



La implementación de la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos/as en el Chaco (1964-1968)

The implementation of the National Campaign for Literacy and Adult Education in the Province of Chaco (1964-1968)

RAMÍREZ, María José¹

Ramírez, M. J. (2024). La implementación de la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos/as en el Chaco (1964-1968). *RELAPAE*, (20), pp. 122-137.

Resumen

En Argentina, durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966) se promovió la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (CNAEA), una de las primeras políticas educativas para esta población impulsada por el Estado nacional. Este trabajo se ocupa de la implementación de la Campaña en la provincia del Chaco, (nordeste de Argentina). Para ello, en primer lugar, se considera el diseño de la política de alfabetización a nivel nacional, esto incluye, el diagnóstico, la planificación, los objetivos y el organigrama establecido. En segundo lugar, a nivel provincial, se aborda la creación de la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que se ocupó de la ejecución de la Campaña en el Chaco, haciendo hincapié en su estructura organizativa y principales acciones. A partir de esto, se focaliza en las características que asumieron los centros de alfabetización, los/as adultos/as destinatarios/as y el plantel docente. En lo metodológico, se trata de un estudio histórico-educativo que se funda en el análisis de fuentes primarias, localizadas en distintos repositorios tales como la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras (BNM) y el Archivo Histórico de la provincia del Chaco (AHPCh). El análisis de fuentes permite advertir antecedentes previos de la provincia en materia de alfabetización de adultos, un amplio alcance territorial de la Campaña durante su implementación y la participación activa de diversos sectores de la sociedad civil tanto en la difusión de esta política como en el funcionamiento de los centros de alfabetización. Así también, una temprana preocupación por la alfabetización de las poblaciones indígenas, que tuvo su correlato en la creación de 27 centros educativos en "núcleos indígenas", donde participaron actores sociales que se encontraban trabajando en terreno con estas poblaciones.

Palabras Clave: alfabetización, adultos, implementación, campaña, Chaco.

Abstract

In Argentina, during the presidency of Arturo Illia (1963-1966), the National Campaign for Literacy and Adult Education (CNAEA) was promoted, one of the first educational policies for this population fostered by the national State. This paper addresses the implementation of the Campaign in the province of Chaco, (northeastern Argentina). Firstly, the design of the literacy policy at the national level is considered, including the diagnosis, planning, objectives and the established organizational chart. Secondly, at the provincial level, it examines the creation of the Board of Directors of the Literacy Program, which was responsible for implementing the Campaign in Chaco, emphasizing its organizational structure and main actions. Based on this, the focus shifts to the characteristics assumed by the literacy centers, the target adult population and the teaching staff. Methodologically, this is a historical-educational study based on the analysis of primary sources, located in different repositories, such as the National Library of Teachers (BNM) and the Historical Archive of the Province of Chaco (AHPCh). The analysis of sources reveals the province's prior history of adult literacy, the broad territorial scope of the Campaign during its implementation, and the active participation of various sectors of civil society in both the dissemination of this policy and the operation of the literacy centers. There was also an early concern for the literacy of indigenous populations, which correlated with the creation of 27 educational centers in "indigenous nuclei," with the participation of social actors who were working in the field with these populations.

¹ Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina/ ramirezmariajo302@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-8172-4639>

Keywords: literacy, adults, implementation, campaign, Chaco.

1. Introducción

En América Latina, entre las décadas del '60 y '70, la alfabetización de adultos/as recibió un fuerte impulso de los organismos internacionales que, impregnados de las ideas desarrollistas, la concibieron como una herramienta clave para el “desarrollo” de la región (L. Rodríguez, 2009). En consecuencia, distintos países desplegaron políticas de alfabetización, en algunos casos en el marco de programas nacionales y con financiamiento de organismos internacionales (L. Rodríguez, 2009).

En Argentina, durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966), se implementó la Campaña Nacional Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos (CNAEA). En la provincia del Chaco, en el nordeste de Argentina, se conformó la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que estuvo a cargo de la Campaña aludida. En la implementación también colaboraron diversos sectores de la sociedad civil, permitiendo que esta política educativa tenga un amplio alcance territorial.

En este trabajo se analiza la implementación de la CNAEA en el Chaco. Para ello, se parte del diseño de la política de alfabetización a nivel nacional, esto incluye, el diagnóstico, la planificación, los objetivos y el organigrama establecido. A nivel provincial, se indaga sobre la creación de la Junta mencionada, su estructura organizativa y principales acciones. A partir de esto, se focaliza en las características que asumieron los centros de alfabetización, los/as adultos/as destinatarios/as de esta política y el plantel docente.

El trabajo tiene tres partes: primeramente, se exponen rasgos generales del contexto global y latinoamericano que promovieron políticas de alfabetización de adultos/as. Seguidamente, se describe el contexto de Argentina en el que tuvo lugar el desarrollo de la CNAEA y, finalmente, la mirada provincial permite un acercamiento a las configuraciones que asumió esta política en el Chaco.

2. Consideraciones teóricas y metodológicas

Se concibe a la Campaña Nacional como una política educativa. Esto supone comprenderla como una política pública, es decir, la toma de posición del Estado ante una cuestión social problematizada (Osztak y O'Donnell, 1995). Para Feldfeber y Gluz (2019), la política educativa es el resultado del “interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos” (p. 20). En ese interjuego, se define “el sentido que en un espacio y tiempo determinados adquiere la educación, los comportamientos que son legítimos y valorados y los que han dejado de serlo” (Almandoz y Vitar, 2009, p. 3).

En el caso de la Campaña, aunque el Estado nacional tuvo un papel destacado en su planificación, resulta importante remarcar que las políticas educativas son “construcciones sociales” que “no tienen raíces sólo en el Estado; discurren a nivel nacional e internacional, en la “sociedad civil” y en la esfera gubernamental y abarcan desde reivindicaciones y demandas hasta su institucionalización en las agendas de las organizaciones estatales” (Almandoz y Vitar, 2009, p. 5). De este modo, no son el resultado de procesos lineales, coherentes o deliberados sino objeto de disputas constantes (Feldfeber y Gluz, 2019).

En línea con esto, si bien en el trabajo se considera en primera instancia el diseño de la Campaña a nivel nacional y luego su implementación a nivel provincial, esto no supone que lo último sea la aplicación directa de lo primero. En contraste, se entiende al proceso de implementación como un espacio de mediación donde se reconstruye su sentido en la medida que los organismos “asumen las decisiones ‘menores’ que acompañan la ‘gran decisión’, realizando el ‘pasaje’ de los textos políticos a las orientaciones técnicas mediante la definición de estrategias y de dispositivos de intervención” (Almandoz y Vitar, 2009, p. 8).

Estas definiciones guardan coherencia con la perspectiva teórica de Bohoslavsky y Soprano (2010), quienes proponen estudiar al Estado recuperando su “rostro humano”, es decir, las actividades de “los sujetos concretos que habitan y dan vida al Estado, que ‘son’ el Estado” (p. 21). Los autores sugieren ir más allá de la perspectiva que analiza al Estado “desde arriba”, que lo concibe como una institución “superpoderosa” que define la realidad social. Más bien lo conciben como un “espacio polifónico en el que se relacionan y expresan grupos” (p.15).

