

ANALFABETISMO Y ALFABETIZACIÓN EN BAHÍA BLANCA¹ CONOCER: IDENTIDAD Y CAMBIO

Jessica Visotsky²

Dedicado a todas y todos aquellas/os que siguen luchando por “un mundo donde quepan todos los mundos”.

INTERCULTURALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD

¿Por qué hablar de interculturalidad?

“ Soy india de la nación QOM antes de ser argentina. Hablo de una discriminación positiva. Soy diferente. Soy india. Acepto la diferencia, estoy hablando en español, los estoy reconociendo. Si hiciera una discriminación negativa los excluyo, hablo en mi idioma QOM.

El racismo encubierto deambula en oficinas y oficinas del estado... gobernaciones, hospitales, escuelas... Retomamos fuerza para decir sí, somos diferentes... La ciencia ha hecho “abandono de persona” ha sido cómplice... Es mentira que se aniquiló toda la población indígena, estamos acá...”

Ofelia

“ Estamos en la lucha por una escuela intercultural por la defensa de la diversidad, pero queremos que se nos enseñe computación, Internet, inglés, no nos comunicamos con humo... Nuestros paisanos de Chaco no saben cómo se convive en la ciudad... queremos libros en lenguas aborígenes... nosotros no usamos humo, la ciencia avanza, hay teléfono, hay noticieros, queremos comunicar de nuestra cultura, costumbres, medicina, de lo que hemos pasado... necesitamos papeles... le pedimos a los hermanos que han estudiado de letras, a los antropólogos que han estudiado de nosotros, de nuestra cultura... Tenemos fuerza para luchar y defender nuestra propia cultura”.

Hugo Veloso

“Hace más de 500 años que estamos peleando por la visibilidad en la diversidad, esta diversidad logró hacerse visible con las luchas de los pueblos originarios... ahora el Estado se apropia de nuestro discurso... Planteamos que dentro de esa escuela pública que nació opresiva y discriminatoria se hable y se de lugar a la diversidad pero no dé migajas... El Estado está hablando de diversidad para dar desigualdad...”

Eran estas algunas reflexiones del Foro “Pobreza, Racismo y Exclusión. Rol del Estado” en las II Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata, los dos primeros testimonios eran de una mujer y un hombre de las comunidades Tobas asentadas en la ciudad de Rosario-Argentina. Retomamos estas palabras del foro para iniciar este apartado con la intención de que sostengan nuestro fundamento de por qué seguir hablando de interculturalidad. Nuevamente en la historia del capitalismo, organismos supranacionales y el mismo Estado se han apropiado de nuestras palabras y las han despojado de sentido; con ellas se está intentando justificar desigualdades y pedagogías compensatorias³. Hay experiencias llevadas a cabo por docentes y comunidades donde la visualización de la diversidad es una lucha conjunta, experiencias con intenciones genuinas de dar lugar a prácticas, voces e historias que dan cuenta de la realidad social, política y económica del pueblo.

Es nuestra intención “visibilizar” en las escuelas de adultos en la ciudad la existencia de “otras” culturas, puntualmente de las culturas de los pueblos originarios: Los migrantes patagónicos y chilenos son en su mayoría descendientes de indígenas o que comparten pautas culturales por la cercanía en que vivieron en la infancia y, en menor medida, los migrantes bolivianos son en casi todos los casos descendientes de quichuas -incluso hablantes de la lengua.

Desde sus orígenes, la escuela niega y silencia la diversidad, niega la alteridad, trabaja como si esta diversidad no existiera. Pretendemos trabajar a partir de la problematización de la cultura y la realidad social del pueblo. Hemos abordado en este trabajo la relación entre conocer, el cambio y la identidad en contextos de migración y conflicto cultural.

¿POR QUÉ INTERDISCIPLINARIEDAD?

Al trabajar en interdisciplinaria, pienso en mi trayectoria personal, en el trabajo que realizamos en el ámbito de la Educación de Adultos provincial y municipal en la ciudad de Bahía Blanca entre los años 1999-2001 denominados “Talleres de Historia”, inicialmente con la Dra. Graciela Hernández, especialista en Historia y Antropología que investiga acerca de la cultura mapuche en la actualidad y en el pasado, y luego con la Dra. Adriana Benvenuto, médica pediatra de Unidades Sanitarias Municipales. Yo percibía que los programas de alfabetización tenían algunos inconvenientes que hacían que la gente no participara en

las clases, copiara, y reprodujera textos dados por el maestro. Ya había leído algo de Paulo Freire y la posibilidad de contactarme con alguien que trabajaba en talleres de historia oral, esto es, que abordaba “la historia a partir de la propia historia”, con los mismos sujetos con quienes estábamos trabajando en una Evaluación del Plan de Alfabetización (como experiencia de campo para la universidad en calidad de alumna), me abrió un universo de preguntas y de posibilidades de trabajo con la gente que concurría a las escuelas.

El enfoque que pudimos lograr a partir de allí en talleres de historia que coordinamos juntas es intercultural, en los términos en que lo hemos definido, y también interdisciplinario Gadotti da cuenta de este debate:

“usamos quase indistintamente as palavras inter-disciplinaridade e trans-disciplinaridade, embora tenham co-notações diferentes (complementares, não antagônicas), para designar um procedimento escolar que visa à construção de *um saber não fragmentado; um saber que possibilita ao aluno a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transformação de sua própria situação com que se defronta em determinados momentos da vida*” (Gadotti-Barcellos; 1993: 3, citado por Gadotti, A; 2002: 17, el subrayado es nuestro).

Considero que es necesario “traspasar fronteras”, leía a Gadotti (2001: 18) cuando contaba que Freire trabajaba con teorías más que con disciplinas, y es un problema epistemológico que vengo pensando a partir de mis prácticas y durante mis estudios de formación (Visotsky, 2000): el obstáculo que constituye el corte disciplinar de la ciencia para la intervención en la realidad y para promover el cambio social (Fleuri, 1993). La relación entre saber-poder y las instancias institucionales de construcción de las disciplinas científicas son un obstáculo (hospitales, escuelas y universidades no hallan espacios de encuentro en absoluto, lo cual dificulta en gran medida la posibilidad de trabajar en torno a problemáticas como medio ambiente, salud, salud reproductiva, alimentación, etc.). La teoría científica en cambio nos permite pensar a partir de “problemas” y no de “objetos de estudio”. Gregorio Klimovsky realizó este planteo desde la epistemología; él planteó a las teorías científicas como “unidad de análisis del pensamiento científico”, en tanto permiten explicar las tensiones entre un punto de vista corriente en la ciencia con nuevos problemas planteados, incompatibles con las nociones corrientes, que hacen necesario replantear el sistema conceptual. Problemas y teorías van de la mano, problemas y preguntas que son construidos a partir de conceptos social e históricamente determinados (Klimovsky, 1994: 23).

Acerca del valor de la interdisciplinaridad en el trabajo social, pensamos también que:

“A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc., tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola” (Gadotti, A., 2002: 4).

LA PROPUESTA FREIREANA COMO SOSTÉN DE NUESTRO TRABAJO

Consideramos que los principios de la propuesta freireana, de los cuales hemos derivado objetivos y actividades en nuestra práctica son:

1. Relación dialéctica entre teoría y práctica. La enseñanza a partir de la realidad de los alumnos. La teoría, la reflexión, debe ayudar a la transformación de esta realidad. Los temas generadores son los problemas a partir de los cuales se realiza la enseñanza de las disciplinas, siendo éstas integradas a través de este enfoque. Así, de la observación se llega a la ciencia. La lectura del mundo debe ir vinculada dialécticamente a la lectura de la palabra.

2. La educación debe preparar tanto para el trabajo manual como para el intelectual, esto es, la formación manual dialécticamente vinculada a la formación política. El dominio técnico es tan importante para el profesional como lo es la comprensión de la política para el ciudadano. No es posible la separación.

3. Nadie enseña a nadie ni nadie se educa solo, los hombres y mujeres se educan entre sí a través del diálogo, en comunión y mediados por el mundo: esto se hace posible en los círculos de cultura. Es central en el pensamiento de Freire la democratización de las instancias educativas y su consideración de que nadie democratiza la escuela solo, a partir del gabinete del secretario (Freire, 1994; 1997b).

4. La escuela debe generar sujetos de la historia, esto es personas capaces de decidir su vida y el destino colectivo de su grupo (1994).

5. Todo profesor es un militante. Esto es la educación como acto político por excelencia, en la que el acontecer económico, social y político local y general son vueltos tema de estudio y a su vez se propicia la participación del docente en la vida de la comunidad y no sólo en el aula, esto es la participación de las discusiones y acciones de su comunidad y de los trabajadores en general.

6. El contenido entendido como tema generador es producto de una discusión de la comunidad sobre qué se enseña, a favor de quién y en contra de quién, siempre en un marco de respeto del saber popular (Freire, 1994, 1997b).

En *Educación en la ciudad* Freire realizó algunos planteos que condensan su concepción epistemológica respecto del saber popular:

“Es interesante observar, asimismo, cómo los que viven bien tienden a considerar como incapaces, incultos, envidiosos, marginales peligrosos a los que simplemente sobreviven y a considerar también como su propiedad lo que la ciudad tiene de bonito y bien cuidado... Para ellos, los que sobreviven afean la ciudad... Se puede hacer el mismo tipo de reflexión con relación al proyecto pedagógico que estamos empeñados en realizar al frente de la Secretaría Municipal de Educación. Queremos una escuela pública popular pero no populista y que, rechazando el elitismo, no sienta rencor hacia los niños que comen y visten bien. Una escuela pública realmente competente, que respete la forma de estar siendo de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje. Una escuela que no evalúe las posibilidades intelectuales de los niños de clases populares con los parámetros usados en los niños cuyos condicionamientos de clase les dan indiscutible ventaja sobre aquellos... ¿Cómo decir de un niño pobre que “salió mal” en la aplicación de cierto conjunto de test, que no tiene sentido del ritmo, si baila eximamente el samba, si canturrea y se acompaña ritmando el cuerpo con el tamborileo de los dedos en la caja de cerillos? Si el test para tal comprobación fuese demostrar cómo baila samba moviendo el cuerpo, que dibuje el mundo o acompañarse con la caja de cerillos, posiblemente mi nieto sería considerado poco capaz ante los resultados obtenidos por el niño o niña de clase popular... Es necesario que la escuela respete y acate ciertos métodos populares de saber cosas, casi siempre o siempre fuera de los patrones científicos, pero que llevan al mismo resultado. Es necesario que la escuela, en la medida misma en que va siendo más competente, se vaya volviendo más humilde. El conocimiento que se produce social e históricamente tiene historicidad. No hay conocimiento nuevo que, producido, se “presente” libre de ser superado” (Freire; 1997b: 48-56).

En el mismo sentido realiza algunas reflexiones acerca del lenguaje y su relación con la identidad en la enseñanza:

“Es necesario que la escuela popular, sobre todo la que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular, de la que hablo y escribo hace tanto tiempo. Hace tanto tiempo y muchas veces mal entendida o distorsionada. Aprovecho ahora un aspecto de su pregunta y vuelvo al asunto. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, la ideología. Lo que me parece injusto y antidemocrático es que la escuela, fundamentándose en el llamado “patrón culto” de la lengua portu-
gue-

sa, continúe, por un lado, estigmatizando el lenguaje del niño de clase popular, y por otro, al hacerlo, introyectar en él un sentimiento de incapacidad del que difícilmente se libera. Sin embargo, yo nunca dije o escribí que los niños de sectores populares no deberían aprender el “patrón culto”. Para eso, no obstante, es necesario que se sientan respetados en su identidad, que no sientan que se los ve como inferiores porque hablan diferente. Es necesario, finalmente, que, al aprender, por derecho propio, el patrón culto, perciban que deben hacerlo no porque su lenguaje sea feo e inferior, sino porque, dominando el llamado patrón culto, se instrumentan para su lucha por la necesaria reinención del mundo” (Freire; 1997b: 48-56).

Es interesante la lectura dialéctica de la diversidad a partir de la idea de unidad. Refiere en un pasaje, “A Brasil como un todo le hacía falta esa unidad en la diversidad que expreso cuando digo: ‘soy brasileño, sin arrogancia; pero lleno de confianza, de identidad, de esperanza de que, en la lucha, nos reconstruiremos, llegando a ser una sociedad menos injusta’”(Freire; 1997a: 27).

Desde las prácticas de la enseñanza, lo relevante del pensamiento de Paulo Freire considerando el contexto histórico en que fue planteado, es el lugar que le da al conocimiento, más específicamente al contenido (temas generadores): en Freire el contenido no es central ni secundario, es el elemento que permite la relación educativa, siendo el alumno y el profesor en relación, mediados por el contenido el sujeto de la educación (Baretto; 1990: 84). En sus planteos argumentando a favor de la directividad, señala que ésta es una postura para dirigir un estudio serio sobre algún objeto y por la que los alumnos reflexionarán sobre la existencia del objeto. Fue innovador plantear en la escuela latinoamericana a “la realidad” como objeto de estudio para ser desvelada -en tanto status quo-, y la transformación del sujeto y de la realidad a través de este desvelamiento.

En *La educación como práctica de la libertad*, en el capítulo *Educación y Concientización*, Freire plantea el necesario abordaje de la cultura del pueblo, con la preocupación por “la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental” (1969; 97); define en este primer libro a los “círculos de cultura”, entendidos como instituciones básicas de educación popular, formados en el marco del Proyecto de Educación de Adultos implementado por el Movimiento de Cultura Popular de Recife en 1964. Se reemplazaron algunos conceptos de la escuela tradicional en la experiencia que relata: así los “círculos de cultura” vinieron a llenar el espacio simbólico que antes ocupaba la escuela, pero intentando dar cuenta del papel activo de educando, en tanto en la propia experiencia de los integrantes del movimiento estaba cargado de pasividad. En lugar de profesor, cargado de un significado de “donación”, se empleó “coordinador de debates”; en lugar de aula discursiva, el de diálogo; alumno, también cargado de connotaciones de pasividad se cambió a “participante del grupo”(Freire; 1969: 98).

Hemos adoptado en alguna medida planteos vinculados a esta perspectiva, en la medida en que en los Talleres de Historia que coordinamos en Bahía Blanca, en Centros de Alfabetización, trabajamos sin un plan previamente preparado, organizando un plan de debates alrededor de problemas planteados por los grupos, empleamos imágenes que operan como soporte y ayuda visual de los debates. El planteo de que nadie ignora todo y nadie sabe todo por ello estamos siempre aprendiendo de que todos enseñamos y todos aprendemos en los talleres y en la vida y de que todos hacemos “la historia” son planteos iniciales en la experiencia. La búsqueda de explicaciones multi-causales de las situaciones es una de las intenciones fundantes. El diálogo como relación horizontal nacido de una matriz crítica y generador de crítica es la base del método que se emplea. Dice Freire acerca de este diálogo que quien dialoga lo hace con alguien y sobre algo,

“este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos... lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el *concepto antropológico de cultura*. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad.” (1969; 105, el subrayado es nuestro)

Estas ideas fueron el soporte del diálogo en la experiencia de los talleres. En muchas situaciones se partía de láminas, en otras de objetos culturales, en otras de mapas o de pequeños textos.

