



NO ERA SOLO UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN

Las huellas de la CEAR en Córdoba

Mariana A. Tosolini



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



cea-sociales
centro de estudios
avanzados



Universidad
Nacional
de Córdoba

“No era solo una campaña de alfabetización”.
Las huellas de la CREAR en Córdoba

Doctorado de Estudios Sociales en América Latina



Colección Tesis

“No era solo una campaña de alfabetización”.
Las huellas de la CREAR en Córdoba

Doctorado de Estudios Sociales en América Latina

Mariana A. Tosolini

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: María E. Rustán

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2018

Tosolini, Mariana

No era solo una campaña de alfabetización: las huellas de la CREAR en Córdoba / Mariana Tosolini. - 1a ed adaptada. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2018.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1751-63-1

1. Educación de Adultos. 2. Estudios Sociales. 3. Método de Alfabetización.

I. Título.

CDD 374



*Piensen siempre en la nobleza de estos hombres que redimen
a la humanidad. A través de su muerte nos entregan el valor supremo
de la vida, mostrándonos que el obstáculo no impide la historia,
nos recuerdan que el hombre solo cabe en la utopía.
Solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos
para el combate decisivo, el de recuperar cuanto
de humanidad hayamos perdido.*
Ernesto Sábato, *La Resistencia*

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado del esfuerzo de muchas personas con las que he trabajado y trabajo, recorridos por múltiples espacios mediados por sujetos que alimentaron este proceso formativo. Pero también y fundamentalmente de los afectos de los seres queridos.

Convencida de que el conocimiento es una construcción colectiva, este trabajo es una apropiación que realizo como parte de interacciones con otros colegas y amigos, por ello dedico un importante espacio de este manuscrito a las distintas presencias que participaron de diversas maneras.

En primer lugar quiero agradecer profundamente a mis hijas Victoria, Lucía y a mi compañero Rubén. ¡Sí! ¡Se terminó la tesis! Sin su paciencia y amor no habría sido posible este proceso.

A familiares y amigos que acompañaron y alentaron mi formación académica y que se bancaron las ausencias. A mis padres, dos militantes. A mis hermanos. A mis primas: porque sé cómo se van a divertir diciéndome doctora.

A Ceci y Natacha: ¡mis negras sucias!

A Marieta por su generosidad y apoyo en la tarea del conocimiento como compromiso intelectual.

En segundo lugar, quiero detenerme en agradecimientos institucionales. A la Secretaría de Ciencia y Técnica y a la Universidad Nacional de Córdoba por la Beca de formación otorgada durante los años 2010-2015.

Un reconocimiento especial a mis directoras Liliana Vanella y María del Carmen Lorenzatti que orientaron este proceso, compartieron alegrías y tristezas, las dudas y los hallazgos.

Quiero hacer especial mención a los primeros espacios académicos

y laborales en la querida UNC. A “los Ziperovich”. A Cecilia que me abrió las puertas a la formación académica a través de ayudantías y adscripciones aprendiendo los oficios de la docencia y la investigación universitaria. A la querida memoria de Pablo Ziperovich, por el tiempo compartido en la Carrera de Recreación.

A Patricia Mercado y Natalia González que fueron mis profes del curso de ingreso, en el Taller I y en la Cátedra de Teorías del Aprendizaje. Luego, tuve la alegría de trabajar con ellas distintos espacios.

A la profesora Felisa Reisin, con quien inicié mi formación en la cátedra Historia Social de la Educación, en la que trabajé y trabajo. Por el tiempo dedicado a mi formación y el amor compartido por las historias de la educación, especialmente, por las educaciones en tierra latinoamericana.