Desde esta perspectiva, “personalizar al Estado” supone considerar a las personas que desde la “función pública” intervienen en la definición de agendas, modos de intervención y resultados; pero también a aquellos actores sociales

que pese a ser considerados “externos”, mantienen con los agentes estatales una “infinitud de intercambios cotidianos que inciden en la orientación y curso de sus representaciones y prácticas” (p.15). Consiste en un enfoque que busca descentrar la mirada para dejar de ver al Estado “desde su corazón: las ciudades capitales y las agencias del Poder Ejecutivo nacional” (p.18). En este aspecto radica la importancia de la escala provincial.

En lo metodológico, se trata de un estudio histórico-educativo que se funda en el análisis cualitativo de fuentes primarias. La Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras brindó documentación oficial de la CNIAEA. Por su parte, para reconstruir la acción de la Junta de Administración del Programa de Alfabetización del Chaco, la fuente principal es el diario local *El Territorio* (ET), consultado en el archivo provincial. Además, se considera el informe “Evaluación de la Acción educativa” (1967) elaborado por un grupo de supervisores/as que se encuentra en el archivo personal de René James Sotelo (1928-1981)², quien fue uno de ellos/as. Las fuentes fueron clasificadas y categorizadas de acuerdo los objetivos de este estudio. Entre las categorías se destacan: organigrama (nacional y provincial), actores intervinientes en la implementación de la CNAEA, localización de los centros de alfabetización, características de los centros, plantel docente (maestros/as alfabetizadores/as y supervisores/as) y destinatarios/as de la CNAEA.

3. Contexto de promoción de la alfabetización de adultos/as

Como ha sido largamente estudiado, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial surgieron los organismos internacionales que promovieron la cooperación intergubernamental para tratar problemáticas comunes, como la educación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que incluyó el derecho a la educación, propició que la alfabetización fuera priorizada en las agendas políticas de distintos gobiernos (Seda Santana et. al., 2010). Al mismo tiempo, el desarrollismo generó condiciones para que la población adulta fuera destinataria de acciones educativas, a raíz de la creencia de que el desarrollo nacional precisaba de “recursos humanos” altamente “calificados”. A su vez, se creía que la educación de los sectores populares podría evitar posibles adhesiones al comunismo en el contexto de la Guerra Fría (Puiggrós, 2016).

Desde entonces la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tuvo un papel clave en la conceptualización e impulso de la alfabetización de adultos/as. Desde la perspectiva hegemónica de estos organismos, el analfabetismo fue leído como un problema cultural que contribuía con el estado de “subdesarrollo” de regiones como América Latina. Siguiendo a Torres (1990), este discurso fue “profundamente estigmatizador tanto en relación a la problemática del analfabetismo como a la condición misma de la persona analfabeta” (p. 20). En definitiva, el término analfabeto/a aludía a una persona definida por una carencia, el manejo de la lectura y la escritura, asociada a calificativos que “evocan la imagen de un impedido o un minusválido, y no la imagen de una persona normal, cuya característica específica es simplemente la de no saber leer ni escribir” (p. 21). Esto explica que el analfabetismo haya sido expuesto frecuentemente como una “enfermedad” y se haya planteado para su “erradicación” el despliegue de “campañas”.

Durante la segunda mitad del siglo XX se registraron campañas de alfabetización en distintos países latinoamericanos³. Además, en 1963, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció la Campaña Universal Pro-Alfabetización a raíz de la identificación de más de 700 millones de analfabetos/as en el mundo, concentrados especialmente en África, Asia y América Latina. La ONU invitó a los Estados miembros a incluir este problema en sus “programas generales de desarrollo” y a desarrollar programas educativos para adultos/as (Res. 137/1963 ONU). En este contexto, en Argentina se inició la CNAEA, que se destalla a continuación.

4. La Campaña Nacional Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos (1964-1968)

El mandato de Arturo Illia (1963-1966) se caracterizó por una política social y económica en la que confluyeron principios del keynesianismo y del intervencionismo estatal, conforme a las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). En este escenario, la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE), dependiente del Poder Ejecutivo Nacional, elaboró el “Plan Nacional de Desarrollo 1965-1969” basado en los preceptos desarrollistas. Para su cumplimiento se requerían “adecuados niveles educativos y la máxima utilización de recursos humanos calificados” (CNAEE, 1965a, p.7). Conjuntamente con esto, la prioridad dada a la educación y la salud por el gobierno y el desarrollo

² Este archivo privado se encuentra en Quitilipi, Chaco.

³ Para más información se puede consultar Escalante Fernández, C. (Coord.) (2020).

de una política educativa expansiva del sistema escolar, allanaron el terreno para que en 1964 se creara la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE) (Decreto 8722/1964) que diagramó la CNAEA.

De acuerdo con datos estadísticos de la época, la proporción del analfabetismo en Argentina era aproximadamente del 10%⁴ del total poblacional y si bien, en términos relativos, era inferior a otros países latinoamericanos⁵, registraba fuertes contrastes al interior del país. Según la Cámara Nacional Electoral, en 1964, mientras que la Capital Federal registraba el 1,1% de analfabetismo, cuatro provincias superaban el 20%⁶ (CF1, 1966). Esta situación demandaba acciones extras para “disminuir o eliminar” esta problemática, dirigidas a la población adulta (de 15 y más años) (CNAEE, 1965a).

La Campaña se propuso dos objetivos: reducir al mínimo las tasas de analfabetismo y contribuir con la Campaña pro-Alfabetización de la ONU, mencionada previamente. Se estipuló una etapa inicial e intensiva de alfabetización seguida de una “etapa de educación sistemática” para que los/as adultos/as pudieran finalizar el nivel primario.

En esta línea, aun cuando se comparte la lectura realizada por otros/as autores/as sobre el carácter compensatorio de esta Campaña, que buscó suplir la falta de escolarización de un sector de la población adulta (Bottarini, 2012a, 2012b); también se advierte un primer intento por proponer una educación que considerara la vida cotidiana de los adultos/as, especialmente vinculada al mundo laboral. Según las recomendaciones oficiales, los contenidos debían adaptarse sus “necesidades vitales, de orden práctico o de trabajo remunerado” (CNAEE, 1965b, p. 7).

El plan de estudios resumió los 7 años de la escuela en 3 niveles, cada uno dividido en 2 etapas de 4 meses. Los 2 primeros niveles serían mayormente instrumentales con el fin de que los/as estudiantes pudieran responder a las “exigencias sociales corrientes” y las “demandas elementales de su oficio, artesanía o técnica en cuanto a lectura de instrucciones, operaciones aritméticas, mediciones, etc.” (ET, 4/1/1967, p. 8). Aquí, el foco estuvo puesto en la lectura, escritura y matemática. El tercer nivel, incorporaría contenidos de biología, historia, física, química, geografía, instrucción cívica (CNAEE, 1965b).

Además, se estableció el desarrollo de “actividades de extensión cultural y desarrollo de la comunidad”, mediante las cuales se buscó que los/as adultos/as pudieran adquirir elementos para resolver los problemas diarios, involucrarse en acontecimientos locales y nacionales, conocer las instituciones que están al servicio social y las formas de utilizarlas. Estas actividades fueron consideradas dentro de la carga horaria semanal, pero en menor proporción con respecto al desarrollo de los contenidos mínimos (CNAEE, 1965a)⁷.