Algunos temas abordados fueron: Enseñar y aprender; el trabajo en la infancia; los juegos en la infancia; la escuela, las historias escolares, cuerpo, salud y subjetividad, el aprender de los propios hijos (donde abordamos la concurrencia de los hijos a escuelas especiales)⁴. A lo largo de los talleres se propicia que los sujetos puedan “identificar el aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje” (Freire; 1969: 108).

La investigación temática de cuestiones relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos y su grupo social, la tematización por la cual se llega al significado social del concepto, y la problematización, por la cual se accede a una visión crítica de la realidad desembocando en una praxis transformadora, es en síntesis el Método que permitió (y sigue siendo un sueño posible) conocer y transformar la realidad a miles de analfabetos en Brasil y en el mundo.

Para Freire la praxis es la acción transformadora, es acción + reflexión. Esta teoría del conocimiento debe ser leída en tanto producto existencial histórico. Esta concepción gnoseológica sirvió de fundamento para la implementación de la llamada investigación participante caracterizada por su visión dialéctica e interdisciplinaria del proceso de conocer.

Los talleres que describe Freire, narrados por un trabajador español en fábricas alemanas donde trabajaban exiliados españoles (Freire; 1986), espacios en los que discutían sobre política y educación en el proceso de liberación de la clase trabajadora, son sumamente enriquecedores como experiencia para nuestro trabajo con grupos migrantes. Por un lado es interesante la construcción metodológica que realizaron aunando investigación y enseñanza, cuestión que considero de suma urgencia-necesidad, investigar, preguntar, aprender están subestimados en la escuela, donde se privilegia la enseñanza por sobre el aprendizaje (el propio aprendizaje del docente y el de los alumnos); esta dicotomía es muy destructiva para Freire, dice que, incluso, hace perder la idea de totalidad. Asimismo son interesantes las conclusiones a las que arribaron: el mimetismo de la conciencia dominada en situaciones de migración o exilio, donde el racismo (y también el género) se suma a la opresión de clase. Desde la perspectiva de la interculturalidad abre las puertas a la consideración del conflicto cultural y a la dominación ya que incluye a la clase social, la discriminación por la raza (o etnicidad) y, el sexo (nosotros preferimos el concepto de género)⁵.

En “*Pedagogía de la Autonomía*” Paulo Freire da cuenta de los principios gnoseológicos que sostuvieron su praxis. La relación Teoría-Práctica concebida de modo dialéctico es la columna vertebral de la epistemología que sostuvo. De esta relación se deriva la relación entre el docente y el discente y la relación del propio docente con su propio proceso de aprendizaje. El lugar central que otorga al acto de conocer, de aprender, y a la curiosidad, a la creación como pre-requisitos para poder enseñar, por ello habla en este texto de la práctica de “enseñar-aprender” como experiencia total, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética (Freire; 1997).

La concepción dialéctica le permite explicar las experiencias creadoras en el marco de experiencias educativas bancarias, es que el propio proceso de aprender (más allá del contenido), sus posibilidades creadoras, la posibilidad de comparar, comprobar, dudar y la curiosidad insatisfecha pueden superar los efectos del bancarismo, esto es que el sujeto pudo ir más allá de sus condicionantes. Esta concepción dialéctica de la relación teoría – práctica se sostiene en una concepción dialéctica de lo concreto, de la realidad social y vinculada a ella del conocimiento aún no existente: enseñar, aprender e investigar están en medio de dos modelos gnoseológicos: el de aprender lo existente y el de trabajar en torno a la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar exige investigación e investigar exige enseñanza y es de este modo que se da el proceso de conocer; este proceso de conocimiento resulta de un **cambio**, exige una postura investigativa en la cual el sujeto se sitúa simultáneamente entre la teoría y la práctica; los obstáculos epistemológicos, teóricos se dan en tanto el sujeto no se permite la experiencia de “existir diferentes de lo que hemos sido” (Nogueira; 2002: 2), esto es, el

poder asumir que los conceptos que hasta el momento disponíamos no son suficientes para dar cuenta de esta nueva experiencia. Esta dificultad para reconocerse en el proceso de descubrir es un problema para la identidad. Identidad no en tanto “idéntico consigo mismo”, donde el cambio se daría conforme a un planteo previamente descrito, donde cambiar consiste en volverse igual a algo distinto pero ya idealizado (Nogueira; 2002: 9), siendo ésta una concepción predecible de conocimiento. Ser desde la diversidad produce desequilibrios, asumir que en determinados momentos somos conocimiento sin poder de dominar la experiencia total es dificultoso, y suele ser desequilibrante.

Freire plantea el necesario respeto al sentido común y la curiosidad ingenua que lo nutre, como base para transitar hacia la curiosidad epistemológica. Respetar ese saber de sentido común implica respetar el saber de los educandos y sus relaciones vitales con la naturaleza. Para Freire enseñar exige crítica, esto es un pensar ingenuo que transita hacia la crítica pero en base a una tarea pedagógica que desarrolla esa curiosidad crítica, insatisfecha y no de manera automática ni mágica.

Es preciso distanciar las posturas constructivistas tradicionales del Constructivismo Freireano, decía Gadotti:

“o construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização. O construtivismo freireano mostrou não só que todos podem aprender (Piaget), mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela resignificação do que aprende. Aprender e alfabetizar-se é um ato tão natural quanto comer e andar. Mas a criança, o jovem e o adulto só aprendem quando tem um projeto de vida, onde o conhecimento é significativo para eles. É o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo... A obra de Paulo Freire é interdisciplinar e pode ser vista tomando-o como pesquisador e cientista, ou como educador. Contudo, essas duas dimensões implicam numa outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como um político. Essa é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências, elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso, ele pensa a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam eles esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada... Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação

pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. (Gadotti; 2001: 34-35).

La enseñanza se da en el marco de un estar que debe partir de considerar la posibilidad y el derecho al cambio, que requieren un asumir el cambio operado, y es esta la dimensión ética del acto de conocer, conocer requiere profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos.

En esta concepción gnoseológica la coherencia entre el decir y el hacer es un imperativo ético (Baretto y Baretto; 2000). Esto es posible en tanto el enseñar se da en el marco de una reflexión crítica sobre la práctica como momento fundamental en la formación docente.

En esta relación entre identidad y cambio se sitúa la cuestión del reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. Asumir, conocer, cambiar en el plano de la identidad es un momento fundamental tanto en individuos como en grupos. Estas asunciones se dan en el marco de la cotidianidad escolar en la que las emociones y los sentimientos cuentan de un modo preponderante por sobre el contenido que se transmite.

Esta situación consideramos que es de suma importancia para ser considerada en las situaciones de migración y en especial el atravesamiento por procesos de discriminación generados en la cotidianidad escolar: la negación de la identidad cultural y ligado a ella la negación del cambio cultural son procesos que condicionan las posibilidades y límites del conocimiento. Las migraciones y cambios de lugar de radicación de los niños puede ser considerado como uno de los factores obstaculizadores del aprendizaje. Sara Pain considera entre los factores de la Historia Vital que pueden constituir antecedentes para la función del aprendizaje, a las *situaciones dolorosas* (Pain; 1982: 63), considerando así a aquellos acontecimientos que representaron para el niño y la familia un cambio considerable, generalmente ligado a una pérdida, y entre ellos cita las mudanzas o alejamiento de familiares y personas con quienes había convivido, cambios de escuela, etc. Consideramos que la situación de migración puede desencadenar estas dificultades si no tiene la posibilidad de elaborar correctamente la pérdida por integración del pasado en el presente a través de una activa participación del sujeto en el cambio ocurrido, sea siendo partícipe directo o recordando los momentos pasados en lugares o personas que no se volverán a ver. “Esto preservará el recuerdo y no transformará el olvido en secuela necesaria del aprendizaje de lo nuevo” (Pain; 1982: 63). La necesidad de que el sujeto pueda recobrar sus experiencias tanto por los relatos familiares como por toda otra información que le permita vivir plenamente cada experiencia, integrándola a su identidad. “El niño con problemas de aprendizaje difícilmente ha recibido, por defecto propio y del grupo los beneficios de la memoria y de la anticipación” (pain; 1982: 64).

El permanente análisis de su propio pensamiento intentando distanciarse de posturas idealistas hace que Freire defina que sólo la acción política en la sociedad puede hacer la transformación social y no su análisis en las aulas; esto sólo permitirá entender mejor la organización de la producción social, la explotación, y tomar conciencia de que debe cambiar, pero no cambiará por sí sola al objeto de estudio.

Entiendo que las reflexiones y prácticas educativas de Freire dieron lugar al análisis de la reproducción de las relaciones de producción en las aulas, del conflicto en la relación pedagógica, y que puso en cuestión la neutralidad del conocimiento escolar. Su consideración del aula como espacio total en el que están presentes las mismas relaciones de producción que se dan por fuera, esto es, que los conflictos sociales están presentes en el aula, y que éstos son quienes dan a luz la conciencia, siendo el conflicto el que crea las condiciones para la transformación, es una idea que irrumpe en el pensamiento educativo. Estos deslizamientos en la pedagogía son hoy cuestiones centrales de la agenda de la Pedagogía Crítica aunque resta que puedan ser herramientas que favorezcan el registro, análisis, evaluación y planificación de las propias prácticas por la mayoría de los docentes.

Es innovadora su concepción crítica del analfabetismo, que lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado, a diferencia de la concepción ingenua que lo ve como una hierba dañina que necesita ser “erradicada”, o como una enfermedad “que pasará de uno a otro, casi por contagio” (Freire; 1969: 12). En tanto, la propuesta de alfabetización se enmarca en procesos de transformación política y social de las sociedades, en lo que denomina como “sociedades en transición” (1969: 29), en este marco el sujeto es considerado como “sujeto de su historia y de la historia” (1969: 14), en este sentido es un sujeto situado (como opuesto a “masificado”) e integrado, entendiendo “integración” como la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, unida a la capacidad de optar, opción que tiene en su base a la crítica. La educación es lo opuesto a masificación. En *La educación como práctica de la libertad*, señala cómo las sociedades que denomina “cerradas” reflejan en su economía y en su cultura su condición de alienación: la existencia de mercados externos que guían la economía, el carácter exportador, depredatorio o para nuestro caso podemos hablar también de “importador” y depredatorio. En estas sociedades el modelo de democracia que defienden las élites es aquel para el que “el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios” (1969: 47).

En *La educación como práctica de la libertad* hallamos la idea de violencia que leemos -en otro contexto- en las Teorías de la Reproducción, particularmente en Bourdieu y Passeron (1970); dice Freire, acerca del hombre radical, que tiene el deber de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio, y agrega en una nota al pie:

“Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no... Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla” (1969: 41).

En la obra de Freire, el ganar responsabilidad social y política, participando, ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de los espacios de trabajo, gremios, en clubes, en la vida de su barrio, de su iglesia, de la vida de su comunidad, es parte de la alfabetización y de la transformación subjetiva y social. Una nueva posición ante los problemas de su tiempo y de su espacio, “adoptando una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida” (1969: 88).

LA PEDAGOGÍA DE LA TIERRA COMO HORIZONTE DE TRABAJO

“El ideal que comparto con un sinnúmero de brasileños y brasileñas: la realización de una tierra en la que amar sea menos difícil y las clases populares tengan voz, sean una presencia participante y no sombras asustadas delante de la arrogancia de los poderosos” (1997a: 45).

¿Desde dónde pensar una pedagogía de la tierra? Deseamos compartir algunas reflexiones de Freire y algunas experiencias que están siendo praxis de esta pedagogía de la tierra.

En *A la sombra de este árbol* Freire planteaba:

¿Qué es la tierra? ...permítaseme la obviedad, mi tierra no es solamente el contorno geográfico que tengo claro en mi memoria y puedo reproducir con los ojos cerrados, sino que sobre todo es un espacio en el tiempo, geografía, historia, cultura. Mi tierra es dolor, hambre, miseria y esperanza de millones, igualmente hambrientos de justicia. Todo eso es mi Tierra también. Ante todo esto no puedo cruzar los brazos, quedarme indiferente. La Tierra de mi sueño es mi Tierra libre de esos errores... Ninguna sociedad se libra de esos errores por decreto, ni porque uno de sus sujetos fundamentales, los dominantes, en un gesto amoroso otorgue una nueva forma de vivir a los “condenados de la tierra”. La superación de esos horrores implica decisión política, movilización popular, organización, intervención política y liderazgo lúcido, democrático, esperanzador, coherente, tolerante... Mi tierra es la coexistencia dramática de tiempos diferentes confundándose -en un mismo espacio geográfico- atraso, miseria, pobreza, hambre, tradicionalismo, conciencia mágica, autoritarismo, democracia, modernidad y postmodernidad” (1997^a 28).

Freire afirma respecto de la tierra, “Pensaba en ella y en ella pienso como un espacio histórico, contradictorio que me exige como a cualquier otro decisión, toma de posiciones, ruptura, opción”(1997a: 29). Estando a favor de algo o de alguien me encuentro necesariamente en situación de estar contra alguien. ¿Con quién estoy? ¿Contra qué y quién estoy? Pensar en mi tierra sin hacerme estas preguntas y sin responder a ellas me llevaría a puro idealismo ajeno a la realidad. La falta de claridad en cuanto a los problemas implicados en estas indagaciones y el desinterés por ellos nos hace solidarios con los violentos y con el (des)-orden que les sirve. Esta postura es el sostén de las acciones del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra; en sus planteos la lucha por una propiedad colectiva de la tierra es parte de la lucha por la liberación de la explotación; en sus acciones esta lucha se da junto a la ocupación de la escuela por el pueblo, tanto desde lo literal (ocuparla, concurrir) como desde los contenidos (los saberes necesarios para la lucha) (MST, 1992). Trabajo manual e intelectual son el eje que sostiene una pedagogía que parte de la realidad. Es la lucha por la tierra junto a la educación del pueblo la que va a liberar a Brasil del latifundio. Tierra, trabajo y educación son de este modo el sostén del proyecto pedagógico del MST que se sintetiza en el planteo de “Ocupar, resistir e produzir também na educação!”.