Un agradecimiento especial al equipo Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos, dirigidos por la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Un grupo de gente increíble, comprometida con el sentido de los intelectuales en la universidad pública. Ellos me acompañaron en todos estos años de construcción de esta tesis, por sus observaciones, señalamientos y críticas que moldearon este estudio. Pero fundamentalmente por el cariño y el respeto con que el que siempre me han agasajado. Particularmente a Gloria Beinoti, Miguel Genti, Rosa Brumat, Laura Ominetti, Alejandra Bowman, Verónica Ligorria, Guadalupe Montenegro, Fernanda Delprato y a Rocío Arrieta que escuchó atentamente mis narraciones sobre la estructura de la tesis.

Al equipo del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la UEPC.

A mi amiga y mi Jefa del Curso de Ingreso Prof. Mariela Prado, una excelente profesional y una gran persona.

A mis primeros colegas en la docencia por todo lo que me enseñaron: docentes y directivos del Instituto Nuestra Madre de la Merced de La Carlota.

Por último, a los coordinadores entrevistados de esta increíble experiencia: Víctor, Luis, Rosita, Esther, Virginia, Quito, Manolo, Marta, Nené y Delia. ¡Gracias por sus historias y emociones!

Índice

Prólogo	15
Presentación	17
Capítulo I. Alfabetización de adultos y procesos hegemónicos	
Introducción	29
I.1. Contextos de alfabetización	30
I.1.a. La construcción del orden social	32
I.1.b. Educación e institucionalidad social	35
I.1.c. Las alternativas pedagógicas: notas para entender los contextos de producción	38
I.2. Políticas de alfabetización	40
I.2.a. Políticas educativas, legitimación y regulación social	40
I.2.b. Educación de adultos y alfabetización	43
I.2.b.1. Alfabetización y desarrollismo	45
I.2.b.2. Educación popular y liberación	49
I.2.b.3. La CREAR y la educación popular	52
I.3. La alfabetización como práctica social	54
I.3.a. Metodologías de alfabetización de adultos	56
I.3.a.1. Las campañas de alfabetización en México	58
I.3.a.2. La campaña de alfabetización de Cuba	61
I.3.b. Freire en América Latina	64
Capítulo II. Memorias e historia escriturada	69
Introducción	69
II.1. Tras las huellas de la CREAR: caminos y encrucijadas	69
II.2. La construcción del objeto de estudio	71

II.3. Trabajo de campo: selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas	73
II.3.a. Entrevistas: la reconstrucción de un registro de memoria que se quiso olvidar	73
II.3.b. Los documentos de la campaña	77
II.3.c. Las revistas	82
II.4. Análisis de los datos	84
II.4.a. El trabajo con las entrevistas	86
II.4.b. El trabajo con los documentos	89
II.4.c. El trabajo con las revistas	90
II.5. La escritura de la tesis: múltiples objetivaciones y reestructuraciones	91
II.5.a. Presentación de los nudos	95
Capítulo III. Educación de los trabajadores para la reconstrucción nacional	97
Introducción	97
III.1. Los modelos de desarrollo	98
III.1.a. El desarrollo dependiente	99
III.1.b. La lucha contra el imperialismo	101
III.2. Peronismo y el desarrollo nacional	103
III.2.a. La situación de Córdoba	107
III.3. La CREAR y los modelos de desarrollo	110
III.3.a. Planificación y organización de la campaña	111
III.3.a.1. La estructura de la CREAR	113
III.3.b. La formación de los sujetos para el desarrollo	115
III.3.b.1. La educación de los trabajadores	115
III.3.b.2. La selección y formación de los coordinadores	119
III.3.b.2.1. Los espacios de formación	125
Capítulo IV. Llegar al pueblo para organizar las bases	133
Introducción	133
IV.1. La construcción del pueblo en los discursos	134
IV.1.a. La opción por los pobres	135
IV.1.b. “Acudir al pobre”	138
IV.1.c. Peronismo y el vínculo con el pueblo	142
IV.2. El pueblo y la cultura	147
IV.2.a. “La recuperación de la cultura popular”	150