Siguiendo a Bottarini (2012b), en la formulación de esta política predominó una imagen negativa del adulto/a analfabeto/a como representación del atraso y el subdesarrollo, objeto pasible de manipulación política, incluso proclive a la influencia de ideas “extremistas y disolventes”, lo que explica el papel activo que tuvo el ejército en el despliegue de la Campaña según se verá posteriormente. En otras palabras, fue representado por fuera y distante del desarrollo, de los avances científicos y las problemáticas sociales, políticas y culturales de la época; como un sujeto apático, pasivo e indeseado para los objetivos del gobierno. Tampoco se evidencia un intento por recuperar “las representaciones que pudiera tener acerca de la sociedad, las instituciones políticas, la educación, etc.” (p. 480) a pesar de que, entre las orientaciones didácticas se incluía la participación activa de los/as analfabetos/as y el respeto de sus opiniones (CNA, 1965, s/f).

En el diseño se previó el cursado de etapas y niveles según intereses, experiencias vitales y progresos de los/as alumnos/as (CNAEE, 1965b). También se planteó la regionalización de los programas conforme la “heterogeneidad geográfica y social del país” (CNAEE, 1965a, p. 9). Si bien se pensó la implementación a través del sistema escolar primario (CNAEE, 1965a), se evaluó que los ambientes extraescolares a veces resultaban más “cómodos” para los adultos/as. A raíz de ello, se alentó el funcionamiento de centros educativos en bibliotecas populares, clubes, empresas, etc. Además, se esperaba contar con el apoyo de empresarios y medios de comunicaciones nacionales, provinciales y municipales (CNAEE, 1965c). El ejército, se ocuparía de los centros creados en los cuarteles y de controlar las provincias

⁴ Según el Censo Nacional de 1960 alcanzaba un porcentaje de 8,6% mientras que los datos de la Cámara Nacional Electoral arrojaban un 9,6%. Se estimaba que esta diferencia se debía a que en el primer caso se consideraba una muestra más amplia (CNAEE, 1965a).

⁵ De acuerdo a un estudio de la UNESCO, mientras que Guatemala o Haití registraban el 80% y 90% de alfabetismo; Brasil, con la población más numerosa, alcanzaba el 50% y países como Argentina o Uruguay el 10% (Soria, 1968).

⁶ Corrientes (29,4%), Santiago del Estero (26,2%), Chaco (25,3%), Neuquén (21,6 %) (CFI, 1966).

⁷ Del total de 12 horas semanales, 10 estuvieron destinadas al programa de contenidos y 2 a las actividades culturales y comunitarias (CNAEE, 1965b).

de Jujuy y Santiago del Estero, con números elevados de analfabetismo, zonas donde se temía particularmente la infiltración “comunista” (Ministerio de Cultura y Educación, 1964).

En cuanto a los/as alfabetizadores/as, se convocó a maestros/as normales, estudiantes avanzados de la Escuela Normal y agentes voluntarios escolarizados. Se previó una etapa de preparación en el Instituto “Félix Bernasconi”, asimismo, una etapa de capacitación para los/as docentes jubilados/as y el personal no docente (Ministerio de Cultura y Educación, 1964). Los/as alfabetizadores/as fueron contratados y a las actividades de alfabetización debían sumar las actividades comunitarias.

La implementación de la Campaña estuvo a cargo de la Junta Nacional de Administración (Decreto N° 4552/1965), integrada por representantes del Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNE), el Consejo Nacional de Educación Técnica (CNET) y la Secretaría de Guerra. Significativa presencia de esta Secretaría en una campaña de alfabetización, que se vincularía con el antedicho papel del Ejército en las provincias del noroeste. Se deja mencionado; su análisis excede este trabajo.

El golpe de Estado cívico-militar que instaló la dictadura autodenominada Revolución Argentina (1966-1973), preservó la CNAEA que continuó sin modificaciones de contenidos, materiales ni métodos (Bottarini, 2012b). Pero hubo cambios a nivel organizativo: en 1966 se creó la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización, dependiente de la secretaría de Cultura y Educación⁸, en reemplazo de la CNAEE y la Junta Nacional. En 1968, al cumplirse los 4 años establecidos para la Campaña, sobre esa estructura se creó la Dirección Nacional del Adulto (DINEA), a tono con las recomendaciones de los organismos internacionales que sugerían crear organismos específicos que se ocuparan de la educación de adultos/as (L., Rodríguez, 2003).

La DINEA introdujo cambios importantes sobre el final del periodo analizado. Se basó en el concepto de “educación permanente” según el cual la educación comprendía un proceso que duraba toda la vida, de manera que alfabetización y escolarización constituían etapas de un continuum. Desde esta lógica se alentó la formación de los recursos humanos, que comprendió la actualización de los conocimientos de los/as adultos/as acorde a los requerimientos del mercado laboral (DINEA, 1971).

Asimismo, el intento de “racionalizar” al Estado y la lógica economicista que impregnaron las políticas, tuvieron su correlato en la DINEA. En la documentación oficial se planteó que los centros de alfabetización funcionaran como una “empresa” buscando mayor eficacia en sus resultados (Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización, 1967). También se inició un proceso de descentralización del Estado nacional hacia las provincias, incluso los municipios, para que garantizaran la alfabetización de adultos/as.

5. La Campaña Nacional Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos en el Chaco (1965-1968)

- *La Junta de Administración del Programa de Alfabetización en el Chaco*

Según las fuentes, la provincia del Chaco contaba con antecedentes previos a la implementación de la CNAEA. El Consejo General de Educación (CGE) habría diagramado un “Programa de Alfabetización” que no fue desarrollado por falta de recursos económicos. También un anteproyecto de ley educativa del CGE, había contemplado la fundación de escuelas para adultos/as con el fin de favorecer su alfabetización (CGE, 1965). Como plantean Almandoz y Vitar (2009) las políticas educativas no ingresan a un terreno vacío ni sustituyen lo que ya había, sino que dialogan con desarrollos previos. De ahí la importancia de no pensar la implementación como un proceso lineal sino atravesado por múltiples apropiaciones.

Al conocerse la planificación de la Campaña, la provincia envió a la Junta Nacional un informe que incluía un estudio sobre la legislación escolar, mapas con posibles localizaciones de los centros educativos y una propuesta de alfabetización para indígenas, cuestión que se precisa más adelante.