Desde otra perspectiva, y sin remitirnos al concepto de propiedad, hablar de territorialidad en América Latina hoy nos remite a una necesaria revisión de la drástica alteración que sufrió la territorialidad al asentarse el poder colonial; el debate dado sobre qué régimen político y qué organización territorial serían adecuados para el dominio y explotación de los pueblos originarios expropió el derecho a la autodeterminación de los mismos concediendo “una forma de autogobierno local, limitada y vigilada” (Díaz Polanco; 1994: 84). Uno de los resultados más notables del proceso de dominación colonial para Díaz Polanco fue la recreación de la comunidad conformada a lo largo de tres siglos:

La comunidad había existido antes del régimen colonial; pero con éste sufrió una alteración esencial. Respecto al pasado prehispánico, el gran cambio consistió en convertir el núcleo comunal en el único espacio social de los indios, eliminando los preexistentes pisos superiores de la organización socioeconómica, cultural y política, y la territorialidad que les correspondía (Díaz Polanco; 1994:84).

De este modo el ámbito de la comunidad sería el único ámbito de jurisdicción de la jerarquía india vinculándose cada núcleo directamente con el poder español, sin que mediara entre comunidad y estado colonial ninguna estructura política intermedia como expresión de una autoridad indígena supracomunal. De este modo las entidades étnicas se expresarían como un archipiélago de comunidades aisladas entre sí.

Es interesante revisar el concepto de comunidad significado por los pueblos originarios, y las entidades político-territoriales que habían logrado construir: reinos, ciudades-estados, sistemas cacicales, considerando las múltiples formas que adoptó en distintos lugares de América Latina y sus ventajas sobre el poderío español, siendo un caso interesante el caso de los Mapuche. Este pueblo, en inferioridad de condiciones materiales en cuanto a instrumental bélico, enfrentó primero al imperio incaico y luego durante trescientos años a la corona española⁷ valiéndose de la organización política segmentaria, una organización eminentemente laxa y la estrategia de “guerra defensiva”.

En la actualidad el Zapatismo en Chiapas realiza sus reivindicaciones a partir del reconocimiento de la organización comunal que ha logrado sobrevivir a los embates del poder colonial y del estado mexicano: “estas comunidades son, frente al entorno nacional, formas de organización alternativas, sustento de unos modos de vida particulares y el nicho en que identidades y dinámicas y vidas se desenvuelven” (Díaz Polanco; 1994: 85). Tanto desde la conservación de la tierra para el cultivo como desde la misma organización política, las reivindicaciones parten del pedido de reconocimiento del régimen de autonomía como un sistema jurídico-político encaminado a redimensionar a la nación, a partir de unas nuevas relaciones entre los pueblos indios y los demás sectores socioculturales, incluyendo las líneas maestras de los vínculos deseados entre etnias y Estado.

Pensar en el modelo político de organización comunitaria indígena a la hora de pensar el futuro es un interesante punto de partida si deseamos construir “un mundo en el que quepan todos los mundos” (EZLN), un mundo más solidario. El zapatismo sostiene un proyecto pedagógico que parte del cuestionamiento de la escuela oficial, del estado como responsable de la destrucción de la cultura indígena, que emplea como instrumento a la escuela moderna (Primer Encuentro de la Educación Autónoma por la Paz y la Humanidad, Aguascalientes, diciembre de 1999); propone una “educación autónoma”, por fuera de la educación estatal, basada en la revisión de los conocimientos ancestrales y su necesaria recreación y transmisión a los niños y jóvenes.

La defensa y la recuperación de tierras llevada a cabo por las diferentes organizaciones mapuche (Coordinadora de Organizaciones Mapuche, Confederación de Organizaciones Mapuche) frente a los abusos del Estado, de terratenientes y de los grupos económicos que operan en la región de la Patagonia tanto argentina como chilena es una forma a través de las cuales los pueblos originarios defienden la territorialidad, y es en el marco de esta lucha que también se plantean un proyecto pedagógico denominado “Educación Autónoma Mapuche” que parte de la crítica a la escuela estatal como etnocida y proponen la recuperación de los conocimientos del pueblo Mapuche y los saberes ancestrales como contenido a ser transmitido por a los niños (Coordinadora de Organizaciones Mapuche, 1995).

Las ocupaciones de tierras realizadas en la ciudad de Rosario por grupos migrantes desde la década del '70 de las comunidades Tobas de la provincia del Chaco es un interesante modelo de organización para la lucha respecto de la territorialidad⁶, que está acompañado de la lucha por la ocupación de la escuela estatal. Las escuelas en las comunidades Tobas cuentan con un proyecto pedagógico por el cual transmiten conocimientos vinculados a la cultura y lengua Toba, con la participación de distintas instancias de la comunidad, tales como los consejos de ancianos, en la determinación de los contenidos a enseñar.

La tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía y biología. Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida y su gusto, al cual nos acostumbramos. La tierra de las personas implica luchas por sueños diferentes, a veces antagónicos, como los de sus clases sociales. Mi tierra no es, finalmente, una abstracción, sostiene Freire (1997a).

La tierra sin dueño se entrega a las generaciones que llegan, "acabada" o "perdida" pero en proceso de estar siendo. Factor importante pero no único de ese proceso es el conflicto de intereses entre dominadores y dominados. A partir de esta realidad concreta con la que las nuevas generaciones se enfrentan, es como se hace posible articular sueños de regeneración de la sociedad (1997a).

Gadotti refiere a la ecopedagogía como "no ... una pedagogía más, al lado de otras pedagogías". Ella solo tiene sentido como proyecto alternativo global donde la preocupación no está sólo en la preservación de la naturaleza (Ecología Natural) o en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (Ecología Social), sino en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral) que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Ella está unida, por lo tanto, a un proyecto utópico: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ecopedagogía, el de una Pedagogía de la Tierra, como la llamamos (Gadotti, 2001: 6).

Pensando en los entrelazamientos entre economía y ciudadanía a partir de los planteos vinculados a la pedagogía de la tierra compartimos con numerosos movimientos sociales y de educación popular de Latinoamérica que nuestro horizonte debe ser la superación de la desigualdad, y ligada a ella la lucha contra la discriminación étnica y de género. Freire refería: "Extranjero yo no voy a ser. Ciudadano del mundo yo soy". Es interesante en este punto pensar en la situación de los migrantes y específicamente la situación de los migrantes limítrofes en Latinoamérica, donde las élites gobernantes se valen de legislación xenófoba para acentuar el odio y la violencia entre pueblos hermanos, fronteras diseñadas por las mismas élites, separando pueblos, hombres y mujeres que comparten una historia y prácticas sociales que se ha pretendido negar y silenciar; élites que se valieron del trabajo de los mismos sujetos a los que hoy amenazan con expulsar.

Es interesante señalar el desplazamiento de la pedagogía de la tierra respecto de las pedagogías clásicas; éstas eran antropocéntricas. La ecopedagogía parte de una conciencia planetaria (géneros, especies, reinos, educación formal, informal y no-formal) del hombre para el planeta, por encima de géneros, especies y reinos:

“Es verdad, el paradigma de la razón instrumental nos condujo a la violencia y a la negación de valores humanos fundamentales como la intuición, la emoción, la sensibilidad. Somos humanos porque sentimos, percibimos, amamos, soñamos. Pero hay también un peligro o una trampa en ese nuevo paradigma: él puede llevarnos a la contemplación de la naturaleza y hasta a la mistificación de la realidad, a una espiritualidad canalizada por una religiosidad basada en la pasividad... Ningún cambio es pacífico. Pero él no se hará realidad, orando, rezando, solamente por nuestro puro y sincero deseo de cambiar el mundo. Como nos enseñó Paulo Freire, cambiar el mundo es urgente, difícil y necesario. Pero para cambiar el mundo es necesario conocer, leer el mundo, entender el mundo, también científicamente, no solamente emocionalmente, y, sobretodo, intervenir en él, organizacionalmente (Gadotti; 2001: 10-11).

Recientemente reflexionábamos en un grupo de formación con docentes, planteábamos la dificultad de instalar ciertos temas en las escuelas, centralmente el debate ideológico, alguien planteaba la idea de que justamente estas intervenciones son parte de la lucha de clases, y claro, “la lucha de clases es dura... no es fácil... difícil... y testigos de ello son por ejemplo Kosteki y Santillán”⁸.

Movimientos sociales surgidos en los últimos cinco años en la Argentina, y muchos de ellos que fueron protagonistas activos de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 y luego, en la vida política del país que ha seguido a tal rebelión popular, se reivindican como movimientos territoriales: sus reivindicaciones parten de la lucha por la tierra y tienen un proyecto pedagógico popular en marcha. Uno de ellos es Barrios de Pie, organizado en distintas ciudades del país. Organizaciones de mujeres como Mujeres en lucha o Mujeres agropecuarias en lucha también son organizaciones cuyos reclamos centrales pasan por la resistencia a los remates de tierras productivas por parte de los bancos o financieras.

EL MÉTODO PAULO FREIRE EN LOS TALLERES DE HISTORIA

La experiencia en que profundizaré, los Talleres de Historia, fueron realizados como referíamos entre la Dra. Graciela Hernández, especialista en historia y antropología, y yo, especialista en Ciencias de la Educación, en el marco de dos programas de alfabetización de adultos en Bahía Blanca⁹, uno provincial y otro municipal entre los años 1999 y 2001, habiendo trabajado con cinco grupos en tres barrios diferentes de la ciudad.

- Año 1999 - Barrio Villa Rosario Iglesia Virgen del Rosario (10 participantes)
Barrio Villa Rosario Sociedad de Fomento (17 participantes)
- Año 2000 - Barrio Vista Alegre, Sociedad de Fomento (18 participantes)
Barrio 1º de Mayo, Sociedad de Fomento (18 participantes)
- Año 2001 - Barrio Rivadavia, Sociedad de Fomento (13 participantes)
Barrio Vista Alegre, Sociedad de Fomento (13 participantes)

En su mayoría las participantes son mujeres, y la amplitud de edades es amplia, entre los 18 y los 70 años de edad; es decir, trabajamos con mujeres jóvenes, adolescentes, en muchos casos madres, empujadas domésticas o que cuidan ancianos; con mujeres adultas, madres, esposas, también empleadas domésticas, y con ancianas, en algunos casos pensionadas. En el caso de los varones, suelen trabajar en la construcción si son jóvenes, y en otros casos trabajamos con algunos ancianos jubilados o pensionados.

La zona en que actualmente se asienta Bahía Blanca estuvo poblada hasta la denominada Conquista del Desierto, en el siglo XIX, por los pueblos mapuche y tehuelche. La población indígena que sobrevivió a las campañas militares migró desde toda la región pampeana hacia la patagónica; a su vez, las migraciones internas desde la Patagonia Argentina y externas, desde Chile a la ciudad de Bahía Blanca constituyen un proceso histórico de larga data (Hernández; 2002: 38). La cordillera de los Andes fue un espacio transitado por los hombres y mujeres a través del cual los pueblos originarios concretaron complejos procesos de intercambios y alianzas; la "frontera" fue resultado de la creación de los estados nacionales. Durante la etapa colonial estas áreas estaban económicamente integradas, y los desplazamientos humanos que se daban se han dado en distintas situaciones incluso en el siglo XX.

A partir de la creación de los estados nacionales las migraciones se darán por razones políticas, la intención de incorporar el territorio de la araucanía y de Neuquén a la soberanía de ambos países; económicas, el reemplazo de una economía "de círculo cerrado" a una economía exportadora; y sociales, ya que las transformaciones ocurridas en ambas sociedades afectaron profundamente a la población indígena que fue aniquilada, dispersada o instalada en "reducciones" y a la criolla, a la cual la presión económica obligó a emigrar (Norambuena Carrasco, citado por Hernández; 2002: 38).

Hasta la década del '60 los movimientos migratorios se daban en relación directa con el trabajo agrícola (pobladores paraguayos iban a Formosa, Chaco Corrientes y Misiones para las cosechas de algodón y yerba mate; bolivianos iban a Salta y Jujuy para el trabajo en el tabaco, a Tucumán para el azúcar, a Mendoza y Buenos Aires para la horticultura, los chilenos han migrado a las provincias pa-

tagónicas argentinas para la esquila, recolección de pera y manzana en el Valle del Río Negro y la construcción en la Patagonia austral) (Benecia y Gazzotti, citado por Hernández; 2002: 38-9). La incorporación de tecnologías con expulsión de mano de obra, y la substitución de los cultivos, considerando que en Chile la propiedad de la tierra dedicada a la explotación agrícola estaba en manos de una minoría de terratenientes (Cademartori, citado por Hernández; 2002: 40), modificaron el sentido de las migraciones: ahora los grupos migrantes se dirigirán a centros urbanos, bajo los proyectos de “desarrollo”. Pobladores de la región rural patagónica tanto de Argentina como de Chile migran hacia una Bahía Blanca incipientemente industrial y considerada “polo de crecimiento”; los proyectos en torno a la industria petroquímica y a la dinamización del puerto, y la expansión de las construcciones de altura, generaron una gran demanda de “mano de obra”, especialmente para la construcción.

Atraídos por la posibilidad de trabajo, salarios y el acceso a servicios sociales, desde servicios de salud hasta escuelas, ya que a la situación laboral descrita se agrega la falta de escuelas en los fundos (aunque existían leyes que obligaban a los terratenientes a construirlas éstos preferían construir centros de endeudamiento de la peonada como pulperías) (Hernández; 2002: 40), gran cantidad de los sujetos migrantes que llegan a Bahía Blanca para esta década son analfabetos; en especial las mujeres, los campesinos y mapuches expulsados del campo eligen las ciudades, puntualmente Bahía Blanca, como lugar donde asentarse, habiendo pasado en muchos casos por otros sitios tales como el Alto Valle del Río Negro.

Entre esta población que vive un éxodo del campo a la ciudad se encuentran entonces pequeños propietarios rurales (endeudados) medieros, campesinos asalariados (explotados por los terratenientes) y todos ellos de origen rural, mestizos o en muchos casos Mapuches, pero en general todos mantienen prácticas culturales de la cultura Mapuche.

Es claro que el éxodo rural en la mayoría de los casos no mejora la condición de vida, suelen no conseguir trabajo o conseguir ocupaciones transitorias y mal remuneradas, suelen ser explotados en la ciudad con el agravante de lo que significa no saber leer y escribir en una ciudad. Sus casas son precarias, asentadas en lugares inundables, generalmente a la orilla de arroyos o ríos, pasan a conformar las “villas miseria” donde no hay servicios de cloacas y en muchos casos no hay recolección de residuos, no hay alumbrado público y los tendidos de luz suelen ser precarios.

La descripta es la situación vivida y narrada por muchos de los participantes de los programas de alfabetización en que participamos.