IV.3. La organización del pueblo: los Centros de Cultura Popular	153
IV.3.a. La conformación de los CECUPO en Córdoba	157
IV.3.a.1. Formación ligada a universidades	159
IV.3.a.2. Formación ligada a las organizaciones barriales	163
Capítulo V. Crear conciencia	171
Introducción	171
V.1. El cambio social como revolución	172
V.1.a. La revolución justicialista	175
V.2. Revolución y conciencia	177
V.2.a. Alfabetización y revolución cultural	179
V.3. El pueblo educa al pueblo: las dinámicas de funcionamiento de los CECUPO	184
V.3.a. Los grupos operativos de aprendizaje	185
V.3.a.1. Búsqueda de recursos y espacios	188
V.3.a.2. Asambleas comunitarias	190
V.3.a.3. Procesos de alfabetización	193
V.3.a.3.1. Tratamiento de las palabras generadoras	199
Conclusiones	207
1. El orden social como construcción colectiva	209
2. La educación de adultos: ¿una estrategia para una nueva institucionalidad?	212
3. Alfabetización y concientización	215
4. Los CECUPO: canalización de procesos de organización comunitaria y espacios articuladores de prácticas socializadoras	217
5. Nuevos caminos	220
Bibliografía	223

Prólogo

Este estudio muestra un abordaje original de las políticas educativas en educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva que integra aportes de la historia y la antropología. Para ello combina el análisis documental y la historia oral.

Desde ese marco, propone la lectura de una experiencia educativa que muestra la imbricación y convergencia de distintas instituciones en un proyecto político que privilegiaba la mirada a los sujetos como sujetos sociales y políticos. En esta experiencia el acceso al sistema de escritura era solo un aspecto, no menos importante, pero lo que se destaca es la concepción de la alfabetización como práctica social y la inclusión de la escritura en ese proyecto marco.

Para dar cuenta de esta complejidad la autora recupera los aportes de Raymond Williams que permite construir una lectura de las políticas en sus procesos de implementación. Es decir, construye un andamiaje teórico que permite superar las lecturas de las políticas como construcciones unilaterales y con un sentido vertical, para avanzar en los complejos procesos en los que se dinamizan las prescripciones de los organismos del Estado. Para ello utiliza la categoría “estructuras de sentimientos” que propone Williams con el objetivo de analizar las construcciones simbólicas que realizan los sujetos en la interpretación de los signos de época. Ello ha permitido estudiar los discursos de los sujetos y la interpretación de lo que ellos creían que hacían de acuerdo a esa dinámica histórica social. Este análisis abre perspectivas importantes para analizar lo que los sujetos hacen con las políticas.

Esta tesis no es solo el análisis de una política educativa y las descripciones de sus matices en Córdoba, sino que la autora nos invita a recorrer los sentidos puestos por los sujetos que llevaron adelante esta

experiencia educativa en la dinámica de sus condiciones de producción.

Uno de los aportes centrales de la tesis es el abordaje de las condiciones de producción de la experiencia educativa ya que logra integrar diferentes planos de análisis de lo local, nacional y regional, recuperando para ello distintas dimensiones: económica, política y cultural. En esas condiciones se entraman el análisis de las categorías educativas. Esta mirada singular de los contextos produce una visión espiralada entre los enfoques micro y macro de las ciencias sociales, permitiendo entender la imbricación de distintos planos de análisis.

En este marco, la categoría alternativas pedagógicas (Puiggrós, 2005) ayuda y orienta el análisis de esta campaña de alfabetización en sus condiciones de producción permitiendo desmenuzar la complejidad de una propuesta educativa, y acompaña a encontrar los elementos que producen diferencias con los modelos pedagógicos dominantes. Precisamente allí se abren los intersticios para estudiar la potencialidad de las prácticas educativas.

Una mirada interesante sobre las políticas que propone la autora, es cómo se alientan procesos de socialización a partir de las dinámicas que generan las políticas en las prácticas de los sujetos. Esto es así, ya que las propuestas educativas intentan promover sentidos y prácticas en la construcción de los sujetos. Además, muestra que la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción fue parte de un proyecto político, ideológico y cultural con elementos que están en disputa y, es allí, en esos procesos que pugnan por establecerse como hegemónicos donde intenta construir su legitimidad.