Pese a que el gobierno provincial respondía a una facción política distinta del gobierno nacional, compartía con aquel el interés por “erradicar el analfabetismo” y comprometió a los organismos provinciales para el cumplimiento de la

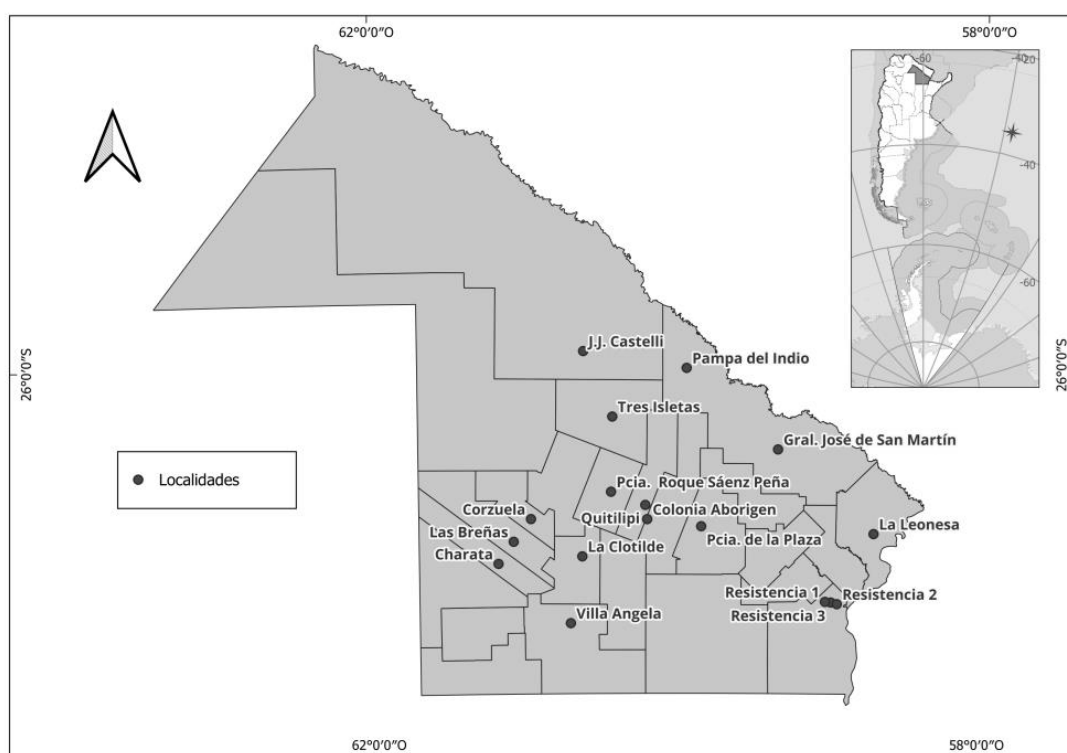
⁸ El gobierno redujo los ministerios de 8 a 5; el de Educación y Justicia fue transformado en Secretaría de Cultura y Educación. En 1969 volvió al rango ministerial (L. G., Rodríguez, 2014).

Campaña (CGE, 1965). Según declaraciones del gobernador Deolindo F. Bittel (1922-1997)⁹, se veía la “necesidad de arrancar al Chaco de la triste e incómoda posición de ser una de las provincias de mayor índice de analfabetos” (CGE, 1964). De acuerdo a datos oficiales, el Chaco registró un 25,3% de analfabetismo en 1964¹⁰.

Para la ejecución de la Campaña, se formó la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que estuvo constituida por 5 miembros que representaron al CNE, la Secretaría de Guerra, el CGE, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y el CNET. Como puede advertirse, intervinieron los mismos organismos que conformaban la Junta Nacional con el agregado de las autoridades educativas provinciales.

Además, las fuentes permiten identificar la delimitación de al menos 17 áreas de supervisión de la Campaña, definidas de acuerdo al mayor agrupamiento de centros y su ubicación estratégica con respecto a una localidad de cabecera (ver imagen 1).

Imagen 1. Localidades de cabecera de las áreas de supervisión.



Fuente: Mapa elaborado por Luciano Vásquez con datos provistos por la autora (DINEA Delegación Chaco, 1967)

Los/as supervisores/as tenían entre sus funciones brindar orientaciones pedagógicas y administrativas a los/as alfabetizadores/as, controlar el desarrollo de las clases, remitir informes y realizar las evaluaciones finales del tercer nivel, tras la cual los/as alumnos recibían el certificado de terminación de estudios primarios (ET, 13/2/1967, p. 9).

La mayoría de los/as supervisores/as contaba con una vasta trayectoria profesional (más de 20 años de experiencia) y formación certificada en alfabetización de adultos/as. Por lo general, tenían a su cargo cerca de 20 centros que visitaban con frecuencia. Se destaca su función como una instancia intermedia para orientar a la docencia en el trabajo diario. En 1967 se designó a un supervisor regional a cargo del equipo de supervisores/as (DINEA Delegación Chaco, 1967). En síntesis, el organigrama provincial podría graficarse del siguiente modo:

⁹ En las elecciones de 1962, pese a la proscripción, facciones peronistas salieron victoriosas en diez provincias. Este fue el caso del Chaco donde triunfó el Partido Laborista y la fórmula de Deolindo F. Bittel y Mario R. Villalba. A raíz de la presión de las FFAA, el entonces presidente Arturo Frondizi (1958-1962) anuló los comicios e intervino dichas provincias. En las elecciones de 1963, el Justicialismo chaqueño hizo un acuerdo con el Partido Conservador que le permitió sortear la proscripción y salir victorioso en las elecciones que colocaron nuevamente a Bittel en la gobernación. Ocupó este cargo hasta el golpe de Estado de 1966 (Beck, 1991).

¹⁰ Datos de la Cámara Nacional Electoral de 1964 (CFI, 1966, p. 11).

Imagen 2. Organigrama de la Junta de Administración del Programa de Alfabetización-Chaco.



Fuente: Elaboración propia.

- *Participación de actores sociales*

Los distintos actores que conformaron la Junta contribuyeron con condiciones materiales básicas para su funcionamiento: oficina, impresión de circulares y materiales didácticos, mobiliario, servicio de radiogramas, refrigerio, viáticos, gasto de energía eléctrica, útiles escolares (ET, 27/7/1965, p. 6; 13/1/1966, p. 6). Además, algunos centros contaron con cooperadoras que generaron recursos propios (ET, 13/1/1966, p. 6). El gobierno nacional cubría los sueldos de los/as maestros/as y supervisores/as, refrigerios de los/as alumnos/as, recursos didácticos y viáticos (ET, 11/2/1966, p. 6).

Los medios de comunicación locales fueron un eslabón importante en la circulación de información sobre la Campaña y las actividades de la Junta Provincial. Sobresale la acción del diario *El Territorio* que incluyó con frecuencia noticias sobre la creación y el funcionamiento de los centros de alfabetización (ET, 14/8/1965, p. 13; 15/9/1965, p. 6; 3/4/1966, p. 5; 18/4/1966, p. 5; 7/7/1967, p. 3; 13/4/1968, p. 10); periodos de inscripción de maestros/as alfabetizadores/as y alumnos/as (27/7/1965, p. 6; 24/11/1967, p. 10; 2/3/1968, p. 10; 4/10/1968, p. 3); inicio y finalización de las clases (6/3/1967, p. 8; 29/11/1967, p. 10; 10/1/1968, p.7; 21/2/1968, p. 10); pago de haberes (30/11/1965, p. 6; 1/8/1967, p. 8; 16/3/1968, p. 11); cursos de capacitación (27/8/1965, p. 6; 3/6/1968, p. 15); publicación de materiales didácticos (29/9/1965, p.2; 24/11/1965, p.6; 13/4/1968, p. 12); informes de la Junta Provincial (6/8/1965, p. 6; 13/1/1966, p. 6; 13/2/1967, p. 9; 26/5/1967, p. 8); actividades sociales realizadas por los centros (12/9/1965, p.8; 2/9/1967, p.9; 1/4/1968, p. 8; 1/6/1968, p. 12, 13/5/1968, p. 5; 19/5/1968, p. 13), entre otros.