Parecida es la situación de los migrantes bolivianos. Si bien tal migración es más reciente (se inicia en la década del '70 y se da una nueva expulsión en los '90), tiene que ver tanto con migraciones de origen rural como urbano. En muchos casos se asientan en zonas linderas a los arroyos o ríos, cercanas a las ciudades o pueblos para el trabajo hortícola (en Bahía Blanca y la región, Gral. Cerri, E. A. Pradere, Buratovich, H. Ascasubi, Pedro Luro, Villalonga, en especial Cebolla); en el caso de migrar a la ciudad, las mujeres se emplean como domésticas. En la actualidad la Pastoral Migratoria está trabajando con estos grupos. El sacerdote brasileño Aldo Pasqualotto nos decía:

“Trabajamos en torno a lo hoy son los derechos de los migrantes, hablar de un mundo abierto, un mundo sin fronteras, porque hoy día para lo económico, para la tecnología no hay fronteras ni va a haber, para las grandes empresas multinacionales no hay tampoco, van y vienen, entonces por qué para las personas que vienen a ser el centro, es el fin de todo, el punto de convergencia, de encuentro, hay cada vez más leyes, fronteras y barreras y limitaciones de distinto grado, entonces nuestro trabajo es hacer conciencia ante la sociedad de que el migrante es una persona humana, tiene la misma dignidad, el mismo derecho que cualquier ser humano”.

La situación de marginalidad y precariedad en que residen, sobre todo cuando recién llegan, se ve agravada por los problemas de indocumentación. Cabe aclarar que el Estado Argentino, a partir de 1976, y durante el gobierno de Menem (1995), ha recrudescido la legislación sobre migrantes, sancionando leyes de un tenor semejante a partir de la Ley de Residencia de 1902, ya que a la expulsión de extranjeros que “atenten contra la paz social, la seguridad nacional y el orden público” de la dictadura (Ley 22439 de 1981) la Ley 24393 rebaja a delitos menores y fiscales o laborales las causales para expulsar a un inmigrante (Orlog y Vives; 1999: 102).

El Taller de Historia constituye una experiencia de educación popular intercultural en tanto a través de los diversos núcleos de trabajo se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras culturas y de otras realidades sociales, diversidad negada en las escuelas adonde asisten sujetos creadores y recreadores de esta “otra” cultura subalterna, no hegemónica, popular. Estas prácticas de negación tienen su historia, que tiene que ver con el mandato fundacional mismo de la escuela: la transformación de los europeos y criollos, analfabetos y campesinos, para conformar la homogeneidad o “identidad nacional” requisito para la gobernabilidad del país. En este momento fundacional las otras lenguas, las otras historias, el otro arte, la otra cultura eran desvalorizadas y negadas, así como sancionadas (Juliana, D., 1993).

Entendemos que, como bien señalan Neufeld y Thisted (1999), hoy en nuestro país los “extranjeros” son otros, o lo que es lo mismo, los “otros” son “otros”. En este devenir se dan continuidades pero también rupturas, vinculadas a los cambios políticos económicos y culturales. Hoy la integración propiciada no asume las características del *melting pot* o crisol de razas, modelo de adscripción étnica propuesto por la Argentina de 1880, sino que se propone la naturalización de distintos procesos de exclusión (y la legislación es una herramienta), dando por supuesto la dificultad para la convivencia, y paralelamente propone una exhibición de la diversidad (Neufeld y Thisted; 1999); asimismo, esta integración intenta el “control de lo particular mediante la conversión de las diferencias en identidades integrables al todo-mundo-globalizado neoliberal” (Díaz, R. 1998: 72).

Los migrantes limítrofes, chilenos y bolivianos en este caso, y los migrantes de zonas rurales en las grandes urbes, vienen a conformar estos “otros” de los que hablábamos.

En Bahía Blanca pudimos observar también que la segmentación del sistema educativo (Hernández, G. y Visotsky, J. 1999) es una de las estrategias de exclusión, y la rama de adultos es un espacio clave en este proceso. Este proceso de exclusión incluye, entre otras estrategias, la estigmatización de la cultura subalterna. En el marco de este proceso, una vez más, en la historia de la educación argentina, la que resulta estigmatizada es la cultura indígena.

LAS FASES DEL TRABAJO

La investigación temática es realizada a partir de una investigación participante en los talleres como así también a través de la realización de entrevistas informales a pobladores del barrio, la participación en actividades comunitarias. La investigación temática del universo vocabular de la comunidad es uno de los momentos iniciales, y la perspectiva interdisciplinaria que asumimos (Couto, en este volumen) nos permite vincular educación (extraescolar y escolarizada), alimentación, salud, trabajo, migración y territorialidad

En los talleres trabajamos a partir de objetos, imágenes, sean dibujos, pinturas o fotografías, y también de relatos de participantes de otros talleres anteriores.

A partir de estos soportes se generan los debates en torno a situaciones planteadas por los soportes visuales.

A partir de este trabajo de inicio de los diálogos, intentamos ayudar al replanteo de las situaciones narradas ahora en forma de problemática social, partiendo siempre del lenguaje popular, del habla popular, desde dichos populares hasta analogías, formas de denominar los objetos, que muchas veces hacen en vocablos quichuas o del mapuzundung (lengua mapuche). Lo que hacemos es problematizar las situaciones. Recientemente hemos trabajado con familias fonéticas y con

fichas para descomponer estas familias. Estamos construyendo material de lecto-escritura apropiado para quienes se inician en la lectura y escritura alfabética y quienes retoman la escuela después de haber abandonado; de este modo, en los talleres hay por lo general dos niveles, y estamos intentando trabajar con tareas de lecto-escritura diferenciadas para ambos.

Intentamos promover un planteo de la dialéctica histórica a partir de un “pensar” la propia historia, de modo que puedan sentirse sujetos de la misma, una historia pensada desde el presente (Fontana; 1982; Hernández, G. y Visotsky, J.; 2001b).

El papel nuestro es el de proponer los temas, posibilitar la reflexión y el diálogo sobre los mismos y propiciar la problematización de las situaciones. Intentamos propiciar que los alumnos se asuman como productores de conocimiento a partir del reconocimiento de sus propios saberes como válidos y “oficiales” en la escuela.

No contamos con un programa temático fijo. Iniciamos con un tema que es de interés del grupo, y de allí vamos construyendo el programa a seguir. Por ejemplo, hemos iniciado con la historia indígena regional, para seguir con la alimentación a lo largo de la historia y en el presente, pasando luego a trabajar los juegos en la infancia, el trabajo y finalmente los cuentos y adivinanzas y las creencias populares, las migraciones (un tema que les angustia mucho abordar) y finalmente el barrio hoy. Se intenta de este modo que el sistema de signos en el cual se ven inmersos en la escuela y en la ciudad los tenga a ellos como sujetos (Gadotti; 2002, Clase 3).

Intentamos a lo largo de los talleres y en la fase de problematización la superación de la conciencia mítica por una conciencia lúcida-crítica de los problemas. Es frecuente encontrarnos en las escuelas con alumnos que participan en iglesias evangélicas pentecostales y que muchas veces asisten a la escuela para poder leer la Biblia. Es frecuente que esta realidad obstaculice la superación de la conciencia mítica por una conciencia crítica de los problemas: éste es uno de los grandes inconvenientes que se nos presentan en los talleres (Hernández, G. y Visotsky, J.; 2000b; Visotsky; 2001a y b).

Los talleres ocupan un “tiempo” reducido en lo que el tiempo escolar constituye, y son espacios alternativos a la enseñanza formal. Se destina un tiempo cada quince días para la realización. Los alumnos esperan interesados ese día, se preparan para narrar, llevan de sus casas objetos, escriben o buscan “recuerdos, en algún caso hemos podido trabajar con las docentes de los talleres para que la experiencia pueda tener continuidad y ser transferida a los programas escolares. Suele suceder también que la propuesta genere resistencias, en especial en los casos en que las escuelas funcionan en espacios controvertidos (como iglesias). Estamos in-

tentando trabajar en torno a la participación social en pos de favorecer la producción política de la ciudadanía (Freire; 1993) pero los niveles de marginalidad, el asistencialismo y el clientelismo, herramienta a través de la cual desde el Estado se subalterniza a los habitantes de los barrios carenciados en las ciudades, hace muy difícil esta tarea. El “patrón” en estos casos es el político de turno, que entrega alimentos incluso a cambio de la participación en los planes de alfabetización (en el caso del plan municipal, que es una continuidad de la experiencia, implementada en el país durante la década del ‘80, tal como en aquella experiencia, se entrega aún una caja de alimentos). Estamos trabajando en torno de favorecer la auto-organización de los grupos en tanto grupos de acción fuera de los talleres.

Es nuestro propósito que la experiencia sirva también como espacio de formación para los alfabetizadores. Estamos proyectando la conformación de talleres de formación con los mismos. Es nuestra intención favorecer una mejor intervención a partir de la crítica de la práctica y la teoría que sustenta esta práctica (Baretto; 2000).

Consideramos asimismo que es importante situar las prácticas educativas en el marco de un proceso democratizador más amplio de la sociedad argentina. El momento económico y socio-político que estamos viviendo es oportuno: un momento en que las experiencias democráticas están siendo fortalecidas, especialmente a partir de la crítica al sistema representativo. La representación directa de los sujetos en distintos espacios, esto es, la participación en asambleas, reuniones, movilizaciones populares se ha visto fortalecida a partir de las movilizaciones populares del 19 y 20 de diciembre de 2001, constituyéndose éstos en espacios de educación popular. En Bahía Blanca la participación social se ve obstaculizada por una serie de motivos, entre los que podemos citar el peso que tienen las fuerzas armadas (una Base Naval y un batallón de Ejército), la existencia de un monopolio mediático pro-militar y el haber sido una de las ciudades más golpeadas en la dictadura militar, golpe que perdura en el ámbito de espacios de formación: nunca se reabrieron carreras como Trabajo Social o Pedagogía, que fueron cerradas en la Universidad Nacional del Sur por la intervención de la Universidad en 1975, y no se cuenta tampoco con carreras de formación social (Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, etc.).

La rama de adultos del sistema educativo es una de las tantas ramas que la dictadura militar logró desarticular, en especial anulando experiencias y perspectivas vinculadas a la educación popular. Es preciso recuperar aquellas experiencias y reconstruir la historia social en torno a las prácticas de docentes y grupos populares que la dictadura persiguió, qué formación tenían, cómo se formaban, dónde qué trabajo realizaron, qué pasó con todos ellos. Tenemos que recuperar estos sujetos y esta historia “desde el presente”, reconstituir estas experiencias de “educación popular” y hacerlas parte de la educación oficial hoy.

LOS FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

La propuesta del Taller de Historia tiene como ejes de trabajo los conceptos de tiempo y espacio. Estos análisis son los que permiten el abordaje del problema de la identidad. Estos ejes (espacio-tiempo) son atravesados por núcleos transversales que hemos seleccionado en base al doble objetivo de indagar en las prácticas e historia de las prácticas sociales de los sectores populares y de transmitir contenidos vinculados fundamentalmente con la historia de los pueblos originarios de la región. Las experiencias de vida, en un contexto de comunicación y producción colectiva, constituyen la fuente de esta experiencia.

En el marco de esta propuesta se plantean dos objetivos: por un lado, nuestro interés por indagar en las particularidades que constituyen a la cultura popular. En este sentido, situándonos en el cruce entre la historia, la historia de la educación y la antropología, nos interesa rescatar los testimonios orales de los sujetos migrantes que asisten a las escuelas de adultos, de modo que los testimonios de las migraciones, prácticas alimentarias, creencias, la producción y reproducción de saberes en la infancia y sus continuidades y rupturas con el presente, son de particular interés. La lectura que realizamos de las prácticas sociales (alimentarias, educativas, vinculadas a la producción, religiosas) intenta comprender y explicar la cultura popular desde la diacronía y la sincronía; es mediante esta lectura en la diacronía que podemos llegar a entender a las culturas de los pueblos originarios como un componente de la cultura popular (Duran, L.; 1991). El otro objetivo se halla vinculado con el intento de constituir el taller de historia en una experiencia de educación popular, en la que los grupos participantes de estos espacios en las escuelas puedan construir conocimientos a partir de una lectura crítica de sus experiencias de vida. Consideramos que la educación de adultos debiera enmarcarse en el contexto más amplio de la 'educación popular', entendida ésta no a partir de la edad de los educandos sino de la opción política asumida en la práctica educativa. Entendemos que la pregunta que define si una experiencia educativa es popular o no, es, tal como lo planteó Paulo Freire, "¿a quién está sirviendo la educación? ¿a favor de quién y a favor de qué..." (Zibas, D.; 1993: 63). La educación popular surge como alternativa político-pedagógica al servicio de los intereses populares. En esta perspectiva, consideramos que la educación de adultos debe ser una educación "de" ellos y no "para" ellos.

La experiencia tiene su sustento en la perspectiva de la investigación participativa, entendida como una práctica por medio de la cual se desarrollan acciones pedagógicas de construcción colectiva de conocimiento (Sirvent, M.T.; 1994). Consideramos que toda investigación participativa propicia acciones pedagógicas de construcción colectiva de conocimiento, aunque no toda acción de educación popular es necesariamente una investigación científica. En las propuestas de investigación participativa subyace una hipótesis: que la apropiación colectiva del

saber, la metodología de pensar científico y la producción colectiva de conocimientos son formas posibles de efectivizar el derecho que tienen los diversos grupos y movimientos sociales sobre el conocimiento, el poder y la cultura (Sirvent, M.T.; 1994).

El planteo de cada taller se centra en que los estudiantes reflexionen sobre sus propias trayectorias de vida, aspirando a una comprensión explicativa de las mismas. En este sentido, entendemos el taller como un espacio pedagógico de construcción del conocimiento, en el que los sujetos asumen una postura indagatoria, de interrogación y crítica respecto de los procesos sociales y su propia constitución subjetiva, pensándose a sí mismos como colectivo. Se concibe al conocimiento como una construcción histórica de visiones del mundo válidas en determinados contextos, esto es, en determinados tiempos y espacios (Edwards, V.; 1990).

Entendemos que esta integración de los procesos de investigación, participación y educación en las prácticas de la investigación participativa se da porque comparten aspectos epistemológicos, cognitivos y metodológicos y no implica la confusión de los mismos, confusión que puede hacer perder la especificidad teórica y metodológica de cada uno (Sirvent, M.T.; 1994).

La construcción de las estrategias metodológicas en esta experiencia de taller tiene en cuenta, siguiendo a Edelstein y Rodríguez (1974) la necesidad de considerar a los sujetos de la misma, el contexto y las disciplinas.

