venía consolidando mediante un proceso iniciado en 1955, de reconversión de la matriz productiva y en el que, como ya se ha visto, era fundamental construir un trabajador argentino calificado y disciplinado. Es así que el proyecto ideológico cambia en relación con el sostenimiento del modelo económico, y el nuevo gobierno recupera los lineamientos fundacionales de la DINEA ya relatados en el apartado anterior.

Ante una mayor influencia de los organismos civiles en la gestión del Estado nacional hacia 1980, comprendida dentro de un plan de reducción de los servicios sociales a cargo de este, se resuelve disminuir el gasto del presupuesto destinado a los ministerios mediante la transferencia de algunos servicios. En el caso de Cultura y Educación, esto significó un nuevo escenario para la DINEA, transferida a las provincias.

Esta idea se apoya en un principio de regionalización de la educación para adultos, al vincular las prácticas educativas con los contextos en los que se realizan. Esa característica ya se había planteado en el documento de la CREAM (1973), en el cual se presenta una orientación a que las provincias asuman la gestión de aspectos técnicos de la campaña a fin de cumplir los objetivos. La articulación con la DINEA se realiza a partir de organismos provinciales de gestión de la educación de adultos.

La existencia de estos organismos dentro de las provincias es la que va a sostener la transferencia de los servicios educativos nacionales. Con ello se observa una anticipación en el período 1973–1976, ya sea en la búsqueda de un objetivo pedagógico o económico: la transferencia es un propósito fundamental para las políticas públicas de las últimas décadas del siglo XX. Por eso este principio define el período analizado, al marcar un lineamiento seguido como continuidad por los dos modelos que se deseaban caracterizar.

Los lineamientos educativos no desarrollan una gran amplitud temática: plantean ejes de alfabetización básica, al decir que «esta modalidad sigue, en general, los lineamientos estructurales de las escuelas primarias comunes»,^[7] lo que supone que se encuentran enmarcados en la educación de niños menores de catorce (14) años.

Se trata, en general, de enseñanza primaria elemental, con finalidad compensatoria o supletoria, a la que se imprime una tendencia hacia la enseñanza media —técnica o general— que no se diferencia de la común, ni en el establecimiento de niveles ni en el contenido de los programas, sino en el horario vespertino–nocturno que la distingue. En algunos casos se dictan conferencias sobre temas de educación cívica y sanitaria o se presentan ciertos materiales auxiliares en programas limitados, que a veces incluyen páginas en la prensa como parte de los mismos. En otros casos, los establecimientos que dictan clases para adultos utilizan instalaciones y talleres existentes en planteles regulares, aun cuando tal utilización ha sido limitada por varios factores, entre ellos la carencia o escasez de personal debidamente preparado.^[8]

Es evidente que el PRN, al comenzar su gobierno, en materia educativa decide apoyarse en los elementos civiles de su administración y, antes de la transferencia, reelaboran los contenidos educativos, dando un marco normativo con un plan de trabajo orientado por el documento denominado Políticas. Estrategias. Programas de la DINEA (1977). Este define parámetros de la educación de adultos, recuperando los documentos del CEMUL de principios de la década y anexando un nuevo programa llamado Esbozo preliminar de la investigación Perfil del adulto argentino, en el que se enuncia la escasez de trabajos académicos relacionados con la psicología del adulto. En el artículo anterior de Facciano (2023), se realizó un análisis de la influencia de la psicología evolutiva en el proceso de definir y categorizar la psicología de los adultos, planteando la siguiente problemática:

Acaso sea una tarea importante reunir material, sintetizar y elaborar una psicología general del adulto. No creemos que ese amplio lapso de vida pueda describirse como un periodo en sí mismo uniforme; este impone subetapas que conviene describir, fijando sus distintos intereses y motivaciones. Pero, aun así, se obtendría una idea abstracta del adulto, imponiendo la necesidad de conocer las características peculiares del argentino. Surge entonces la doble necesidad de ahondar, por un lado, en la psicología de este y, por otro, elaborar un perfil del adulto argentino que sirva para fundamentar diseños curriculares, modulares, metodologías, políticas y proyectos educativos o culturales.^[9]