Tal fue su importancia en la “sensibilización y promoción” de la alfabetización que, en 1966, el director de la Junta Provincial expresaba que “fue uno de los órganos periodísticos que más ha aportado a esta campaña en todo el país” (ET19/3/1966, p. 5). Asimismo, la emisora radial local cedió un espacio gratuito de cuatro días a la semana, por medio del cual la Junta comunicaba a los/as alfabetizadores/as información diversa sobre el desarrollo de la Campaña (ET, 29/10/1965, p. 6).

- *La creación de los centros de alfabetización en el Chaco*

Desde su creación, la Junta Provincial creó centros de alfabetización de forma rápida y sostenida. El primero se fundó a inicios de agosto de 1965 en El Palmar, un paraje cercano a la capital provincial (ET 5/8/1965, p. 6).

Imagen 3. Primer centro de alfabetización en el Chaco



PRIMER CENTRO DE ALFABETIZACION

Para octubre existían 242 centros que se distribuían en los 24 departamentos en los que se dividía la provincia, con un total de 6.150 alumnos (ET, 5/10/1965, p. 6). Para inicios de 1966 se hablaba de “casi 300 centros” (ET, 20/1/1966, p. 6), número que se duplicó a fines de ese año (639) (ET, 4/1/1967, p. 8). En 1967 se indicaba que en el último año habían funcionado 828 centros a los que se inscribieron 16.285 alumnos/as (ET, 16/5/1967, p. 8).

Las fuentes permiten advertir una rápida expansión de los centros educativos y un amplio alcance territorial cuyo punto más distante de la capital provincial fue la localidad de Miraflores (ET, 9/9/1965, p. 7), en el “Impenetrable” chaqueño. Asimismo, un notable crecimiento de la matrícula. Empero, a inicios de 1968 se reportaba el funcionamiento de 400 centros, marcando un considerable descenso, sin mayores precisiones sobre lo que había ocurrido con el resto. A modo de hipótesis, esto pudo deberse a las dificultades para sostener la matrícula, dada la migración de los/as adultos/as detrás de sus fuentes de trabajo (ET 26/5/1967, p. 8).

En términos generales, la mayoría de los centros funcionaron en escuelas nacionales y provinciales, casas particulares, obrajes, locales de la Junta Nacional del Algodón, bibliotecas, clubes deportivos, galpones de cooperativas algodoneras, alcaldía policial, carpas, sindicatos, iglesias católicas y evangélicas, cárceles nacionales, aserraderos y salas de primeros auxilios (ET, 11/2/1966, p. 6).

Según información oficial, la mayor parte de los centros educativos se localizaban en zonas urbanas, lo que pudo deberse a una mayor concentración demográfica en las ciudades y, por lo tanto, mayor demanda (DINEA Delegación Chaco, 1967).

- *Centros de alfabetización para indígenas*

La situación de las poblaciones indígenas fue un tema de interés desde la provincialización del Chaco¹¹ en el ámbito político e intelectual de la época. En 1957, la Constitución provincial estableció que se debía “proteger” al indígena y buscar su “integración” a la sociedad, asignándole un papel central a la educación (Art. 34). En general hubo una preocupación compartida por la situación de “marginación” de estas poblaciones y los mecanismos más adecuados para transformarla en económicamente activa, de este modo se creía que los/as indígenas podrían mejorar sus condiciones de vida signadas por la pobreza, la desnutrición o la muerte a causa de enfermedades como la tuberculosis. Interpretaciones de la época asociaban esta situación al “subdesarrollo”, sin ahondar en la historia de despojo y muerte que había dejado a su paso el avance militar sobre los territorios indígenas hasta entrado el siglo XX, limitando sus modos de reproducción y acorralando a los/as indígenas a convertirse en mano de obra barata para las explotaciones económicas regionales o a permanecer en áreas alejadas con escasos elementos para la subsistencia.

Dado que los “niveles bajos de vida” estaban asociados al “analfabetismo”, tempranamente las poblaciones indígenas fueron priorizadas en el “Programa de Alfabetización” del CGE, referido anteriormente. Para este Programa, se buscó

¹¹ Los Territorios Nacionales de Chaco y La Pampa fueron declarados provinciales por la Ley 14.037 en 1951.

articular con distintos ministerios y subsecretarías, instituciones públicas y privadas¹² y los trabajadores/as en general; ya que la alfabetización formaba parte de un plan integral que incluía medidas de promoción agropecuaria, artesanal y crediticia para la adquisición de semillas e implementos para el trabajo agrícola (CGE, 1964). Se estimaba la necesidad de iniciar esta “campana de alfabetización”, interpretada como el “único medio de incorporar rápidamente a la ciudadanía y a las actividades económicas de la provincia a vastos sectores de la población, especialmente a los grupos aborígenes” (CGE, 1964, p. 11).

Como se mencionó, este proyecto no se concretó. Sin embargo, muestra un interés previo que se hilaba con el devenir posterior de la CNAEA en el marco de la cual funcionaron al menos 27 centros educativos en “núcleos indígenas”. En dos localidades con población qom, Colonia Aborigen y Pampa Chica, los centros estuvieron coordinados por la “Asociación Amigos del Aborigen” de Quitilipi, localidad ubicada en la región central de la provincia, y contaron con la participación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Mientras que en P. R. Sáenz Peña intervino el Obispado involucrado en la Campaña Mundial de Lucha contra el Hambre¹³. Investigaciones anteriores dieron a conocer la participación en la Campaña de otros grupos religiosos: la Junta Unida de Misiones (JUM), grupo protestante, y católicos tercermundistas, en ambos casos localizados en el “Impenetrable” chaqueño (Almirón, 2019).

El dato sobre estos centros educativos para indígenas adquiere relevancia al considerar que recién en 1970 se planteó a nivel nacional la creación de “centros educativos para aborígenes” (DINEA, 1971), de manera que el Chaco contaba con antecedentes.

- *Los adultos/as destinatarios/as de la alfabetización*

Los centros de alfabetización debían adecuar los horarios a la disponibilidad de los/as adultos/as y el calendario debía contemplar las épocas de cosecha y zafra, entre otras actividades productivas, que marcaban el inicio o interrupción de la enseñanza (ET, 11/2/1966, p. 6).

Es posible inferir, a partir de las fuentes, que se buscaba propiciar un dispositivo distinto al de las escuelas primarias comunes, al que se le adjudicaba la expulsión de niños/as y adultos/as de la clase trabajadora. Así lo reflejaba una nota titulada “Algodón-analfabetismo”:

Las campañas algodonerías se prolongan hasta los meses de abril-mayo, en algunos casos hasta junio. Para esa fecha los niños y adultos cuyos brazos han sido absorbidos en la recolección de algodón se encuentran con que no tienen cabida en las escuelas ya sea porque no tienen más bancos o el desarrollo del programa impide sumar a esa altura del año. (ET, 6/9/1965, p. 6).

Si bien existían formatos escolares pensados para los/as hijos/as de trabajadores/as, como las escuelas para hijos de braceros¹⁴, los centros de alfabetización buscaron constituirse en una alternativa para los/as adultos/as. La Junta Provincial tenía como objetivo crear un centro en cada escuela rural que no contara con escuela de adultos/as (ET, 11/2/1966, p. 6) y si bien priorizaba a la población de 15 años en adelante, había pedido permiso a la Junta Nacional para crear centros que atendieran a los/as niños/as en los lugares donde no existiera una escuela primaria cercana (ET, 20/1/1966, p. 6).