Respecto de los sujetos, ya hemos hecho referencia a que quienes participan son en su mayoría migrantes o descendientes directos de migrantes (internos o externos); en especial mujeres, trabajadoras domésticas o bien excluidas de sistema laboral, los hombres son subempleados o con empleos precarios tal como obreros de la construcción. La edad oscila entre 18 y 70 años. Algunas motivaciones de hombres y mujeres de todas las edades que los hacen estar en las escuelas hoy son: el certificado de la educación primaria en las personas más jóvenes, encontrar un espacio público de encuentro, aprender a leer para leer la Biblia, y la asistencia que es posible encontrar accediendo a espacios públicos tales como la escuela. En general la escuela y el hospital son los espacios públicos-estatales en los que participan (sea por ellos o por sus hijos). No hay en las villas donde viven espacios recreativos estatales (gimnasios o polideportivos, por ejemplo). Las iglesias de diversos credos, en especial evangélicas pentecostales, son el otro espacio en el que participan. La exclusión o semi-exclusión del sistema laboral entraña múltiples exclusiones y “múltiples pobreza” (Gadotti; 2000: 16; Sirvent; M.T.; 1999): la principal es la pobreza política, la pobreza de participación social.

Tenemos en cuenta al conocimiento disciplinar producido por diversas ciencias sociales, en especial la historia, la antropología, la historia de la educación y

la literatura. Se realiza una transposición didáctica que tiene, dentro de las áreas curriculares, a la historia como eje, pero con vinculaciones especialmente con geografía y lengua (Hernández y Visotsky; 1999; 2001).

Respecto del contexto en que las experiencias se llevan a cabo, dedicaremos un apartado a su desarrollo.

EL PROPÓSITO

El interés general de los talleres radica en plantear un ámbito para la crítica del tiempo y el espacio vividos por ellos en tanto campesinos, obreros de la fruta, obreros de la construcción, y ya en la ciudad como “ocupantes” del espacio urbano, crítica que permita fundamentalmente la comprensión y explicación de las trayectorias (en la diacronía y la diatropía), trayectorias que permiten dar cuenta de un pasado y un presente común, esto es, de la existencia de un colectivo social, de un grupo social (Balbo, O.; 1998). El objetivo central de la experiencia es validar las otras culturas en las escuelas, específicamente en las escuelas de adultos. En este sentido es que durante los talleres se plantean temas a partir de los cuales el grupo intercambia experiencias y perspectivas, se realizan grabaciones que son transcritas al código escrito. Al finalizar la experiencia se confecciona tanto un libro testimonial como un video. Cada alumno se lleva a su hogar un libro. Dicho producto tiene también la intención de servir de material a la docente del grupo en especial, y a las docentes de la rama y el sistema educativo en general.

A partir de esta indagación también se intenta realizar un aporte en la construcción de una historia de la educación que exceda los límites de la acción pedagógica institucionalizada. Esto es, pensar la educación más allá del estado educador, entendiéndola como una acción pedagógica general, que desde una doble arbitrariedad (un poder arbitrario que transmite un saber arbitrario, históricamente construido y socialmente legitimado) contribuye a la reproducción (Bourdieu, P.; Passeron; 1970), pero también a la producción de los sujetos sociales y de la sociedad. Se intenta pensar la educación en el marco de los procesos de producción de prácticas y sujetos sociales (Tadeu da Silva, T.; 1995) y de producción de hegemonía (Williams; 1980; Tamarit, J.; 1992;).

Desde los planteos anteriores se procura revalorizar las historias personales en tanto colectivo social como fuentes para la construcción de una historia social de la educación de la región. En el ámbito específico de Bahía Blanca, la intención es indagar en la problemática de las migraciones y, en relación con éstas, el problema de la herencia cultural. Se plantea el programa a partir de pensar a esta ciudad como receptora de habitantes de distintos lugares de la Patagonia argentino-chilena y recientemente de Bolivia, y en este sentido formulamos la necesidad de

conocer y validar la historia y cultura de los grupos migrantes. Es de especial interés pensar los contactos interétnicos desde el siglo XVIII hasta nuestros días, en tanto relaciones pedagógicas, productoras y reproductoras de saberes y relaciones sociales.

ALGUNOS NÚCLEOS TEMÁTICOS FLEXIBLES

La tierra: procesos de desterritorialización. Ocupación del territorio de pampa y Patagonia a la llegada de los españoles. Pueblos que habitaban el territorio. Desplazamientos. Política de tierras en los estados nacionales de Chile y Argentina. La constitución de reservas. Latifundio-minifundio. La “tierra” en la ciudad.

El trabajo: la producción hortícola en el mundo mapuche. La cría del ganado. El proceso textil: de la esquila a los ponchos. El procesamiento de la madera. La cerámica. El trabajo doméstico. Continuidades y rupturas.

Las comida: la papa, el maíz, el trigo, las carnes en el mundo mapuche. Continuidades y rupturas.

Las creencias: la religión en el mundo mapuche. Personajes benéficos y maléficos. Supersticiones. Mitos. La religión hoy. Continuidades y rupturas. Las Iglesias en el barrio.

Lo que se cuenta: mitos, cuentos, canciones, tralenguas y adivinanzas. La memorización como contenido y como forma. La literatura: para entretener y enseñar.

Los juegos: juegos de mujeres. Juegos de hombres. Juegos de ambos. El juego: su doble función de divertir y enseñar.

La salud: Significados y significantes de la enfermedad. Los partos. Las curaciones con yuyos.

Las migraciones: los motivos. Las trayectorias. El país/ciudad expulsor-el país/ciudad receptor: tierra, vivienda, trabajo, sistema educativo, sistema de salud, seguridad social. Los grupos humanos: el grupo social y el grupo político.

En todos los casos se trabaja partiendo del lenguaje popular.

Algunas contradicciones que se han dado en este camino que llevamos son:

- Las instituciones: el lugar donde se enseña genera conflictos. En un caso, un taller funcionaba en una iglesia católica. Los alumnos más ancianos y que eran analfabetos completamente, no leían ni escribían en el sistema alfabético de escritura, eran evangélicos-pentecostales, eran descendientes de mapuches o habían vivido cerca de comunidades, y fue muy interesante cómo ellos se fueron convirtiendo en el centro de las clases a partir del trabajo sobre los pueblos indígenas, que fue el tema generador para trabajar, y vinculado a este tema la educación de los niños el trabajo en la infancia, juegos, la presen-

cia en la escuela (y sus diversas frustraciones) y las creencias. Se contaron testimonios del pasado y del presente. Esto generó un conflicto, ya que algunas personas de la iglesia católica se sintieron molestas por los relatos tanto sobre la religión indígena como la evangélica en la actualidad. En la actualidad vemos que las iglesias evangélicas están contribuyendo a la destrucción de los símbolos culturales indígenas a través de múltiples prohibiciones a recordar, a hablar (por ejemplo de las creencias) y a participar de festividades populares (tal como la del 18 de setiembre para los chilenos).

- Ideologías: la ideología de los docentes a cargo de las clases es un factor que obstaculiza un proceso real de alfabetización crítica. Sostienen concepciones elitistas, clientelistas y autoritarias de las relaciones con los sujetos analfabetos. Los talleres de historia realizados en el marco de sus clases promueven rupturas, generan conflicto en sus concepciones porque en ese momento reconocen en los alumnos saberes que ellos ignoran o que en todo caso conocían pero subestimaban, y que estos saberes son valorados por otros-otras instituciones (en este caso la Universidad). Se plantean distintas posibilidades de “hacer” y “sentir”, de “pensar”, que son narradas a partir de temas generadores (formas de procesar alimentos, de trabajar la tierra, de criar a los niños, de construir herramientas e instrumentos, cuentos diversos) y se presentan como válidos a todos los testimonios, lo que promueve una ruptura con la perspectiva autoritaria de las prácticas de enseñanza, prácticas en las que la enseñanza (bancaria) prevalece en importancia por sobre el aprendizaje.

- Es una preocupación para nosotras el hecho de que la enseñanza realizada no promueve el aprendizaje, y esto genera frustraciones y autodesvalorizaciones en personas que con mucho sacrificio van a la escuela queriendo aprender a leer y escribir. Manifiestan (fuera de la escuela) que hace años que van y no aprenden... Hoy es una gran preocupación para nosotras este tema. El método de alfabetización que practican las docentes parte de la letra, y no de la realidad de los grupos, así como el material que se emplea, de propuestas para la edad y realidad de los sujetos. Las imágenes que se emplean en la enseñanza son estereotipadas o de folletería de consumo (de hiper-mercados, por ejemplo).

- La relación docente-discente: es una relación en donde el aprender no está presente en la práctica del docente y donde los “aprendientes” no están habilitados para la enseñanza. Esto requiere de un trabajo profundo de cuestionamiento de parte de los docentes, en tanto son matrices de aprendizaje que sostienen sus prácticas desde hace tiempo. Mucho más fácil es plantear esta dialéctica con los grupos, en tanto sus matrices de aprendizaje incluyen en las prácticas al aprender-enseñar, y casi no han ido a la escuela con anterioridad, de modo que las situaciones escolares que puedan haberlos “marcado” en esta negación del “sujeto autor” (Fernández, A; 2000) son mínimas.

- Existe una teorización y una práctica del aprendizaje concibiendo al sujeto en tanto “individuo”, dándose una negación o silenciamiento de la situación grupal en la que las prácticas de enseñanza y la vida cotidiana de la escuela se desenvuelven.
- El clientelismo con que se plantea la relación también es un obstáculo: sea porque necesitan “matrícula” para existir como escuela y no perder cargos, o la entrega de alimentos por asistir al programa de alfabetización.
- Tenemos interés en generar un espacio de trabajo en alfabetización con sujetos (en su mayoría ancianos, aunque no todos) que después de años de ir a la escuela han decidido dejar. También sabemos que es necesario el trabajo con los docentes de la rama de adultos, y lo estamos proyectando.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS:

RESPECTO DEL CONTEXTO EN QUE LAS EXPERIENCIAS SE LLEVAN A CABO

En Argentina, la educación de adultos fue inicialmente un campo ocupado por una multiplicidad y diversidad de sujetos sociales. A comienzos de siglo, el debate, las luchas, y los conflictos por el sentido que se les quería dar, se hicieron explícitos en una variedad de experiencias, en salsas del pueblo, sociedades populares de educación, cooperativas, colonias de educación agrícola, bibliotecas populares así como las primeras sociedades de resistencia, por las que se concretaban reivindicaciones corporativas de trabajadores, todas ellas surgidas de grupos socialistas y anarquistas.

Fue en la segunda década de este siglo cuando se inicia la consolidación de un discurso hegemónico. El Estado nacional pone bajo su control, tanto material como simbólico, experiencias dispersas, en tanto visualiza que el sistema escolar infantil no permitía garantizar el cumplimiento de la “educación popular” para todos. El Estado crea así un subsistema que va a considerar la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum, de manera que se adapte a los destinatarios y facilite su asistencia y permanencia (Rodríguez, 1996).

La relación que se estableció entre la escuela y los sectores subalternos a medida que el siglo XIX fue avanzando estuvo signada por la definición de los mismos como “barbarie” por el poder político. Si bien para la generación de 1837 esta categoría estaba representada por el indio, la inmigración no subordinada a la cultura política local y a las relaciones de producción dominantes habría sido definida también como tal a fines de siglo y principios del siglo XX. El racismo iría renovándose desde la conquista, trazando una continuidad del debate acerca de la educabilidad del indio a los inmigrantes europeos (Puiggrós, 1992). A lo largo del siglo XIX iría constituyéndose un sujeto pedagógico conformado por varios grupos sociales. En el Congreso Pedagógico de 1882, el congresista Santa Olaya en sus discursos:

“Suponía la inferioridad moral y cultural de los sectores populares y lamentaba el desorden que ocasionaban los vicios que contraía la clase obrera; ...un llamamiento a los “sectores superiores” para que se hicieran cargo de atender tales problemas” (Puiggrós; 1992:106).

Puiggrós cita un interrogante de Santa Olaya: “¿para esta clase de enfermos, declarados socialmente incurables, no hay medicina posible?” (Puiggrós; 1992: 106). Los define como “pobres parias, que ni saben leer” por lo que las bibliotecas no son un medio para mejorar sus costumbres y moralizarlos. Plantea la necesidad de educar a quienes deben ejercer su voto. Por esto propone “desarrollar la educación de adultos de ambos sexos...” (Puiggrós; 1992: 107). Santa Olaya incluyó a los indios entre los “desheredados” y enfatizó la necesidad de que el Estado atienda al adulto porque es quien debe transmitir la cultura. En la categoría “adultos” se irían incorporando así indios, inmigrantes, gauchos... todos aquellos sujetos a los que a través de bibliotecas, escuelas, libros y periódicos “alimento espiritual... hasta donde les de la inteligencia” (citado por Puiggrós; 1992: 107). Se iría constituyendo así una propuesta con sentido totalizador, y se iría consolidando un discurso hegemónico.

La ley de educación común de 1880 reconoce la educación de adultos, y ya entrado el siglo XX el Consejo Nacional de Educación dicta una reglamentación para la educación de adultos proponiendo que el Estado asuma el papel central de prestador y regulador, y crea un subsistema que incorpora las demandas de la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum (Rodríguez; 1996).

La instrucción de los obreros fue impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina bajo el Programa FORA y durante el peronismo los obreros, maestros, campesinos, comerciantes y las mujeres fueron sujetos interpelados desde la educación. El sistema escolar se extendió, se generó un sistema de Educación Técnica y un sistema de capacitación laboral para adultos y de educación de la mujer.

Es en la década del '50 cuando se produce una resignificación del mandato fundacional del subsistema formal¹⁰ enmarcada en el mandato desarrollista de que “las sociedades tradicionales y atrasadas necesitan de la protección de los pueblos modernos para producir la modernidad y el progreso que por sí misma está incapacitada para producir”. Los países centrales implementan en América Latina un nuevo orden socioeconómico que diversifica el aparato productivo y genera nuevos requerimientos ocupacionales. La educación en general y la de adultos en particular va a cumplir en este contexto una función fundamental. Valiéndose de las teorías del “capital humano” cumplirá la función de formar “recursos humanos”, proveyendo de mano de obra calificada a la producción, y de este modo atenderá la formación de la población de menores ingresos. Se crea en este período la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) (1968) y se lanza la Primera Campaña Nacional de Alfabetización. Experiencias fundadas

en el imaginario desarrollista, en el contexto social latinoamericano de la década del '60, dieron lugar a experiencias política y culturalmente complejas, que facilitaron la consolidación de la Pedagogía de la Liberación en varios países del continente, incluido el nuestro. Así es como en la década del '60 la educación de adultos se institucionaliza mediante la creación de un subsistema de educación de adultos, bajo el planteo desarrollista sostenido desde los organismos internacionales (Junge, 1990); las teorías del capital humano y de formación de recursos humanos vendrían a legitimar las propuestas educativas.