Dra. M. del Carmen Lorenzatti

Presentación

En esta tesis doctoral estudiamos la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (en adelante CREAR), particularmente los procesos de su implementación en la provincia de Córdoba entre los años 1973 y 1975.

La CREAR, al igual que otras campañas de alfabetización, se constituye en América Latina como una forma de intervención de los Estados en educación de adultos. En la Argentina, la educación de adultos se institucionaliza en paralelo al proceso de la constitución de la escuela para niños y tiene como marco jurídico a la ley 1420. Al instituirse como obligatoria la educación elemental, la alfabetización inicial, como uno de los requisitos para el ejercicio de la ciudadanía, puso de relieve otros sentidos para la alfabetización en educación de adultos.

El proceso de institucionalización de la educación del adulto en Argentina es producto de una serie de operaciones políticas que marcan estos inicios. Por un lado, como una educación de carácter remedial y compensatoria destinada a incluir a la población que la educación elemental no incorpora. Por otro lado, la misma categoría de “adulto” es una construcción que invisibiliza a los sujetos sociales destinatarios de esta modalidad (Rodríguez, 1992).

En el marco de esta configuración política y jurídica de los sistemas educativos y la educación de adultos, se generan otras políticas, nacionales e internacionales, destinadas a abordar el analfabetismo como problema. Con posterioridad, los sentidos compensatorios de la educación de adultos se profundizan por las políticas desarrollistas, pero resignificados desde la idea de formación de recursos humanos (Puiggrós, 1980).

En ese contexto, signado por las políticas desarrollistas, surge la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) en el año 1968 y

en el marco del impulso de los organismos internacionales por expandir la alfabetización e incluir a la población adulta. Esta dirección depende del Ministerio de Educación de la Nación y tiene a su cargo el desarrollo de las políticas educativas para los centros de educación primaria, educación secundaria para adultos y la capacitación laboral. De esta manera, se posibilita que la educación de adultos se organice políticamente como un subsistema.

Su creación estuvo promovida, en parte, por los altos índices de analfabetismo en América Latina y la importancia que los organismos internacionales le asignaron a la educación de adultos (Rodríguez, 2003).

Como señalamos anteriormente, una expresión de estas políticas de adultos son las campañas de alfabetización. Es por ello que se observa el desarrollo de distintas campañas en los países latinoamericanos, sostenidas desde diversas concepciones políticas e ideológicas, pero unidas por la intencionalidad de alfabetizar a grandes capas de la población en periodos acotados.

Es posible apreciar entonces, el desarrollo de campañas en México, en Ecuador, Guatemala, Chile, entre otras. Algunas de ellas están alentadas por los lineamientos de los organismos internacionales. Sin embargo, la campaña de alfabetización de Cuba durante el año 1961, genera importantes efectos sobre el analfabetismo como problema y sobre los sentidos mismos de la alfabetización en un proceso de cambio radical del orden social.

En tal sentido, la educación de adultos y la alfabetización se constituyen en una bisagra del análisis en esta tesis, ya que nos permite considerar las concepciones dominantes sobre la educación y la configuración del orden social.

Estos procesos fundantes de la educación de adultos y de la alfabetización en particular, son problematizados en la Argentina a partir del año 1973. La campaña que estudiamos se desarrolla entre los años 1973 y 1975, en un contexto en el que se debaten proyectos políticos ideológicos que devienen de décadas anteriores. Más específicamente derivan de la implementación de las políticas desarrollistas desde fines de los años 50. En ese proceso irrumpe la Revolución Cubana y su impacto modifica las relaciones internacionales en el marco de la Guerra Fría.

La situación nacional y provincial no es ajena a estos procesos, sino que se imbrican en la complejidad de la configuración del movimiento peronista que, tras 18 años de proscripción, es electo en marzo de 1973.