También se consideró el otorgamiento de certificados por culminación de etapas previendo que los/as adultos/as podían necesitar este comprobante de estudios más que los/as niños/as, en el mundo laboral. Por ello, fueron constantes las entregas de certificados al poco tiempo de iniciada la Campaña (ET, 22/8/1966, p. 6; 15/9/1966, p. 8; 30/10/1966, p. 13; 15/12/1966, p. 9).

Varias notas publicadas en *El Territorio* referidas a los centros de alfabetización fueron acompañadas con fotografías que, para los fines de este trabajo, permiten advertir al menos dos cuestiones. Por un lado, si bien se recomendaba a los alfabetizadores/as considerar al adulto/a como un sujeto distinto del niño/a, las condiciones materiales imponían

¹² Se especifica, por ejemplo: CGE, Ministerios de Salud Pública y Agricultura y Ganadería; y las Direcciones del Aborigen, de Boques y de Tierra y Colonización.

¹³ La Campaña Mundial contra el Hambre fue impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en 1960. En Argentina, se conformó la Comisión Católica Argentina de la Campaña Mundial contra el Hambre. En el Chaco trabajó especialmente en el barrio Nam Qom de P. R. Sáenz Peña (ET, 15/8/1966, p. 10).

¹⁴ Las escuelas para hijos de braceros cumplían con el programa común de educación, pero tenían otro calendario escolar: iniciaban las clases el 15 de junio hasta el 15 de febrero. Las fechas se corresponden con el periodo en el que solía iniciar y finalizar el periodo de cosecha del algodón (Beck, 1990).

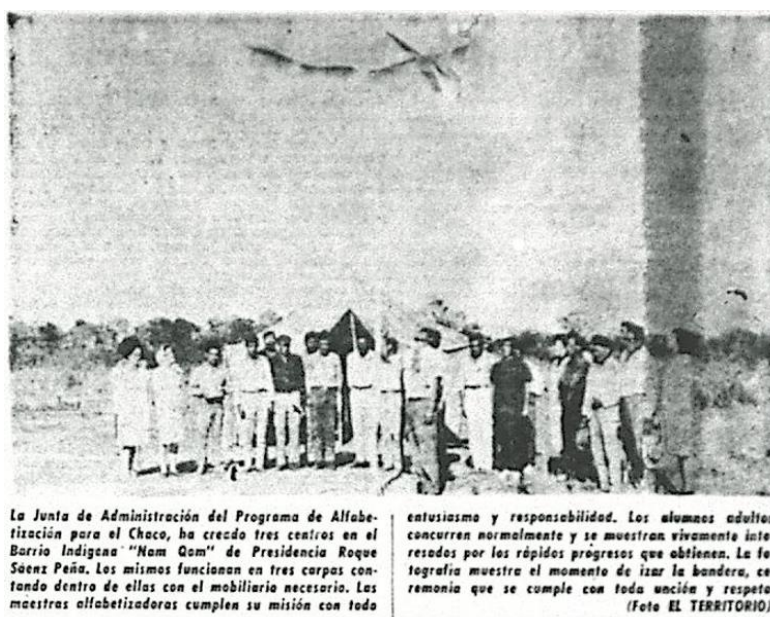
ciertos límites a esta pretensión. En su conjunto, las imágenes muestran a los adultos/as compartiendo pupitres de madera utilizados por los/as niños/as de las escuelas primarias y, por lo tanto, hechos a su medida. Por ejemplo, en la imagen 3 es posible notar a uno de los hombres que está en la primera fila con la espalda notoriamente inclinada para alcanzar el cuaderno dispuesto en la mesa y sus piernas por fuera del pupitre, probablemente porque no cabían por debajo de la mesa.

En otros centros, los/as adultos/as ni siquiera tenían mobiliario donde sentarse, como ocurrió en Barranqueras (imagen 4). También hubo casos en los que no contaron con condiciones edilicias mínimas y funcionaron en carpas, como el centro que se instaló en el barrio Nam Qom, destinado a indígenas qom, en P. R. Sáenz Peña (imagen 5).

Imagen 4. Centro de alfabetización en Barranqueras ET, 14/4/1966



Imagen 5. Centro de alfabetización en Nam Qom, P.R. Sáenz Peña. ET, 8/9/1965



Por otro lado, la segunda cuestión tiene que ver con un rasgo común de los adultos/as analfabetos/as que ya ha sido expuesto en múltiples ocasiones por la bibliografía especializada y es posible identificar en los destinatarios/as de la Campaña de Alfabetización en el Chaco. En términos de Llomovatte (1989):

(..) en todos los casos hay una coincidencia en que los analfabetos forman parte siempre de los estratos más bajos de la sociedad, de los sectores carenciados, de los que no pueden satisfacer necesidades básicas, ni materiales ni culturales. Es analfabeto aquel que, por haber nacido en el seno de familias marginadas geográfica o culturalmente, no pudo acceder al sistema educativo, o no pudo permanecer en él tiempo suficiente para incorporarse a la cultura predominante en su sociedad. (p. 9).

Las fuentes refieren principalmente a peones rurales, pequeños colonos, hijos de colonos, obreros de fábrica, empleados municipales, jornaleros urbanos, empleadas domésticas, amas de casa, jóvenes empleados, hombres y mujeres que abandonaron la escuela porque tuvieron que trabajar, porque les quedaba muy lejos, o bien, personas que no habían ingresado. En torno a esto, resulta representativo el agradecimiento de un alumno de Pampa del Indio en el acto de entrega de certificados:

En tal oportunidad usó la palabra uno de los alumnos egresados, quien señaló su agradecimiento, a los 40 años de edad, la posibilidad que le se brindó de poder continuar sus estudios primarios, interrumpidos por razones de trabajo a los 12 años. Expresó en sus breves palabras que el Centro de Alfabetización lo recibió como al hijo pródigo y 'sin preguntarme nada, respetando la libertad del adulto, me introdujo al ritmo de estudio de hace 30 años. (ET, 30/10/1966, p. 13).

Cabe señalar que en las notas consultadas no se aprecia una problematización de las condiciones sociales, políticas y económicas que conllevaron a la exclusión escolar. Por el contrario, se destaca el “sacrificio” que realizaban los adultos/as, el “vivo interés” que les suscitaba la alfabetización, el anhelo por “alcanzar un futuro mejor” según el titular de la imagen 4, pese a las condiciones en las que muchas veces se desarrollaban las clases. Por lo general, prima la idea del analfabetismo como un mal que se debía “erradicar” y que afectaba a ciertos individuos, lo que es congruente con una mirada de la época sobre el tema según se hizo mención anteriormente. Por el contrario, especialistas en el tema han argumentado durante décadas que se trata de un fenómeno que se ancla en las desigualdades sociales que, en la mayoría de los casos, tienen un correlato en desiguales oportunidades para acceder al derecho a la educación (Llomovatte, 1989; Torres, 1990; Rodríguez, 1996).

Además, a los centros asistían más varones que mujeres. Este resultado fue vinculado con la dificultad de “lograr que [las mujeres] concurren a los centros educativos por razones culturales” a raíz de la posición subordinada que ocupaban en la sociedad (DINEA Delegación Chaco, 1967). Esto afectaba especialmente a las mujeres pobres. A diferencia de los varones que tenían que “estar en condiciones de tratar con el mundo exterior”, las mujeres comúnmente estaban “relegadas al hogar” (CGE, 1965, p. 7.). De este modo, en la problemática del analfabetismo no sólo influían la clase social y la pertenencia étnica, sino también la condición de género.