Las políticas públicas de la DINEA se focalizan en una etapa exploratoria de análisis de la situación de los adultos y de su psicología, más que en poner en discusión la situación disciplinaria ante la presencia de la ideología subversiva. De cierta forma, se corre el foco de atención de un adulto/trabajador que debía ser disciplinado desde los lineamientos de la DSN. Dando continuidad a lo expresado en los documentos de la creación de la DINEA, cabe rescatar esta cita de Puiggrós (2003): «Según el ministro, la crisis que vivía el país era espiritual; por ello proponía una profunda renovación de nuestros hábitos mentales y una adecuación de nuestras pautas de comportamiento a los valores sustanciales de la cultura occidental y cristiana.» (Puiggrós, 2003, p. 169).

La intención del disciplinamiento de los adultos que realizaban su trayectoria educativa por el sistema formal es evidente desde el análisis de las propuestas educativas de los diferentes períodos. De 1973 a 1976, la propuesta parece estar destinada a fortalecer el vínculo de los grupos de trabajadores con los sindicatos y el gobierno peronista, relación que —con la experiencia del Cordobazo, en el cual las burocracias sindicales se manifestaron cercanas al gobierno autoritario y la ruptura de ese lazo necesitaba de un enmiendo— se debilita.

Esto se refleja en los documentos presentes en el Archivo General de la Provincia de Entre Ríos, donados por el Colegio Nacional de Paraná, donde se pueden observar guías o estrategias para la enseñanza de la formación cívica en las que se otorga un rol fundamental al desarrollo del concepto de familia.

El primer documento, *Estrategias para la enseñanza de la formación cívica*, refiere a la manera en que los docentes deben abordar la materia para «afianzar el proceso de organización de su personalidad y la asunción de conductas que le permitan llegar a ser un ciudadano consciente y participativo».[10] Explica un posible recorrido de trabajo desde el análisis sociohistórico del concepto de familia, siendo este un eje que atraviesa la práctica educativa en relación con la asignatura, enfatizando valores que el documento detalla.

Luego, de forma más específica, se encuentra el documento *La familia argentina*, que es una guía para la enseñanza y ofrece distintas formas de trabajar la idea de familia, enfatizando su carácter inmutable desde el virreinato.

Por último, otra guía titulada *Los ideales de vida en el mundo antiguo y medieval*, en la que los técnicos del Ministerio de Cultura y Educación proponen la lectura y análisis de autores grecorromanos y cristianos sobre valores como el individuo al servicio del Estado, la belleza, la verdad, el equilibrio, el heroísmo, el patriotismo, el respeto a la tradición nacional, la igualdad de todos los hombres, el amor a Dios y al prójimo, la dignificación de la mujer, la valoración de la familia y la fe cristiana como factor de unidad en el mundo feudal.

En la estructura de estos documentos se entiende mejor la propuesta de formación en valores culturales occidentales y cristianos, comprendidos como un «factor de unidad» para la sociedad que se pretendía reorganizar, apoyándose en el sistema educativo como órgano transmisor de esos valores. Si bien estos documentos fueron creados para la currícula de la educación secundaria, lo fundamental de su propuesta se constituye en un eje transversal para el contenido educativo.

Se integra la experiencia del período anterior: la educación se denomina Permanente o Popular, pero desagregada de todo elemento de vinculación sindical y peronista. Cambia la fisonomía del adulto nuevamente; se retoma el proceso de construcción del sujeto pedagógico para poner en tela de juicio no solo la potencial intención política contestataria del adulto —que potencialmente es trabajador y estudiante— sino también sus posibilidades y limitaciones cognitivas.