Más precisamente, la CREAR se gesta durante el gobierno de Cámpora¹ (25-05-1973 a 13-07-1973), pero se implementa durante el interregno de Lastiri², y el tercer gobierno de Perón (octubre de 1973-junio de 1974).

La vuelta a la democracia en 1973, con la fórmula del Frente Justicialista de Liberación (FREJULI)³, se da en un proceso de fuertes contradicciones internas del movimiento peronista. En este mismo tiempo se producen, en el contexto latinoamericano, las luchas por la definición de un modelo de acumulación. Estas luchas implican además los cambios institucionales acordes a la construcción de formas hegemónicas de los modelos en disputa.

La política para la educación de adultos en la Argentina entre los años 1973 y 1975 expresa la convergencia de debates y prácticas que no responden solo al peronismo y que encuentran, en esa coyuntura, el escenario propicio para expresarse.

¿Qué es la CREAR?

La CREAR forma parte de una política de reestructuración de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (en adelante DINEA), que se inicia en el gobierno de Cámpora.

En el año 1973 desde este gobierno se propone una reforma que se perfila desde el discurso político como una reforma integral (“Bases de la DINEA”). Esta reforma se define en dos documentos principales: “Bases para una política educativa del adulto” y “Bases de la CREAR”.

En el marco de ese proyecto político se formula una política educativa para el adulto que se propone una modificación para superar las “insuficiencias” que se identifican en el subsistema de adultos (Rodríguez, 2003). Esa reforma propone cambios en la estructura de este subsistema educativo, en la concepción del adulto, en la organización escolar y en las metodologías.

En julio de 1973 se conoce el primer documento nacional destinado a la educación de adultos: “Bases para una política educativa del adulto”. En ese documento se presenta la política del gobierno nacional, cómo se inserta en ella el proyecto educativo y en particular se plantea una reforma que tiene por objetivos generar un “nuevo sistema educativo de adultos”. Como está enunciado este objetivo, explícita como intencionalidad una reforma radical de la DINEA.

Los cambios en la estructura del subsistema se plantean en términos

de generar una propuesta que tienda a la descentralización, la regionalización y a la desescolarización de las formas educativas de manera que se base en la singularidad de los sujetos destinatarios de la modalidad. En tal sentido, se produce en ese marco político una re-conceptualización sobre el destinatario de la educación de adultos.

La concepción sobre el adulto se vincula –tal como se expresa en el documento “Bases de DINEA”– a un proyecto colectivo de liberación nacional, que requiere que todos puedan “comprender claramente el ritmo revolucionario” (“Bases para una política educativa del adulto, 1973: 13”). Este proyecto educativo se basa, además, en la idea de un proceso de ruptura con las formas imperialistas que es producto de la revalorización de la cultura nacional y de la organización del pueblo.

Los objetivos que orientan la reforma de DINEA son: nacionalización y socialización de la educación, modificación de la concepción educativa y del currículum, planificación y democratización. Estos objetivos resultan relevantes en esta tesis, ya que se establecen sobre el principio de que la comunidad se constituye como el organizador de la propuesta educativa para los adultos. En tal sentido, se introduce con la reforma de DINEA el “Currículum-comunidad”. Este concepto está en la base de una reforma curricular para los centros educativos y toma como base la experiencia de la CREAR. Por lo expuesto, la concepción del conocimiento se modifica y “traslada el aprendizaje a los centros productivos”.

Además, se considera en la reforma que las metodologías “deben adecuarse” a esos espacios, sosteniendo el vínculo con los sectores productivos, las metodologías deben tener como base “la acción y las experiencias propias del adulto”.

En estas formulaciones curriculares se ponen de manifiesto las discusiones sobre la educación como herramienta en el proceso de planificación del desarrollo nacional, la formación de los trabajadores y la concepción del modelo de desarrollo.