- *Los/as maestros/as alfabetizadores/as*

Para la alfabetización, la Junta Provincial convocó sólo a maestros/as normales. De las fuentes no surge que se haya extendido la invitación a estudiantes avanzados, docentes jubilados/as o la ciudadanía en general como estipulaba la Campaña a nivel nacional. Los/as maestros/as debían inscribirse ante la Junta Provincial y eran contratados año a año para la tarea.

Inicialmente, entre los requisitos para la contratación figuraron: título y estudios realizados, experiencia profesional, trabajos relativos a la especialidad y cualidades personales (27/7/1965, p. 6). Aunque no se especificaron dichas “cualidades” se puede inferir el valor otorgado a la experiencia previa y el conocimiento del trabajo con adultos/as. Desde 1967 en adelante, durante el régimen dictatorial, se agregó el límite de edad (entre 22 y 40 años) y otras condiciones de las que sobresale la prohibición de ser “militante[s] de organizaciones de carácter extremista” (18/11/1967, p. 8; 4/10/1968, p. 4). Esto último se comprende ante la vigencia de la Doctrina de la Seguridad Nacional y la persecución de ideas interpretadas como “comunistas”.

Conforme a las fuentes, la mayoría de los/as maestros/as tenía entre 18 y 27 años (55, 97%) y solo un pequeño porcentaje (9,3%) superaba los 38 años, de manera que constituía una “docencia joven”. Este indicio permitiría afirmar que en la práctica rigió el requisito mencionado anteriormente sobre la edad. En su mayoría se trataban de mujeres (DINEA Delegación Chaco, 1967).

En cuanto a formación docente, para garantizar un margen común, la Junta Provincial emprendió acciones como la difusión de orientaciones pedagógicas mediante circulares, y encuentros con el objetivo de trabajar sobre técnicas de

alfabetización y educación de adultos/as. En 1967 se organizaron cursos de perfeccionamiento a cargo de docentes que se habían capacitado previamente en el Instituto “Félix Bernasconi” de la ciudad de Buenos Aires, aludido previamente. Del análisis de las fuentes es viable advertir cierto convencimiento de que para enseñar a los/as adultos/as no bastaba con la formación normalista, sino que se precisaba conocer algunos rasgos específicos de la educación de adultos/as.

De acuerdo con la Junta Provincial, el 70% de los alfabetizadores/as contaba con capacitación previa (ET, 13/1/1966, p. 6). Sin embargo, este dato contrasta con el informe de evaluación realizado por los/as supervisores/as, donde se considera que una de las principales dificultades residía en la poca formación del personal docente (DINEA Delegación Chaco, 1967).

Los programas fueron adaptados con intervención de los/as supervisores en función de las características del medio, por lo que se incorporaron aspectos de la geografía y la historia local y provincial, y de las actividades productivas, entre otros. Para la alfabetización inicial se utilizaron cartillas, y tarjetas de enseñanza individualizada para los otros contenidos de la educación común. Dichas tarjetas incluían un pequeño desarrollo del contenido y una actividad de aprendizaje vinculada. Los/as maestros/as tenían una opinión positiva sobre su uso porque “permite al adulto progresar en la medida de su tiempo y su capacidad e intereses” (DINEA Delegación Chaco, 1967 p. 28). Dado que en los documentos nacionales no se han encontrado menciones sobre estas fichas, podría tratarse de un recurso elaborado en la provincia.

También se emplearon medios audiovisuales como franelógrafo, portafolio, proyecciones de diapositivas y cinematógrafo. La Campaña Nacional proveyó de varios de estos elementos y también los centros gestionaron sus propios recursos a través de las cooperadoras.

En cuanto a la actividad social, se registró una diversidad de acciones tales como campeonatos deportivos, festivales, bailes, construcción o mejoramiento de los edificios escolares, charlas a cargo de profesionales de salud, gestión de bibliotecas, trabajos para el hogar, proyección de películas, cursos, talleres, exposición de artesanías indígenas, conformación de comisiones vecinales, entre otras (DINEA Delegación Chaco, 1967).

Cabe señalar que las acciones variaron de acuerdo a los centros, las características de la población destinataria y las organizaciones locales. Los centros a cargo de la nombrada Asociación Amigos del Aborigen desplegaron un importante número y variedad de actividades, en articulación con dependencias y programas del estado provincial. Especialmente se destaca la organización de muestras de artesanías indígenas en distintas localidades de la provincia (ET, 26/11/1967, p. 5; 20/11/1967, p. 7).

6. Hacia el final del periodo

Promediando 1967, por decisión de la DINEA, se produjo un notable recorte en el número de supervisores/as, pasando de 17 a 8, decisión concebida en el Chaco como “un factor negativo para la acción que se venía desarrollado” (DINEA Delegación Chaco, 1967, p. 36). Los supervisores/as debieron cubrir más áreas, aumentando a un promedio de 69 centros/as cada uno/a. En los documentos consultados no se explicitaban los motivos de esta decisión.

A finales del año siguiente se conformó la “Comisión Coordinadora Provincial de Alfabetización” que debería ocuparse de “planificar, ejecutar y supervisar” la Campaña. Dicha Comisión quedó integrada por un representante del CGE, la Inspección Seccional de Escuelas Nacionales del Chaco y la Delegación en el Chaco de la DINEA, respectivamente. Esta Comisión debía promover la constitución de comisiones municipales integradas por los intendentes y representantes de la Comisión Central.

A su vez, las comisiones locales debían ocuparse de velar por el cumplimiento de las directivas de la Comisión provincial; favorecer la formación de centros; convocar a las instituciones regionales, sociales, gremiales, deportivas; organizar comisiones promotoras integradas por docentes y vecinos/as, e informar a la Comisión Provincial sobre el desarrollo de la Campaña. De manera que fueron transferidas a las comisiones locales las funciones que anteriormente realizaba la Junta Provincial, mientras que la Comisión Central solo asumió tareas de coordinación y se omitió la figura de los/as supervisores/as.

Esto tuvo lugar a fines de un año donde proliferaron noticias sobre la propuesta del gobierno central de transferir escuelas nacionales a las provincias. Las discusiones giraron, en particular, en torno a la capacidad presupuestaria y administrativa de las jurisdicciones para hacerse cargo de esta decisión, y de la necesaria transferencia de recursos del Estado nacional (L. G., Rodríguez, 2014). En este contexto político es dable interpretar que la creación de la Comisión Coordinadora y las comisiones locales, se inscribieron en la lógica de descentralización y del intento de desfinanciamiento del Estado nacional. No obstante, se trata de una arista que se debe seguir investigando dada la escasez de estudios al respecto.

7. Conclusiones

El surgimiento de los organismos internacionales a mediados del siglo XX, la declaración de los Derechos Humanos que incluyó el derecho a la educación y el desarrollismo propiciaron que la alfabetización de adultos/as fuera considerada asunto central de las agendas de gobierno. En general, el analfabetismo fue concebido de manera negativa como un factor del “subdesarrollo” de regiones como América Latina. En consecuencia, se promovieron campañas tendientes a su “erradicación”. Argentina no estuvo exenta de esta problemática. Durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966), en el que el Estado asumió una función reguladora, se promovió la CNAEA (1964-1968).