“Las escuelas y los centros educativos, así como también otras experiencias de educación no formal y de trabajo social de inspiración desarrollista, crean un espacio en el que maestros, trabajadores sociales, militantes religiosos o políticos llevan a cabo un gran número de trabajos de educación popular. En múltiples y dispersos espacios de la cotidianeidad del enseñar y aprender de los sectores populares, nacen los gérmenes de lo que se va a ir consolidando como la pedagogía de la liberación” (Fernández; 1996: 82)

Desde inicios de los años '60 se difunden en contextos de reforma agraria las prácticas participativas e investigativas en educación, especialmente en experiencias con pobladores rurales, puntualmente en Chile, Brasil y Colombia. Para el mismo momento histórico, se conforma en Brasil el Movimiento de Cultura Popular del Nordeste Brasileño, el que integra Paulo Freire, cuyas prácticas educativas estaban dirigidas a poner al conocimiento al servicio de los intereses y necesidades del pueblo. Este grupo estaba enraizado en la perspectiva francesa del grupo *Peuple et Culture* y bajo la influencia de Boimondeau, Lebret, Dumazedier, Mounier, Freinet y los “*Kibutzim*” de Israel (Sirvent; 1994: 55) y concebían una nueva visión de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Teresa Sirvent relata las experiencias desarrolladas en Buenos Aires, a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas y de análisis de la actividad cotidiana, y refiere:

“Estas experiencias, tal vez por lo poco difundidas, no figuran en los trabajos más conocidos de sistematización de experiencias de Educación Popular. Sin embargo es interesante señalar sus raíces comunes con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño del que formara parte Paulo Freire dirigiendo su División de Investigaciones (Sirvent; 1994: 55)”.

Y señala que Amanda Toubes, así como los precursores del MCP de Recife, regresa a fines de 1959 de una estadía en Francia e Inglaterra en la que durante dos años trabajó intensamente con el grupo de *Peuple et Culture* y sus líderes Joffre, Dumazedier y Legrand, iniciando las primeras experiencias de educación popular de adultos en la UBA entre 1960 y 1966. Teresa Sirvent refiere haber for-

mado parte de este grupo de educadores desarrollando experiencias en bibliotecas, clubes y cooperativas (1994: 56).

También Isabel Hernández (1984) refiere a la conformación de experiencias de educación popular en la década del '70 refiriendo a la sensibilización dejada por el Mayo del '68 y por las experiencias de lucha en el interior de nuestro país (el Cordobazo y el Rosarizao, 1969, y podríamos agregar para nuestra región las luchas del Chocón y la pueblada de Cutral-Co), y refiere,

“muchos de los educadores argentinos políticamente comprometidos, e insertos por esos años en el sistema oficial (en particular experiencias universitarias), nos hicimos eco del debate y las polémicas que por ese entonces se originaban en Europa, acerca de la teoría de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, Baudelot, Establet, Passeron y por otra parte Lagrange y sus críticos) (Hernández; 1984: 33)”.

En Bahía Blanca las experiencias de educación popular habrían estado vinculadas a movimientos sociales de acción barrial y en muchos casos vinculados a la iglesia católica (bajo la influencia ideológica del Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo y de la Teología de la Liberación), puntualmente trabajadores sociales y estudiantes, jóvenes que participaban de movimientos políticos o religiosos. Sería preciso profundizar en estas experiencias formativas tanto a nivel no formal como formal. A nivel formal, sabemos de la corta presencia de docentes perseguidos por la dictadura chilena en las cátedras de Pedagogía de la Universidad Nacional del Sur, que debieron huir luego, perseguidos por la dictadura argentina. 1976 puede ser considerado como el punto de inicio de un proceso de reestructuración de los aspectos básicos del andamiaje económico, modificándose el patrón de acumulación, esto es, insertando a la economía argentina en el mercado mundial. La estabilización económica se hace efectiva en base al control de los salarios, con la supresión de toda actividad gremial y de construcción de proyectos sociales alternativos al que se intentaba imponer, con lo cual se produce también la desarticulación del subsistema, la transferencia de servicios de educación básica y la desaparición de la DINEA, sumada a la desaparición física, exilio y dispersión de docentes formados y formadores en la pedagogía freireana. Serían momentos claves en la historia de la rama, una desarticulación que también debe ser leída en el marco –no de la negación, esto es de la ‘des-estructuración’- sino como producción, articulación de engranajes en pos del cumplimiento de mandatos, vinculados a la redefinición de las fuerzas productivas.

La educación de adultos es actualmente una rama del sistema escolar caracterizada por la ausencia de espacios nacionales orgánicos, con una heterogeneidad librada a las diferentes capacidades provinciales. La Ley Federal de Educación se propuso como discurso hegemónico en el sistema educativo en general. En relación a la educación de adultos, se encarga de definirla en tanto Régimen Especial

–Título III, capítulo VII, de Regímenes Especiales, punto B, artículo 30- refiriéndose en especial a la calificación laboral y a la promoción de sistemas y programas de formación y reconversión laboral. A lo largo del año 1999 la provincia de Buenos Aires consideró la implementación de la reforma en esta rama¹¹ (Res. Min. 431/99). En la provincia de Buenos Aires se vienen llevando a cabo cambios en el sistema educativo formal a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. En la rama de Adultos y Formación Profesional los cambios se dispusieron en el año 1999 (Res. Min. N°431/99), cuando se organizaron los grupos por primer y segundo ciclo y se dispuso el dictado de materias artísticas, inglés, etc. aunque no se crearon los cargos correspondientes. En el año 2001 se implementó el tercer ciclo en la rama, a cargo de un maestro para todo el ciclo (correspondiente a 24 horas cátedra). Asimismo una reforma reciente fue la creación de la Dirección General de Educación y Trabajo (el día 11 de abril de 2001), de la que depende ahora la Dirección General de Educación de Adultos y Formación Profesional. En actos, discursos y prácticas oficiales hay una sobrevaloración dada a la Formación Profesional por sobre la Educación de Adultos y el eje ideológico de los mismos se sustenta en el imaginario “desarrollista” (Hernández-Visotsky, 1999). Respecto de esta sobrevaloración, es importante tener en cuenta las relaciones que el neoliberalismo establece entre educación y trabajo. A lo largo de la historia esta relación ha venido adquiriendo diferentes sentidos, contextualizándose en teorizaciones y políticas antagónicas. Desde las ideas pedagógicas de Kerschensteiner acerca de la dicotomía entre trabajo intelectual y manual correspondiendo dos circuitos educativos en relación a los mismos, hasta los planteos gramscianos de la escuela ímoca que incluya cultura general humanista y formativa que equilibre la relación entre trabajo manual, industrial e intelectual, educación que no reproduce desigualdades y que se propone cambiar el mundo (Barco, 1994). Las actuales políticas educativas del neoliberalismo postulan ante un mercado laboral sumamente discriminador, desigual y competitivo, una escuela que se adapte a las necesidades de este mercado (Gentili; 2000).

El P. M. A.

Con el advenimiento de la democracia, la política educativa del país en general y el Plan Nacional de Alfabetización en particular se enmarcan en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO del año 1981. Unos cuantos elementos contribuyen a la legitimidad que adquiere en el ámbito social el Plan Nacional de Alfabetización en la década del '80 en nuestro país¹²:

- El avasallamiento de derechos que nos dejaba como herencia la dictadura militar, entre ellos el del acceso a la educación, junto a los altos porcentajes globales de escolarización en la enseñanza primaria. Persisten el analfabetismo y una escolaridad primaria incompleta para amplios sectores de la pobla-

ción. En 1980 un tercio de la población no llega a tener la escolaridad mínima de 7 años. De este tercio, un 5,1% nunca asistió a la escuela y un 29,9% tiene el nivel primario incompleto (Paviglianiti; 1988);

- Las concepciones socialdemócratas que gozan de gran aceptación en los ámbitos gubernamentales y en la sociedad civil en el país.

- La historia del partido que asume el poder. Según Emilio Tenti (1993) la política educativa del radicalismo reconoce rasgos estructurales permanentes. Según este autor, el radicalismo es heredero de una tradición que integra elementos de la cultura laica, una creencia en las virtudes de la educación como factor de movilidad social y una defensa de la educación pública, universal y gratuita que se articula con el respeto al principio de la libertad de enseñanza.

Dichos valores presidieron el momento constitutivo del Estado moderno y del sistema educativo argentino desde la segunda mitad del siglo pasado, pero se vieron afectados durante las dictaduras militares que gobernaron al país desde 1930. Durante el último gobierno dictatorial se llevó a cabo un rígido control sobre los sujetos, las instituciones y las prácticas sociales que se encargaron de la producción y reproducción de la cultura. El gobierno militar consideró al sistema educativo un campo de batalla; allí era preciso librar un combate contra los enemigos ideológicos del régimen (Tenti, 1993). El campo de la educación es un campo sensible a atentados contra las libertades públicas y los derechos ciudadanos. Hubo despidos masivos en todos los niveles (y una especial persecución en la rama de adultos), expulsiones y suspensiones de estudiantes universitarios, controles ideológicos en materia de contenidos, una estructura de poder fuertemente jerarquizada, prohibiciones en la agremiación estudiantil...

El establecimiento de la democracia política y las libertades y derechos de los ciudadanos permite que actores sociales antes silenciados recuperen su voz, se manifiesten, reorganicen, expresen sus intereses y eleven sus demandas. Durante este gobierno, se registra un incremento del gasto público en educación. En 1986 el gasto es el más alto de los últimos veinticinco años, y más significativo todavía comparado con la caída abrupta en la última dictadura militar.

En este contexto se enmarca el Plan Nacional de Alfabetización, en un momento histórico en que si bien los grupos económicos venían configurando desde el año '75 y afianzando a partir de la dictadura un Estado cada vez más desentendido de las cuestiones sociales y particularmente en educación, el Estado nacional se presenta dando lugar a las demandas de derechos por parte de la población, rezando el preámbulo de la de nuevo vigente Constitución Nacional. Es así que la restitución de la democracia como estado de derecho implicó tomar a la educación como bandera, apelando al discurso fundacional del sistema educativo y a su meta "incumplida".

El gobierno nacional intenta, a través de un plan en el ámbito nacional,

“Retomar el inconcluso programa de educación popular, quebrado por sucesivos golpes militares encarando la alfabetización no como un fin...sino como el primer paso en el proceso ininterrumpido de educación permanente”. (CONAFEP; 1985(a): 9).

Reconoce como antecedentes:

- La ley 1420 de educación común, “pilar fundamental de nuestra educación popular (CONAFEP; 1984: 51).

- La campaña tendiente “a erradicar”¹³ el analfabetismo impulsada durante el gobierno del presidente Illia, con el Dr. Alconada Aramburu en el Ministerio de Educación, en el año 1964 (el mismo ministro que estuviera con Alfonsín al inicio del período). Esta campaña se interrumpió con el golpe de 1966.

- la “Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR) en 1973¹⁴.

Basado en los lineamientos de la UNESCO y la CEPAL, el plan de alfabetización toma la acepción de analfabetismo funcional redefinida por la UNESCO en 1978, considerando funcionalmente analfabeta a la persona

“que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y su comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (CONAFEP; 1985(a): 9)¹⁵.

De un diagnóstico de la situación con datos del INDEC que indica la existencia de 1.184.964 analfabetos absolutos y 5.283.211 analfabetos funcionales, se decide la implementación del plan, en dos frentes: centros de alfabetización; destinados a analfabetos absolutos, y educación a distancia, destinada a analfabetos funcionales.

A nivel provincial la organización institucional consta de una junta coordinadora, orientadores pedagógicos propuestos por las juntas, y alfabetizadores (docentes titulados y voluntarios) designados ad-referendum por las juntas. A nivel local, se produce la apertura de los primeros centros en el año 1985 en lo que fué la Zona XVII, que comprendía los distritos de Bahía Blanca, Coronel Dorrego, Coronel Suárez, Villarino, Coronel Rosales, Monte Hermoso, Tres Arroyos y Tornquist. En Bahía Blanca se abren quince centros en el año 1985, llegando a contar con cuarenta y cinco y finalizando en el 1989 con treintaidós centros (Cavallero, 1989). En el momento de la sistematización del plan en la zona (año 1989) se adjudica como causal principal del cierre de centros la racionalización del personal dispuesta por el gobierno nacional (circular del 16-12-86 de la CONAFEP).

En su momento se lleva a cabo un programa de capacitación de alfabetizadores, seminarios y talleres, y se elabora material didáctico de apoyo. El documento de sistematización registra la inquietud de una continuidad con la post-alfabetización, dentro de la concepción de educación permanente (Cavallero; 1989).

En el año 1988 es declarado de interés municipal por el intendente de Bahía Blanca, y en 1989, cuando se anuncia desde el Poder Ejecutivo la finalización del plan, desde el municipio se decide continuarlo. A partir de 1990 la continuidad laboral de los docentes es de forma voluntaria, y la provisión de materiales la realiza el municipio. Van a funcionar cuatro centros. En junio de 1992 el Plan adquiere fuerza de ordenanza y queda formalmente constituido al ser aprobado por el Concejo Deliberante. En ese año y sin continuidad se abrieron centros en Barrio Avellaneda, Ingeniero White y Sala Médica Barrio Km. 5. En el año 1993 se comienza a asignar un pago a los docentes en concepto de beca. La caja de alimentos (programa PAN) sigue entregándose a cada alfabetizando, aún en la actualidad, desde los inicios del P.N.A. En la actualidad el Plan cuenta con diecisiete centros donde asisten aproximadamente quince alfabetizandos por grupo, aproximadamente un tercio son analfabetos absolutos.

En la actualidad este plan está en vigencia en la ciudad. Hasta el año 2001 contaba con dieciocho grupos conformados en distintos barrios de la ciudad. En el marco de este programa desarrollamos talleres en tres grupos, compartiendo experiencias y reflexiones con las docentes alfabetizadoras.

LA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: UNA BRÚJULA NECESARIA

- 1-Compromiso del estado con la educación: construcción, mantenimiento de escuelas, pago de salarios (dignos); inversión en formación docente.
- 2-Participación de la comunidad en el planeamiento: padres, alumnos, sindicatos, universidades.
- 3- La ciencia y la universidad abiertas a las necesidades populares.
- 4- Compromiso político de transformación social.
- 5- Pedagogía crítico-dialógica, esto es, dialéctica: tanto en la teoría del conocimiento como en la relación pedagógica.
- 6- No a la manipulación de ningún tipo: ni político-partidaria ni en la relación pedagógica.