La reforma de DINEA, no está al margen de otras construcciones que responden a alternativas críticas al sistema educativo en esa época. Estos puntos que orientan la reforma también se identifican en otras experiencias tales como la implementación de las “comunidades didácticas” también sustentadas en experiencias “anti-escolaristas” (Rubio, 2014: 72), en la provincia de Mendoza en el proceso de reestructuración de la Escuela de Servicio Social en los años 1973 y 1974.

En el marco de ese proyecto político que impulsa Cámpora, parti-

cularmente en la educación de adultos, se incorpora, como equipo técnico de DINEA, un grupo de jóvenes provenientes en su mayoría de la Juventud Peronista. Ellos habían desarrollado experiencias en educación de adultos y participado en espacios de militancia social. Estos grupos y en ese panorama político, convergen en la construcción de un proyecto educativo que se propuso provocar rupturas con la “pedagogía dominante” (Rodríguez, 2003).

Las primeras acciones durante el gobierno de Cámpora se centran en la normalización de las universidades y la reforma de DINEA, donde se gesta la CREAR. Sin embargo, es importante señalar aquí, que los preparativos de la propuesta se comienzan a gestar desde fines de 1972.

En este marco político, la reforma de DINEA forma parte de un proyecto más amplio que involucra el replanteo de la concepción político-pedagógica y del sentido mismo de la educación de adultos (“Bases para una Política Educativa del Adulto”).

La reestructuración de DINEA se concreta a través de tres políticas fundamentales que en el discurso de los documentos son denominadas “estrategias” aunque representan diferentes niveles: la CREAR, el Informe Anual Regional (IAR) y las Asambleas Educativas (AE). A partir de estas “estrategias” se intenta modificar la modalidad y orientarla hacia una educación popular y con propuestas educativas de carácter desescolarizadas.

Las “estrategias” que organizan la política de DINEA, tienen documentación específica como base para su desarrollo. Esta documentación pretende orientar las acciones de los educadores y estudiantes en los centros de alfabetización.

Es necesario señalar que las “estrategias”, como acciones que articulan estas políticas, son herramientas que apuntan a diferentes cuestiones unidas por la idea de movilización comunitaria en el proceso de descolonización cultural. Es decir, se proponen generar acciones educativas que propicien la participación del pueblo en la revalorización de sus formas culturales. Esto emerge en el marco de la reforma de DINEA como una alternativa a las formas de imposición de valores culturales.

Las estrategias son:

a) Las Asambleas Educativas se las entiende como espacios donde se reúnen docentes y estudiantes de las escuelas de adultos. El documento específico de Asambleas Educativas (AE) las define como: “La Asamblea Educativa es un encuentro de los docentes y alumnos de

DINEA, que tiene por finalidad discutir en grupos un temario que contempla algunos de los problemas y necesidades existentes, para darles –entre todos– las soluciones adecuadas” (Asamblea educativa. Informaciones y recomendaciones, 1973: 1).

b) El Informe Anual Regional (IAR), se plantea como una construcción conjunta entre docentes y estudiantes de DINEA a realizarse en el mes de septiembre a partir de 1974 todos los años, sobre alguna temática en particular. Supone un proceso de recolección de información, de procesamiento de la misma y de una sistematización.

c) La CREAR, la tercera estrategia de DINEA, es una campaña que apunta no solo a la alfabetización de adultos sino a la capacitación laboral y al “rescate cultural” de los saberes y valores del pueblo.

La CREAR se propone como una de las acciones de la reforma de DINEA. Por decreto del Ministerio de Educación de la Nación N° 1183 del 13 de septiembre de 1973 la CREAR, en tanto política, es declarada como prioridad nacional. En ese mismo decreto, en el artículo 2º, se “invita a las provincias a prestar su adhesión” y en el artículo 3º dispone que “los organismos nacionales de la Administración Central, así como los descentralizados y las empresas del estado, prestarán la colaboración que les sea requerida...” (Decreto N° 1183, 1973: 2).