Un proyecto político para las Fuerzas Armadas: la formación del *ser argentino*

Al analizar las políticas durante este período, se considera significativo reconocer la importancia atribuida por las FFAA a convertirse en un actor político válido. Así queda referido por Quiroga (2005) al analizar el proyecto del Proceso y su autopercebido rol de reorganizador de la estructura política argentina, siendo conscientes de que, desde 1930, la sucesión de gobiernos nacionales políticamente débiles y la proscripción de partidos políticos mayoritarios (primero al radicalismo, luego al peronismo) los posiciona dentro de un rol político, en «comportamientos pretorianos de la sociedad» (Quiroga, 2005, p. 39).

Entendiendo que el régimen militar se construye desde la sociedad civil —que es la que demanda su participación política durante la mayor parte del siglo XX para remediar una situación tentativa de crisis del orden político— el caso de 1976 se convierte en el momento de cierre para esta politización. «En lo inmediato, el autoritarismo militar pretendía poner en marcha un plan de reforma económica y de disciplinamiento social» (Quiroga, 2005, p. 40); pero, a largo plazo, pretendía posicionar a las Fuerzas como un elemento más de la estructura política del país, con influencia en el juego de la política democrática. Ya no solo como un botón de reinicio del sistema, sino como un actor que, al disciplinar a la sociedad, a los partidos políticos mayoritarios y a los sindicatos, se habilita para «posibilitar su participación en la toma de decisiones».

Sobre este proyecto de las FFAA —que se puede observar en los gobiernos de facto de 1966 y 1976— voy a desarrollar la siguiente lectura de los documentos y artículos académicos consultados.

Para estudiar las acciones de estos gobiernos, por lo general, se ha puesto el foco en analizar el ejercicio de la violencia que desplegaron: una violencia física directa, con desapariciones forzadas, secuestros de niños (algunos nacidos en el cautiverio de sus madres), tortura y muerte en un escenario de sistemático y brutal genocidio.

Además, se registraron acciones de censura y persecución que llevaron al exilio de numerosos intelectuales, artistas y militantes políticos. En ese espacio vacío, las FFAA emplearon mecanismos de violencia simbólica, vinculados con lo conceptualizado por Calderone (2004) al reseñar los aportes de Bourdieu sobre el sistema educativo, que «puede contarse como un campo en el cual la acción simbólica del Estado contribuye a la construcción de visiones y divisiones, estableciendo ciclos, jerarquías de estudio, otorgando títulos y definiendo ámbitos de competencia» (Calderone, 2004, p. 7).

La utilización de canales formales preexistentes fue parte de un mecanismo de disciplinamiento sobre los cuerpos y las mentes. La educación de adultos era un campo conocido en el ámbito militar: los soldados conscriptos —argentinos mayores de 18 años— que ingresaban compulsivamente desde principios del siglo XX recibían una formación militar básica y contaban con escuelas de alfabetización en los cuarteles, habilitadas normativamente por la Ley 1420 de 1884, capítulo 1:

Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más jardines de infantes en las ciudades, donde sea posible dotarlos suficientemente; escuelas para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados; escuelas ambulantes en las campañas donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.[11]

Con esa experiencia de las escuelas en los cuarteles —en las que la formación militar y la alfabetización se conjugan con valores occidentales y cristianos, como los que antes se habían enunciado— se presenta, en los documentos oficiales del período, la propuesta de construcción de un sujeto pedagógico preciso, cargado de nacionalismo.