La problemática del analfabetismo aunó los intereses del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y municipales y amplios sectores de la sociedad civil, como lo muestra el caso del Chaco. Con ello adquiere sentido la idea de Almandoz y Vitar (2009) quienes remarcan que las políticas educativas comprenden construcciones sociales en las que confluyen los niveles internacional, nacional y local en conjunto con la sociedad civil, abarcando las demandas y también su institucionalización, en este caso mediante el establecimiento de la CNAEA.

A su vez, esta política educativa nacional no ingresó en terreno sin historia. Por el contrario, el Chaco contaba con antecedentes sobre propuestas estatales de alfabetización de adultos/as que no se habían concretado por falta de recursos. En ese sentido, la CNAEA vino a suplir una vacancia. Su implementación en la provincia permite pensar en el “rostro humano del Estado” expresado en los integrantes de la Junta Provincial, medios de comunicación locales, instituciones escolares, empresas, iglesias, clubes, entre otros; que aportaron a la difusión de esta política y al funcionamiento de los centros de alfabetización, permitiendo que la Campaña tuviera un amplio alcance territorial.

Los centros de alfabetización distribuidos a lo largo de la provincia, promovieron un formato pedagógico que se ajustó a los horarios de los/as adultos/as y consideró los periodos de las actividades productivas más comunes de la región. En su mayoría, los/as destinatarios/as de esta política fueron trabajadores/as que por diversas razones no accedieron a la educación básica, lo que permite reforzar la interpretación que vincula el analfabetismo con las desigualdades sociales y educativas.

En el Chaco interesó tempranamente la alfabetización de indígenas. Se sostenía que, unida a la promoción del trabajo agrícola, favorecería la “integración” del indígena como elemento económicamente activo a la “sociedad nacional y provincial” Durante la Campaña funcionaron más de 20 centros educativos en núcleos indígenas, muchos de los cuáles estuvieron a cargo de agentes sociales como la Asociación Amigos del Aborigen de Quitilipi y el Obispado de P. R. Sáenz Peña, que ya se encontraban trabajando en terreno con estas poblaciones. La presencia de estos actores suma “rostros” a la implementación e introduce la pregunta sobre posibles re-significaciones de esta política educativa a la luz de los propósitos que orientaban sus acciones.

La Junta de Administración del Programa de Alfabetización supuso una estructura jerárquica con intervención de autoridades educativas nacionales y provinciales y una de las ramas de las FF.AA. La presencia de estas Fuerzas, más el control ideológico que sobre el final del periodo se comenzó a ejercer sobre los/as maestros/as, pone de manifiesto la persecución de ideas asociadas al comunismo en el marco de la Guerra Fría y la adhesión del gobierno dictatorial a la Doctrina de la Seguridad Nacional.

También sobre el final del periodo, esa estructura organizativa que centralizaba la ejecución de la Campaña fue disuelta y reemplazada por la Comisión Coordinadora. Esta Comisión central debía constituir comisiones locales, las cuáles pasarían a ejercer tal responsabilidad. Esta transferencia de funciones coincide con discursos que pretendieron descentrar al Estado nacional de tareas que desarrollaba hasta entonces. Si bien se interpreta este hecho dentro del contexto de políticas del ongiato, se trata de una arista que se debe continuar profundizando en otras investigaciones.

Referencias bibliográficas

Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2009). Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas. En A. Vitar y D. Zibas et al. (Orgs), *Gestão de Inovações no Ensino Médio*. OEI y Fundação Carlos Chagas.

Almirón, V. (2019). *Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del nordeste chaqueño (1969-1970)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Beck, H. (1990). *La provincia del Chaco durante el gobierno de Anselmo Zoilo Duca (1958-1962)*. Cuadernos de Geohistoria Regional. IIGHI.

Beck, H. (1991). *Políticas y elecciones en la provincia del Chaco entre 1955 y 1989*. Depto Historia. UNNE.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. UNGS y Prometeo Libros.

Bottarini, R. (2012a). La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966). *Anuario Historia de la Educación*, 13(2), 1-26.

Bottarini, R. (2012b). Alfabetización de adultos y sujetos políticos (C. 1960-1970). En H. Cucuzza, R. Spregelburd, R. (Eds.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 471-506). Editoras del Calderón.

Comisión Nacional de Alfabetización (CNA). (s/f). *Instructivos generales para el alfabetizador*. Argentina.

Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). (1965a). *1. Serie Documentación Oficial*. Poder Ejecutivo. Argentina.

Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). (1965b). *1. Serie Didáctica*. Poder Ejecutivo. Argentina.

Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). (1965c). *Realizaciones y proyectos*. Poder Ejecutivo. Argentina.

Consejo Federal de Inversiones (CFI). (1966). *Analfabetismo en Argentina*. Consejo Federal de Inversiones.

Consejo General de Educación (CGE). (1964). *Consideraciones para una campaña de alfabetización*. Chaco, Argentina.

Consejo General de Educación (CGE). (1965). *Síntesis de la documentación presentada*. Chaco, Argentina.

Decreto DNU N° 4552/1965. (1965, 10 de junio). *Creación de la Junta Nacional de Alfabetización*. Argentina.

Decreto DNU N° 8722/1964. (1964, 30 de octubre). *Creación de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar*. Argentina.

Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) Delegación Chaco. (1967). *Evaluación de la acción educativa*. Chaco, Argentina.

Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). (1971). *1. Serie de divulgación. Misión, objetivos, funciones, actividades*. Argentina.

Escalante Fernández, C. (Coord.) (2020). *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo xx*. Colegio Mexiquense.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. 13, 19-38. <https://acortar.link/tvmgrp>

Llomovatte, S. (1989) *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Miño y Dávila.

Ministerio de Cultura y Educación (1964). *Informe: Antecedentes*. Departamento de Alfabetización. Argentina.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.

Puiggrós, A. (2016). *Imperialismo y educación en América Latina*. Colihue.

Resolución N°137/1963 (11 de noviembre de 1963). *Campaña mundial pro alfabetización universal*. <https://acortar.link/NRBz5D>

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5 (5).

Rodríguez, L. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 289-319). Galerna.

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente en América Latina y el Caribe. En P. L., Moreno Martínez, y C. Navarro García, (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, 1.

Rodríguez, L. G. (2014). La reforma educativa del gobierno de Juan Carlos Onganía. Adhesiones y resistencias. En V. Galván y V. Osuna (Comp.), *Política y cultura durante el "Onganiato"* (pp. 157-176). Prohistoria.

Seda Santana, I.; Rodríguez Moncada, E.; Torres Vázquez, G.; Vásquez Hernández, N.; Viveros Hidalgo, M.; Galván Silva, M. L.; Muñoz Ramos, C.; Barriga Estrada, J.; Piñón Guía, S.; Guzmán Máximo, G.; Márquez Melgoza, A.; Murga Elías, E. y Yácuta Curtís, M. (2010). *Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*. OEI.

Soria, L. (1968). *Alfabetización funcional de adultos*. CREFAL.

Torres, R. (1990). *Alfabetización de adultos en América Latina: problemas y tareas*. Ciudad.

Fecha de recepción: 26-4-2024

Fecha de aceptación: 14-6-2024