Gadotti señala algunas intuiciones originales del paradigma de la educación popular que él inspiró:

- a) “a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;
- b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática;
- c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda);
- d) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;
- e) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares;
- f) um planejamento comunitário e participativo” (Gadotti; 2001: 48-49)

Podemos dar cuenta de los principios citados a través de su práctica política-pedagógica en las exigencias puestas al gobierno de Río Grande del Norte para la campaña de alfabetización de Angico, en la década del ‘60 (Freire, 1987):

- Que se celebre un convenio entre el estado (la Secretaría de Educación) y la universidad (el servicio de extensión cultural).
- En el convenio se establecería que el gobierno se haría cargo de todos los gastos para los profesores, a excepción de que estos hicieran su trabajo como extensión de sus cargo en la universidad.
- El trabajo debería ser dado a líderes universitarios teniendo en cuenta la disposición, seriedad y coraje.
- La ciudad no sería visitada durante el proceso por el gobernador ni por funcionarios, para evitar cualquier manipulación política.
- Si el gobierno traicionaba algún punto, se rompería el convenio y se lo denunciaría en entrevistas con la prensa.
- Si la Alianza para el Progreso estudiaba la experiencia y le ponía un punto final, se denunciaría en la plaza pública el carácter colonialista de ésta.

También podemos dar testimonio de los principios citados en las acciones desarrolladas durante la gestión en la secretaria de educación (Freire; 1997b):

- Perspectiva democrática de la política pedagógica (no clientelismo, no autoritarismo, no elitismo): su objetivo fue ampliar la participación de la comunidad educativa en las decisiones y acciones en las escuelas. Implementó la autonomía de las escuelas a través de la elaboración de proyectos propios comprometiendo siempre los recursos financieros del Estado.

- Preocupación (e inversión) por la formación permanente de los educadores, por entender que los educadores necesitan de una práctica político-pedagógica seria y competente bajo los siguientes principios:
 - El educador como sujeto de su práctica: debe crearla y recrearla.
 - Formación a partir de la reflexión sobre la práctica cotidiana.
 - La formación del educador debe ser constante y sistematizada.
 - La práctica pedagógica requiere la comprensión de la génesis del conocimiento.
 - La formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular.
 - El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos la fisiónomía de la escuela que se quiere; la necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano; la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que contribuyan al proyecto de escuela. En especial, trabajando la acción-reflexión-acción de temas relevantes de la propia realidad con docentes de una escuela o nucleamientos de escuelas.
- Trabajo conjunto con universidades entendiendo que la universidad tiene una responsabilidad social que cumplir y una contribución fundamental que dar en lo que tiene que ver con la comprensión del conocimiento (y avances) y en las cuestiones de formación de los profesionales que actúan en los sistemas de enseñanza. La aproximación de la universidad con la escuela permite que la propia universidad se apropie de un conocimiento de la realidad que le hará repensar su enseñanza y su investigación.
- Pedagogía crítico-dialógica: respeto por la cultura del alumno. Construcción colectiva del conocimiento articulando el saber popular y el saber científico, mediados por las experiencias del mundo, estimulando la crítica, la pregunta, la creación.
- La escuela tiene que reflejar las necesidades y expectativas de la población: consejos de escuela (deliberativos), plenarias pedagógicas.
- Creación de lugares físicos donde atender a los niños (empleo transitorio de iglesias, clubes, sociedades de fomento de los barrios, etc.).
- Preocupación por el salario docente.

POR UNA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS CRÍTICA: APUNTES PARA SU CONSTRUCCIÓN

- En principio considero que se debe superar el concepto clientelista desde el que el neoliberalismo asume a la educación como a tantos otros derechos sociales. Que los sujetos puedan asumir la educación como un derecho de los grupos sociales y no como una donación realizada por el poder político. Esto implica construir una subjetividad democrática (Gadotti; 2000: 15) partiendo del conocimiento de cómo funciona el modelo neoliberal en tanto categoría histórica para que los grupos puedan extrañarse ante la propia realidad y vislumbrar la posibilidad de transformar la situación de desigualdad. Esto es asumir una conciencia histórica.
- Debiera estar enmarcada en el contexto de políticas que propicien la participación popular; en el caso de no estar enmarcada en proyectos políticos populares desde el Estado, debiera ser impulsada por grupos organizados desde la sociedad civil, esto es, en tanto proyectos contrahegemónicos o constructores de hegemonía alternativa (Williams; 1980).
- Debiera ponerse ante todo en cuestión la oposición escritura-oralidad, desmitificando la escritura y el carácter mágico asignado por los analfabetos a la misma, en especial quienes concurren a partir de su participación en Iglesias Evangélicas.
- Debe ser una educación popular transformadora de las condiciones de opresión y enraizada en la cultura del pueblo.
- Debiera comenzar con un programa de formación de alfabetizadores que: supere la dicotomía entre trabajo intelectual y trabajo manual, entre teoría y práctica, entre formación y acción; que propicie la transformación de las prácticas y de las teorías que la sustentan a partir de la reflexión sobre ellas; que permita superar el concepto eficientista de educación de calidad, para entenderla no como competitividad sino en tanto saber que permite enfrentar los problemas cotidianos junto con los otros (Gadotti; 2000: 17).

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo hemos retomado cuestiones que nos permiten vincular educación, diversidad cultural, desigualdad social y el problema de la tierra. Consideramos que hoy más que nunca es un imperativo político, ético, y estético plantear en las escuelas el problema central del pensamiento de Freire: la dialéctica teoría-práctica, y ligada a ésta, trabajo manual e intelectual¹⁶. La realidad social y política que estamos viviendo los latinoamericanos en general y los argentinos en particular es un contexto propicio para retomar los proyectos “acallados”, “amordazados”, “fusilados” por las dictaduras militares. Es un momento y un contexto

JESSICA VISOTSKY

en el que dichas prácticas están siendo impulsadas desde movimientos sociales y políticos de resistencia, muchos de ellos generando ámbitos de formación docente (MST, zapatismo). En Argentina, discurso y acción se están aunando en los barrios, en los comedores barriales, en las asambleas populares, en asambleas sindicales. Considero que es un momento oportuno para que el colectivo docente, en conjunto, pueda revisar nuestras prácticas en pos de acercar un poquito más el discurso y la acción. Volver a Freire para construir una teoría de la educación enmarcada en un proyecto popular es un buen punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA

- Barco, Silvia 1994 “Las orientaciones pedagógicas de la Ley Federal de Educación”, en *Revista Argentina de Educación* (Buenos Aires) N° 22, EGCE.
- Barreto, J. 1990 3ª edición “El agente social en los círculos de cultura y en los grupos operativos”, en *Seminario El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*. Instituto Pichón Riviere (Buenos Aires: Editorial Cinco).
- Barreto, J.; Barreto, V. 2000 “A formação de los alfabetizadores”, en Gadotti-Romao (Organizador) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta* 2ª edición revisada (São Paulo: Cortez IPF) 79-87.
- Bravo, Héctor 1994 *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos* (Buenos Aires: CEAL).
- Brusilovsky, Silvia 1996 “Entrevista a Silvia Brusilovsky de Monteverde”, en *Revista del IIICE*, Año V, N°8.
- Balbo, O. 1995 *El sujeto de la educación de adultos –otra mirada sobre el analfabetismo*. Encuentro Provincial de Educadores de Adultos, ATEN, Zapala.
- Batallan, G.; García, F. 1988 “Trabajo docente, democratización y conocimiento”, en *Cuadernos de Antropología Social*. Vol. 1, N° 2, 19-28.
- Bourdieu, P.; Passeron 1970 *La Reproducción* (Madrid: Laia).
- Cavallero, Estela 1989 *Sistematización del Plan Nacional de Alfabetización. Zona XVII*. Municipalidad de Bahía Blanca.
- Coordinadora de Organizaciones MAPUCHE, *NORGVLAMTULEAYIN* 1998 *Educación Autónoma Mapuche*, Neuquén.
- Cook-Gumperz, Jenny 1988 “Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?”, en Jenny Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización* (Madrid: Paidós).
- Couto, Sonia 1999 “O método Paulo Freire, en *Método Paulo Freire: principios e práticas de uma concepcao popular de educacao*”. Dissertação de mestrado.
- Díaz-Polanco, Héctor 1995 “La rebelión de los indios zapatista y la autonomía”, en *Chiapas insurgente. Cinco ensayos sobre la realidad mexicana* (Navarra, Txalparta: Editorial, Tafalla, Navarra).
- Díaz, Raúl, 1998 “La Neo-narrativa de la Educación Intercultural y la refiguración del “para qué” de la Escuela”, en *Papeles de trabajo, Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales*. Universidad Nacional de Rosario.
- Duran, Leonel, 1991 “Cultura popular y mentalidades populares”, en Colombres, A. (Compilador) *La cultura popular* (Buenos Aires: La red de jornadas, Premia).

- Edelstein, G.; Rodriguez, L. 1974 "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación* (Buenos Aires) Año IV, N° 12.
- Edwards Verónica, 1990 *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico* (Santiago de Chile) PIIIE. Colección etnográfica N° 4.
- Fernández, Alicia, 2000 *Los idiomas del aprendiente* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Fleuri, Reinaldo Matías 1993 "Interdisciplinaridade: meta ou mito?", en *Revista Plural*, (Florianópolis) N° 4, Ano 3, jan-jul.
- Fontana, Joseph 1982 *Historia. Análisis del pasado y proyecto social* (Barcelona: Crítica).
- Fradkin, Raúl 1998 "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario IEHS* (Tandil) N° 13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro.
- Freire, Paulo 1969 *La educación como práctica de la libertad* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1974 *Concientización* (Buenos Aires: Búsqueda).
- Freire, Paulo 1985 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1987 *Aprendendo com a própria história, Paulo Freire e Sérgio Guimarães* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1993 *Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar*. Sao Paulo, Olho D'Água, X Carta.
- Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997 [a] *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure).
- Freire, Paulo 1997 [b] *La educación en la ciudad* (México: Siglo XXI).
- F Freire, Paulo; Shor, I. 1986 *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Funes, Graciela y otros 1992 *Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria* (Neuquén: Universidad Nacional del Comahue).
- Gadotti, Moacir 2001 *Lições de Freire cruzando fronteiras: tres hablas que se completan* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Gadotti, Moacir 2001 *Pedagogía de la tierra y de la sustentabilidad*. Mimeo.

- Gadotti, Moacir 2002 *A interdisciplinaridade: atitude e método. Um pouco de sua história* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Gadotti, M.; Romao, J. (Organizadores) 2000 *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta* (São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez).
- Gentili, Pablo 2000 “Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa”, en *Congreso Internacional de Educación. Educación, Crisis y Utopías*. (Buenos Aires) Tomo 1. Análisis político y propuestas pedagógicas.
- Hernández, Graciela 1998 “Mujer, analfabetismo y alfabetización”, en *Temas de Mujeres. Perspectivas de género* (Tucumán) Universidad Nacional de Tucumán, 603-610.
- Hernández, Graciela 1999 “Historia Oral e Historia Escrita en la cultura mapuche, según el análisis del testimonios de mapuches contemporáneos”, en: *Actas de las III Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales*, Centro de Estudios Sociales y Naturales de Chivilcoy, 101-106.
- Hernández, Graciela 2002 *Relato Oral y Cultura* (Bahía Blanca: Ediusns).
- Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 1999 *La historia’ y ‘las historias’ en la Educación de Adultos*, Ponencia presentada en las VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia (Neuquén: Universidad Nacional del Comahue).
- Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2000 [a] *La cultura’ y ‘las culturas’*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación. “Debates y Utopías”. Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2000 [b] “‘Dorcas’ o ‘señoritas’ el lugar de las mujeres en las Iglesias Evangélicas Pentecostales en barrios pobres de Bahía Blanca”, en *Voces en conflicto, espacios de disputa* (Buenos Aires) VI Jornadas de Historia de las Mujeres y I Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad Buenos Aires (Versión C.D).
- Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2001 [a] *Cultura Popular-Cultura indígena. Una experiencia de Educación popular en Escuelas de Adultos* (Bahía Blanca: Editorial Museo Histórico).
- Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2001[b] *Historia y Vida Cotidiana en la Educación de Adultos*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas interescuelas-Departamentos de Historia, Salta.
- Hernández, Isabel 1985 *Saber popular y educación en América Latina* (Buenos Aires: Búsqueda) CEEA.
- Junge, Gustavo 1990 *Educación de Adultos en América Latina y en Argentina*, Documento de Trabajo del P.E.A., Facultad de Ciencias de la Educación (Cipolletti) Universidad Nacional del Comahue.

- Juliano, Dolores 1987 "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria", en *Procesos de contacto interétnico* (Buenos Aires: Búsqueda).
- Juliano, Dolores 1993 *Educación intercultural. Escuela y Minorías étnicas* (Barcelona: Eudema).
- Klimovsky, Gregorio 1994 *Las desventuras del conocimiento científico* (Buenos Aires: A_Z).
- Lewin, Helena 1989 "Analfabetismo: una lectura de la pobreza latinoamericana", en *Alfabetización para la Democracia* (Santiago de Chile: CEAAL).
- MST 1992 "Como fazer a escola que queremos", en *Caderno da educação* (São Paulo) N°1.
- Neufeld, M.; Thisted, J. (Compiladores) 1999 *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Eudeba).
- Nogueira, Adriano 2002 *La formación del (de la) educador(a) a través de proyecto e - investigación: la ciencia es un sueño posible*. Mimeo.
- OCASTAFE (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe) 1995 *Proyecto de reglamentación Ley 11.078. Provincia de Santa Fé*. Santa Fe.
- Pain, Sara, 1982 *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Paviglianiti, Norma 1988 *Diagnóstico de la Administración central de la Educación*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- Puiggros, Adriana, 1992 *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (Buenos Aires: Galerna).
- Rodríguez, Lidia 1996 "Educación de Adultos (E.A) y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión", en *Revista del IICE* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) N° 8.
- Saab, Jorge 1998 "El lugar del presente en la enseñanza de la Historia", en *Anuario IEHS* (Tandil) N° 13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro.
- Salas, Adalberto 1992 *El mapuche o araucano* (Madrid: Mapfre).
- Scott, Joan 1993 "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en *De mujer a género* (Buenos Aires) CEAL.
- Sirvent, María Teresa 1994 *Educación de Adultos: investigación y participación* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).
- Sirvent, María Teresa 2000 *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Tadeu Da Silva, Tomaz 1995 *Escuela, Conocimiento y Currículum* (Buenos Aires: Miño y Dávila) Ensayos Críticos.