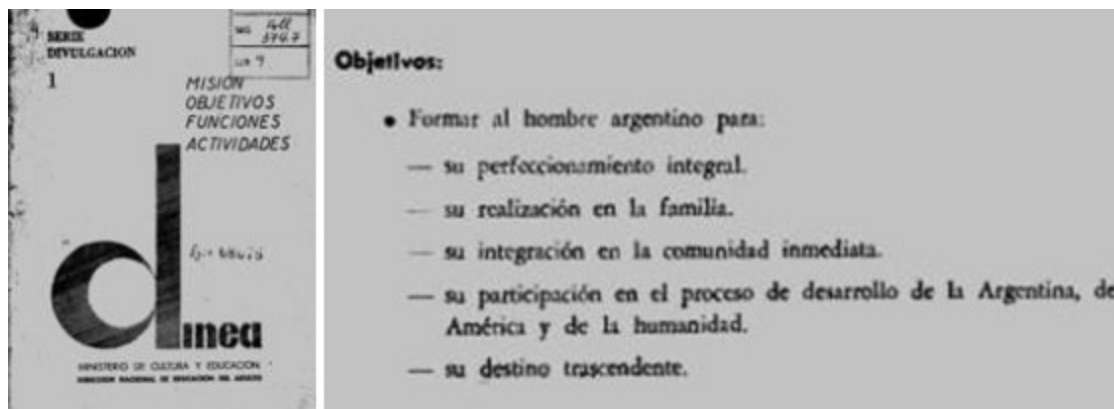


Figura 1

Objetivos de la DINEA en el documento de la Serie Divulgación del Ministerio de Cultura y Educación del año 1971

La formación del *Hombre Argentino* se toma como referencia en 1971 en un documento de la Serie del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, presente en formato digital en la Biblioteca Nacional del Maestro. Posteriormente se habla del *Ser Argentino* en «Políticas Estrategias Programas» del mismo ministerio, de 1977, bajo la sigla DINEA. Según la definición de ambos documentos, el segundo reconoce como antecedente al primero, y existe entre ellos una articulación con el tipo de sociedad que se pretendía transformar.

La particularidad se presenta en un tercer documento, producido entre ambos, del año 1973: *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción* (CREAR), que, si bien menciona al hombre argentino, ensaya una elaboración más precisa de los alcances de ese concepto al señalar que el marco sobre el que se va a construir la CREAR se corresponde con las «expectativas y aspiraciones de los trabajadores argentinos».

Más allá del notable componente patriarcal en la referencia al hombre, sin aludir a las mujeres dentro del proceso de reacondicionamiento formativo, es evidente el componente nacionalista de los tres proyectos al emplear la palabra «argentino». Por otro lado, se encuentra en cuestión, en los documentos de 1971 y 1973, el carácter de «hombre», que en el documento de 1977 es reemplazado por «ser».

Este hombre/ser, definido en su forma como proyecto a construir mediante la educación de adultos, encuentra entre los propósitos de la DINEA la posibilidad de promover programas de investigación que permitan elaborar información para diseñar lineamientos y contenidos específicos. Antes de definir estos de forma normativa, se vuelve necesario reconocer su particularidad.

Por ello, al comenzar a funcionar las diferentes escuelas y centros de formación de adultos, se hace preciso establecer algunos lineamientos que acompañen la alfabetización de estos estudiantes. Dichos lineamientos elaboran una orientación laboral o en oficios y una formación cívica ajustadas a los contenidos diseñados para la educación primaria.

El adulto —ese hombre/ser argentino por construir— no se define por su mayoría de edad (a los 21 años), sino que el sujeto pedagógico que define la DINEA se constituye a partir de los catorce (14) años, edad en la que los estudiantes de la escuela primaria ven obstaculizada su trayectoria en ese nivel.

Definir a estos estudiantes como adultos no implicaba una referencia a su mayoría de edad legal, sino a su rol dentro de un funcionamiento deficitario del sistema educativo, para el cual ya no eran niños educables, pero sí niños empleables. El trabajo infantil se constituye en un elemento importante para este análisis, ya que la equiparación del niño/adolescente con el adulto se hace en función de su carácter potencial como trabajador.

Nuestro proyecto parte del reconocimiento previo de que la explotación del imperialismo y del capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora —quien sufrió con más intensidad sus consecuencias— una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa, lo que intensificó su condición de explotada y marginada en los centros de poder y decisión política, económica y cultural.[12]

Ese sujeto pedagógico —el estudiante al que aluden los diferentes documentos de la DINEA— se vuelve claro en la textualidad del documento de 1973 al nombrarlo como trabajador argentino. Esta centralidad del trabajador como sujeto pedagógico ha sido estudiada por Esther Levy (2012).