En el documento “Bases de la CREAR” se plantea como objetivo “estructurar un nuevo sistema que trascienda el mero cambio de fines, programas, planes, modalidades y estructuras y apunte a una nueva fundación DINEA...” (“Bases de la CREAR”, 1973: 7). Para ello toman como base la creación de los Centros de Cultura Popular (CECUPO) a través de la campaña.

Este plan integral de acciones destinadas a la educación de adultos se propone “erradicar el analfabetismo, el semianalfabetismo o analfabetismo por desuso” (1973: 9), y anular las causas que provocan la deserción escolar. Se prevé además generar instancias de recuperación de saberes y cursos acelerados para culminar el primario y secundario e integrar la capacitación laboral (“Bases de la CREAR”).

La articulación de todas estas acciones, se basa en una concepción de la planificación entendida como un “instrumento de la comunidad destinado a obtener el análisis profundo de los problemas y a ofrecer metodologías que permitan utilizar correctamente los recursos para alcanzar los objetivos propuestos” (“Bases de la CREAR”). Así planteado, este concepto participa de las preocupaciones de la época sobre la pla-

nificación, sobre todo la planificación entendida como parte de la planificación general del desarrollo nacional (Anderson y Bowman, 1971).

El proyecto de la CREAR se propone la realización de diversas acciones ya que se proyecta como una propuesta integral para los adultos. Se propone objetivos tales como “erradicar el analfabetismo, el semianalfabetismo y anular las causas que provocan la deserción escolar”, la realización de “exámenes de madurez y de nivelación para culminar el nivel primario y el secundario y la recuperación de las peculiaridades culturales de cada región”, plantea además la propuesta “estructurar modalidades aceleradas de los niveles primario y secundario, integrar la capacitación laboral y organizar los Centros de Cultura Popular, base de la futura organización de la Dirección Nacional de Educación de Adultos” (“Bases de la CREAR”, 1973: 10).

Si bien como se señala en el documento “Bases de la Campaña”, la CREAR tiene prevista una duración de 14 meses, algunas de sus operaciones están formuladas para tener mayor continuidad. Sin embargo, las persecuciones y las disputas al interior del peronismo cercenan las posibilidades de su desarrollo. De esta manera, la clausura de este proyecto a partir de la destitución de Jorge Taiana como ministro de Educación en agosto de 1974, obtura las posibilidades del desarrollo y del alcance que se propone la política educativa para adultos.

Es necesario indicar, no obstante, que el anclaje comunitario de este proyecto, posibilita que aún en la adversidad, algunos centros de alfabetización puedan seguir desarrollando sus tareas.

Perspectiva teórico-metodológica

Esta investigación es un estudio socioantropológico e histórico que aborda una propuesta educativa que se inscribe en la historia reciente. La perspectiva socioantropológica nos permite indagar en las prácticas y significados desplegados por distintos sujetos involucrados en la CREAR y documentar lo no documentado (Rockwell, 2009).

El análisis desde la historia social nos permite comprender el contexto en el que surge y se implementa la campaña, particularmente en la provincia de Córdoba. Asimismo, posibilita analizar las prácticas educativas en sus contextos para dar cuenta de la complejidad de las prácticas sociales.

Consideramos que el estudio de las prácticas de alfabetización de

adultos en América Latina se constituye en un camino para estudiar otras prácticas sociales, donde lo educativo es una herramienta en procesos de organización social.

Desde esa perspectiva, estudiamos la CREAR como una propuesta pedagógica que se da en un contexto de radicalización política y de lucha entre los sectores del peronismo por establecer una nueva hegemonía. Esta construcción implica la intencionalidad de construir nuevas prácticas en el marco de procesos de institucionalización en distintos planos: económico, social, político, cultural y educativo.