- Tamarit, José 1992 *Poder y educación popular* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).
- Tenti, Emilio 1993 “La política educativa radical: 1983-1988”, en *Revista Cauces*
- Visotsky, Jessica 2000 “La problemática de género en las teorías educativas. Positivismo y Escuela Nueva. Presencias y Ausencias del ‘rosa’ en los textos”, en *Mujeres en Escena*, Actas de las V Jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, UNL Pampa, Santa Rosa.
- Visotsky, Jessica 2001[a] *Mapuches en la ciudad y su presencia en la Escuela de Adultos*. En Actas de las V Jornadas de Etnolingüística, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Arte, Rosario (Versión C.D).
- Visotsky, Jessica 2001[b] *La escuela en el relato. Testimonios de grupos migrantes que asisten a centros de alfabetización en la ciudad*. En Actas del V Encuentro Nacional de Historia Oral, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Agosto de 2001 (Versión C.D).
- Williams, Raymond 1980 *Marxismo y Literatura* (Barcelona: Península Barcelona).
- Zibas, D. 1999 *Entrevistas. Paulo Freire. La Pedagogía del oprimido treinta años después*. En *Revista Propuesta Educativa*, 62-63.

DOCUMENTOS

- CONAFEP 1984 Seminario Taller sobre estrategias para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- CONAFEP 1985 [a] Plan Nacional de Alfabetización. Lineamientos Generales, Buenos Aires.
- CONAFEP 1985 [b] Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de Unidad Nacional, Lectura y Escritura. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- CONAFEP 1985[c] Plan Nacional de Alfabetización. El país de todos. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires. CONAFEP 1986 Plan Nacional de Alfabetización. Sugerencias para el Alfabetizador. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- Plan Social Educativo 1997 [a] Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales. Módulos para docentes. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.
- Plan Social Educativo 1997 [b] Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales 1 y 2. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

NOTAS

1 Algunas de las ideas expuestas han sido propuestas en la ponencia “La cultura y las culturas. Una propuesta de educación intercultural en un barrio popular de Bahía Blanca”, presentada en el II Congreso Internacional de Educación, Educación, Debates y utopías, UBA, Bs.As. agosto de 2000 y en las VI y VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia realizadas en Neuquén, en 1999 y Salta, en 2001 respectivamente.

2 Jessica Visotsky. Profa. de Ciencias de la Educación. Coordinadora de talleres de historia en Bahía Blanca, en Centros de Alfabetización.

3 Es importante dar cuenta del debate teórico sobre el contacto cultural. El modelo de sociedad multicultural (y ligado a éste el de multilingüismo) es el opuesto al modelo asimilacionista, es la consideración en un país de la diversidad cultural como algo bueno y deseable. Frecuentemente estas perspectivas toman en consideración únicamente el contenido cultural del grupo étnico sin considerar las determinaciones estructurales y el contexto político-económico en el que se desarrolla la diferenciación étnica. Tal vez la definición más acertada sería la que dio en 1992 el alcalde de Nueva York a su ciudad, “mosaico glorioso”. Es una perspectiva que considera la necesidad del respeto de la diversidad étnica pero sin considerar los conflictos étnicos. Cada grupo al lado del otro pero sin vínculos con los demás. El concepto de *sociedad plural* al que se vincularía el de plurilingüismo fue acuñado por Barth (extrapolando su estudio en Pakistán a todo el Oriente Medio). El plantea la “interdependencia ecológica” o al menos la falta de competición entre los grupos étnicos. Respecto del problema de la etnicidad, la obra de Barth sobre los grupos étnicos y sus fronteras modificó el enfoque acerca de los grupos étnicos. Para Barth fue fundamental desterrar la idea de que los grupos étnicos construyen sus límites desarrollando su organización social y cultural en forma aislada y respondiendo al medio natural en el cual viven, inmersos en procesos adaptativos selectivos y particulares que los convierten en verdaderas islas. Por el contrario, este autor sostiene que era posible la existencia de sociedades plurales en las cuales los grupos étnicos pueden estar en contacto, y que además ese contacto no necesariamente tiene que conducir a la asimilación de un grupo por parte del otro. Según él, las particularidades y distinciones étnicas pueden persistir a pesar del contacto interétnico. Estas afirmaciones han sido analizadas por la mayoría de los especialistas en el tema como demasiado optimistas, ya que no tienen demasiado en cuenta las relaciones de dominación y conflicto (Kottak, 1999; Hernández, en Hernández Y Visotsky, 2000). Vázquez realiza una distinción entre multilingüismo-multiculturalismo y plurilingüismo-pluriculturalismo siguiendo a Hamel; los dos primeros designan una situación de facto que existe independientemente de su valora-

ción por parte de los actores sociales mientras que los segundos caracterizan a situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento cultural. El concepto de interculturalidad estaría ligado al de pluralismo e involucraría a la sociedad en su conjunto (Vázquez, 2000: 117-120). En la actualidad este concepto ha sido apropiado por los neoliberales, para justificar desigualdades sociales impuestas desde el poder político (lecturas críticas al respecto pueden en Neufeld; 1999; Díaz, 1998). Desde una mirada local, Graciela Hernández aborda el problema de la etnicidad en grupos migrantes mapuches. En una revisión sobre esta problemática señalaba que Alain Touraine es uno de los teóricos (en su libro *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*) que planteó la cuestión de las “políticas de la identidad”, él propone al “multiculturalismo” como un “estado óptimo de cosas”, y sostiene que no se trata de fragmentar el mundo en espacios culturales extraños unos a otros y preocupados por la “pureza” y la homogeneidad, en una lectura ingenua en la que los conflictos y las relaciones de dominación que dan lugar a la construcción de las identidades son ignorados. Frente a esta postura, Dolores Juliano señala en *Estrategias de elaboración de la identidad* la importancia de la confrontación. Juliano realizó una síntesis de las elaboraciones de la identidad en la Argentina guiada siempre por los pares de opuestos, positivo y negativo, con los que se fueron realizando las distintas identificaciones a lo largo de la historia argentina. Según este esquema binario, en la época colonial el modelo de identificación positiva era el “cristiano”, blanco e hispanohablante, mientras que el modelo de identificación negativa era el de los “infielos”, los indios. Los opuestos van cambiando según la necesidad -o no- de incorporar a “indios” y “negros” en las luchas independentistas, pero con el triunfo de la oligarquía liberal se impuso el par antagonico de “civilización” (positivo) y “barbarie” (negativo). Juliano sostiene que el considerar al argentino como sólo europeo sirvió de legitimación del despojo territorial de los indios y su reemplazo por población autóctona, y la imposición de una cultura ajena a través de la escuela, cultura que prescindía de los aportes autóctonos. Juliano sostiene que esta identidad étnica permitió ignorar no sólo el aporte de las culturas indígenas, sino que también se opone a reconocer el aporte de las culturas populares (por eso se considera también “sin cultura” a todos aquellos que no han sido alfabetizados porque no asistieron a la escuela). No podemos homologar la etnicidad a la cultura, porque si la identidad étnica se “negocia” con bastante facilidad, no sucede lo mismo con la cultura. La cultura es aprendida y también subyacen a ella relaciones sociales, condiciones y relaciones económicas que configuran las prácticas culturales. Una de las ma-

yores dificultades que ofrece el estudio de la cuestión étnica en el continente americano es la diversidad de formas de colonización que operan en América, junto con las características coercitivas hacia las minorías indígenas que asumieron los estados-nación, que también las ubicaron en lugares subalternos. Increíblemente, a pesar de la historia de dominación colonial que han sufrido estos grupos étnicos, sus etnicidades no han desaparecido, sino que siguen vigentes (Hernández, en Hernández y Visotsky, 2000).

4 Para la elaboración de las cartillas nos valimos además de las experiencias propias y testimonios locales, de aportes de material de educación popular del MST y de ADITEPP (Movimientos de Educación Popular), ambos de Brasil, de las críticas reflexiones y propuestas “sabias” de las experiencias educativas en Chiapas (Primer Encuentro de la Educación Autónoma por la Paz y la Humanidad Aguascalientes, 20-12-1999) y del CETAL (Centro de Estudios en Tecnologías Apropriadas para América Latina, Santiago de Chile).

5 Empleamos la categoría género y no sexo porque consideramos que da cuenta de las determinaciones socio-históricas acerca del devenir hombre o mujer en la sociedad (puede ampliarse en Scott, J. 1993).

6 El incanato incorporó desde el siglo XV hasta mediados del XVI el territorio que se extiende entre el valle de Copiapó y el río Maule (actual territorio chileno), denominando a esta facción *kollasuyu*, “imperio del sur”, pero al sur del río Maule la influencia disminuía, desapareciendo a lo largo de los ríos Itata y Bío-Bío, donde la población nativa impidió la ocupación del territorio por los soldados del inca. Ellos mantuvieron su cultura de hombres libres, su laxa organización tribal, su estilo de vida semi-nómada y su economía de subsistencia de cazadores recolectores, con agricultura y ganadería mínimas. (Salas; 1992). La ocupación del territorio Mapuche por los conquistadores españoles se dio con relativa facilidad hasta el río Bío-Bío, donde, tal como había ocurrido con el ejército del incanato, fueron detenidos por la población indígena. La resistencia armada fue enérgica entre el río Bío-Bío y el Toltén. Los conquistadores renunciaron a la ocupación de esas tierras y adoptaron medidas defensivas. A mediados del siglo XVII se estabilizó la situación de frontera a lo largo del curso del Bío-Bío ratificándose esta línea por la Corona española por medio de tratados de paz que aseguraron formalmente la autonomía territorial de los Mapuche al sur del río Bío-Bío. En este territorio pudieron mantener su lengua y sus formas tradicionales de vida incorporando asimismo elementos hispánicos. Con el advenimiento de la República pierden validez los tratados entre los Mapuche y la Corona. Estas tierras autónomas eran para los patriotas parte del patrimonio territorial nacional. Así en la segunda mitad del siglo XIX el gobierno chileno inicia la ocupación del enclave Mapuche. Hubo grandes resistencias por parte del pueblo originario.

La República montó así una campaña militar que para fines del siglo pasado consideró terminada la “Pacificación de la Araucanía”. Se fundaron ciudades, se formaron predios agrícolas de propiedad privada, se asentaron poblados rurales de colonizadores chilenos y europeos y se confinó a los Mapuche a tierras delimitadas por el Estado (Salas, 1992).

7 Incluso la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fé participó en 1995 elaborando un proyecto de reglamentación de la Ley 11078, desarrollando un capítulo III denominado “De la Propiedad de las tierras”, donde se proponía la mensura y titularización de las tierras fiscales provinciales ocupadas por comunidades, gestiones para lograr la transferencia de tierras fiscales y su titularización, trámites de recuperación de tierras con títulos históricos y en manos de terceros, determinación de tierras privadas sujetas a expropiación (Ocastafe, 1995).

8 Maximiliano Kosteki y Darío Santillán eran dos jóvenes “piqueteros”, denominación dada en nuestro país a los desocupados que son militantes de un organizaciones políticas que tienen como metodología de lucha el corte de rutas o “piquete” (metodología que genera sentidos más allá de lo instrumental, es lugar generador de identidad, encuentro, lazos sociales, participación, esperanza). Ambos fueron asesinados en una jornada de protesta en el mes de junio de 2002 en Avellaneda, Gran Buenos Aires, en un “fusilamiento” realizado por la policía.

9 Provincia de Buenos Aires, puerta de la Patagonia Argentina.

10 Este período es reconocido como decisivo para la rama, sobre todo por el gran interés que despertó para los organismos internacionales. La UNESCO organizó a partir de esta década y a lo largo de los últimos cincuenta años cuatro Conferencias Mundiales en las que se analizó el problema de la Educación de Adultos, a lo largo de las mismas se fue redefiniendo el significado de Educación de Adultos y de Alfabetización (Junge, 1990). La primera, en 1949, en Elsinor, Dinamarca, donde participaron sólo los países de Europa occidental; la segunda en 1960, en Montreal, Canadá, en la que hubo mayor participación, se abordó el problema de “la educación de adultos en un mundo cambiante” y se consideró la situación los países en desarrollo, dándose un énfasis en lo social y en la acción cultural, sentando precedente de lo que será la Educación Permanente, Educación Continua, Educación Funcional; la tercera, en 1972, en Tokio, Japón, continuó las reflexiones acerca de la formación continua, y llegó a críticas conclusiones acerca de que la ampliación de la oferta educativa ha beneficiado a sectores que ya han accedido a la misma, refiriendo a la necesidad de que los programas vinculan la realidad de la comunidad y de los individuos; la cuarta Conferencia, en 1985, en París, Francia, tuvo como lema “El derecho de aprender”. Rodríguez (1996) y Jun-

ge (1990) han indagado en este interés del Estado nacional y los organismos internacionales respecto de la EA.

11 En una entrevista realizada en 1996 Silvia Brusilovsky señala que desde la sanción de la ley, en abril de 1993, hasta el año 1996 el Consejo Federal de Educación no había considerado a esta rama en sus documentos y en sus agendas.

12 Por decreto del Poder Ejecutivo N° 2308 del 30 de julio de 1984 se crea en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia (bajo la administración del Dr. Carlos Alconada Aramburu) la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, en Boletín Oficial del 1 de agosto de 1984).

13 Es importante considerar el empleo de la palabra “combatir”, “enfrentar”, “peligro” para referirse al analfabetismo y de “plagas” y “virulencia” para referirse a la situación de pobreza en los discursos de los funcionarios (Aramburu, citado por CONAFEP, 1984: 52).

14 Los documentos oficiales del PNA manifiestan que esta campaña no se habría llevado a término.

15 Esta redefinición intenta oponerse a los criterios “ eminentemente economicistas” de los ‘60, en tanto la alfabetización se proponía como necesaria para el “incremento de la eficacia y la productividad de los trabajadores” (CONAFE, 1984: 52). Es interesante rescatar que esta redefinición del año 1978 retomada por el plan encierra una connotación relativista (Cook-Gumperz, 1988).

16 Problema planteado por las pedagogías socialistas (desde los planteos de Marx y Lenin hasta Gramsci).

quarta-feira, 6 de dezembro de 2000 13:58:42

De: Walter García
Assunto: Método Paulo Freire
Para: Daniel García

Caro Daniel García,

Creio que a perplexidade expressa é a mesma de todos nós. Na medida em que ele vai destacando aspectos relevantes do texto analisado, vai indicando pistas para enfrentamento dos problemas com os quais se depara em seu cotidiano nos processos de mobilização social, de capacitação, etc. Efetivamente, as coisas estão mais difíceis e creio que todos temos consciência de que Freire não tem solução para tudo. O importante é encontrar a forma adequada de inserir-se neste contexto globalizado, entende-lo e a partir daí identificar as estratégias mais adequadas para resgatar o sentido da educação libertadora.

Um abraço,
Walter García