Retomo su artículo, en el cual analiza, con respecto al primer peronismo (1946–1955), la situación mediante la cual «el énfasis estuvo puesto en la inclusión del obrero en el sistema educativo y su formación como fuerza de trabajo para el desarrollo de un proyecto de industrialización nacional, interpelando al trabajador como sujeto pedagógico» (Levy, 2012, p. 122).

Pero, como se señaló, el proyecto de la CREAM constituye una particularidad de escasa trascendencia institucional y sufrió una reforma a partir de la cual se recuperaron las experiencias previas de la educación de adultos, retomando la Doctrina de Seguridad Nacional como marco destilado por la OEA. Esta fue construida pedagógicamente desde el CEMUL, que tenía a la Dirección Nacional de Educación del Adulto como institución modelo en la que se ensayó una prueba piloto de la institucionalización formal de la educación de adultos a nivel regional en América Latina.

Los términos «trabajador» y «estudiante» resultan problemáticos tanto para los gobiernos de facto como para el tercer peronismo, ya que desde la construcción de las políticas públicas de ambas tendencias se disputa el sentido con las izquierdas socialistas. Trabajador y estudiante, desde el análisis planteado, configuran un actor institucional cargado simbólicamente de un gran impulso revolucionario.

En el escenario nacional se los muestra como personajes protagónicos de la agitación social de la década del setenta, que tiene sus inicios con el Cordobazo. El discurso peronista los incorpora mediante el concepto de juventud, politizado desde su experiencia de resistencia, convirtiendo estos conceptos en puntos de disputa doblemente valiosos para la Doctrina de Seguridad Nacional.

En el contexto internacional, los trabajadores son convocados desde las izquierdas, convirtiéndose en los destinatarios principales de sus discursos y acciones de adhesión. Además, la conflictividad política internacional tiene en el Mayo Francés y en la Primavera de Praga núcleos de sentido que vinculan a los estudiantes y a los trabajadores con prácticas contestatarias.

La base de disputa de estos significados, que reconoce a los trabajadores un rol activo en el escenario político, deriva en el difícil proceso de convertir al trabajador/estudiante en el factor social al que la educación busca disciplinar desde la definición del adulto como sujeto pedagógico.

A modo de cierre

Quiero recuperar de lo expresado en los diferentes apartados, respecto de la creación de la DINEA como acto de formalización de la modalidad educativa destinada a los adultos, la relevancia adquirida por la construcción de ese espacio desde una perspectiva orientada a recuperar o reactivar a una parte de la población que no contaba con la finalización de la educación obligatoria.

El énfasis expresado en los tres momentos analizados por este artículo —durante la Revolución Argentina, el tercer gobierno peronista y el Proceso de Reorganización Nacional— muestra la intención de instituir un rol activo del Estado en la construcción de un espacio educativo para los adultos, elaborando en su proceso de estructuración al sujeto pedagógico y los lineamientos para su educación.

Una orientación hacia el disciplinamiento surge como hipótesis: de los documentos recuperados se desprende la decisión de producir lineamientos destinados a los estudiantes/trabajadores dependientes de la DINEA, tendientes, por un lado, a recuperar los valores occidentales y cristianos y, por otro, a organizar y brindar una formación sindical.

No es casual que, para finales de la década de 1960 y hasta el período democrático inaugurado en 1983, el foco haya sido la canalización de la población adulta analfabeta hacia la escuela pública, para organizar desde allí su formación y titulación.

Considero necesario profundizar en la influencia de los organismos internacionales en el diseño de las propuestas educativas —como el caso del CEMUL, que ubicó a la Argentina como modelo educativo para América Latina—, así como comprender que parte de este debate permite inferir si la formalización de la educación de adultos tuvo como objetivo obturar la existencia de espacios educativos paralelos e informales de formación cívica, política y de solidaridad social, los cuales dinamizaban la conflictividad hacia la ruptura de un orden de dominación establecido.

De esta manera, puede interpretarse que la continuidad de la modalidad y la lenta construcción de un marco específico provocaron la consolidación de la orientación descrita.

Eso que el artículo define como disciplinamiento, expresado a través de los documentos oficiales del período, se presenta como una continuidad durante los tres momentos en los que se define y redefine al sujeto pedagógico/adulto, ampliando esa construcción hasta la actualidad de la educación formal de los mismos. En este sentido, continuaré estudiando las políticas públicas sobre la modalidad de jóvenes y adultos en Entre Ríos a partir de la transferencia de la DINEA.

Referencias bibliográficas

- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, 9, 59-65. <https://doi.org/10.35305/lt.v9i0.172>
- Ceruso, D. (2015). *La izquierda en la fábrica. La militancia obrera industrial en el lugar de trabajo, 1916–1943*. Ediciones Imago Mundi.
- Dorado, A. (2017). *La relación entre la DINEA y las organizaciones sociales durante los años 1973/4. La experiencia del programa CREAM, sus potencialidades y límites*. [Ponencia]. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Doyon, L. (1984). La organización del movimiento sindical peronista, 1946–1955. *Desarrollo Económico*, 24(94), Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Facciano, J. (2023). Educación de adultos y psicología evolutiva en la transferencia de la DINEA a la Provincia de Entre Ríos entre 1980–1982. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 37. <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0030>
- Gordillo, M. (2007). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955–1973. En D. James, *Violencia, proscripción y autoritarismo, 1955–1976* (cap. VIII). Sudamericana.
- James, D. (2007). *Violencia, proscripción y autoritarismo, 1955–1976*. Sudamericana.
- Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la educación de jóvenes y adultos: articulaciones posibles con la formación. En R. Perazza (comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (cap. 4). Aique Grupo Editor.
- Míguez, M. (2013). ¿Anticomunista, antiestatista, antiperonista? La ‘nacionalización’ de la Doctrina de Seguridad Nacional en Argentina y la legitimación del golpe de Estado de 1966. *Revista SAAP*, 7(1).
- O’Donnell, G. (1996). *El Estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Fundación Editorial Belgrano.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Galerna.
- Quiroga, H. (2005). El tiempo del ‘Proceso’. En J. Suriano (dir.), *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia (1976-1983)* (tomo 10). Sudamericana.
- Svampa, M. (2007). El populismo imposible y sus actores, 1973–1976. En D. James, *Violencia, proscripción y autoritarismo, 1955–1976* (cap. IX). Sudamericana.

NOTAS

- [1] «Problemática de la educación de adultos en Argentina». Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) / Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1971a, p. 7. (Biblioteca Nacional del Maestro).
- [2] «Problemática de la educación de adultos en Argentina», 1971a, p. 7.
- [3] «Problemática de la educación de adultos en Argentina», 1971a, p. 8.
- [4] «Plan experimental multinacional de educación de adultos». Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) / Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), Ministerio de

Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1971b, p. 4 (Biblioteca Nacional del Maestro).

- [5] «Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)».. Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) / Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1973, p. 4. (Biblioteca Nacional del Maestro).
- [6] «Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)», 1973, p. 4.
- [7] «Plan multinacional de educación del adulto». Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) / Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1972, p. 5 (Biblioteca Nacional del Maestro).
- [8] «Plan multinacional de educación del adulto», 1972, p. 5.
- [9] «Políticas. Estrategias. Programas». Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1977, p. 31. (Biblioteca Nacional del Maestro).
- [10] *Estrategias para la enseñanza de Formación Cívica*. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1976, p. 1. (Biblioteca del Archivo General de Entre Ríos).
- [11] *Ley N.º 1420 de Educación Común*. Buenos Aires, 8 de julio de 1884, cap. I. (Boletín Oficial de la República Argentina / Archivo General de la Nación).
- [12] «Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)», 1973, p. 3.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelica/amelica/journal/607/6075512005/6075512005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

Jonatan Rubén Facciano

Educación de adultos para el disciplinamiento social de los trabajadores: la Dirección Nacional de Educación del Adulto entre 1968 y 1983

Adult education for the social disciplining of workers: the National Directorate of Adult Education between 1968 and 1983

Contenciosa

vol. 1, núm. 16, e0069, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistacontenciosa@fhuc.unl.edu.ar

ISSN-E: 2347-0011