En este sentido, la preocupación por la alfabetización de adultos como forma de construcción de ciudadanía se consolida a fines de 1800 y es reconfigurada en distintas coyunturas histórico-sociales a lo largo del siglo XX. Desde la institucionalización de los sistemas educativos el tema del analfabetismo es abordado desde diversas estrategias políticas. Una de ellas – y quizás la más recurrente– es la implementación de políticas compensatorias destinadas a suplir la no incorporación de importantes sectores sociales a la escuela en los tiempos previstos por los sistemas educativos, ya sea aquellos que no pudieron ingresar al sistema, o bien aquellos que no lograron permanecer en el mismo.

A partir de la década del 40, el analfabetismo en América Latina se considera como indicador de la insuficiencia de los sistemas para incluir a toda la población. Esta situación da lugar con mayor fuerza a la intervención a través de las campañas de alfabetización.

Las consideraciones y definiciones ligadas a las campañas de alfabetización están vinculadas a otras definiciones políticas. En este sentido, comprenden un complejo de políticas y de prácticas provenientes no solo de los gobiernos nacionales, sino también de la influencia de los organismos internacionales, y además de la acción de movimientos sociales y políticos. Esta diversidad de sectores y organismos intervinientes muestra la existencia de posicionamientos político-ideológicos que dan lugar a distintos sentidos sociales en el desarrollo de las experiencias de alfabetización.

Es por ello que, en este estudio, analizamos las condiciones de producción de la CREAR para entender esta experiencia educativa como parte de la política pública del gobierno de Cámpora en la particular coyuntura de la Argentina y América Latina en las décadas del 60 y 70.

En ese marco, indagamos los procesos de su implementación y organización en Córdoba a la luz de la política educativa nacional, con la

intencionalidad de observar cómo se ponen en juego las prescripciones de esa política; nos interesa conocer cómo se desarrollan las prácticas a partir de la mediación de los discursos, las apropiaciones y resignificaciones de un grupo de sujetos protagonistas de la experiencia.

Por las características de la dinámica contextual donde se desarrolla esta experiencia, la reconstrucción de los procesos de su organización demanda un abordaje que entrama distintas prácticas discursivas, entendidas como prácticas sociales.

En primer lugar, estudiamos la dinámica histórico-social a través del análisis de revistas de la época y de las voces de los sujetos participantes. En segundo lugar, analizamos el nivel normativo y para ello investigamos los documentos de la CREAR y de la Dirección Nacional de Educación del Adultos. Por último, atravesando los anteriores, recuperamos los testimonios de los sujetos sobre los procesos de implementación. En síntesis, nos proponemos captar las “huellas”, lo que implica entender el cotidiano de la experiencia educativa a través de los artefactos culturales (Kalman, 2008) propuestos y las prácticas de los sujetos y cómo ellos los rememoran desde el hoy.

El despliegue de esta experiencia está caracterizado por ideas claves como desarrollo-subdesarrollo, liberación, descolonización, antiimperialismo, revolución, pueblo, cultura popular, militancia (Ansaldi, 2008; Devés Valdés, 2008). Por ello, nos proponemos mostrar la articulación de estos tópicos en las distintas prácticas discursivas y cómo se configuran como “estructuras de sentimientos” (Williams, 2009).

Pretendemos mostrar también cómo se inserta la CREAR en la dinámica de un proceso hegemónico. Es decir, cómo el proceso de luchas por hegemonizar el movimiento que vive el peronismo encuentra, en las formas educativas, un camino para construir legitimidad. Es por ello que el análisis se centra en comprender cómo la conducción —que intenta convertirse en hegemónica— elabora un proyecto educativo acorde a esa nueva institucionalidad.

Para este abordaje partimos del concepto de que la alfabetización es una práctica social compleja, expresión de la totalidad social de la cual forma parte y de sus contradicciones (Puiggrós, 1980, 1988, 2005). Es decir, es una práctica donde convergen sujetos, políticas, materiales educativos y por ello requiere ser comprendida como expresión de una dinámica histórico-social.

Presentación de los capítulos de la investigación

A continuación, presentamos la estructura de la investigación, mostrando la organización de los capítulos.

En el primer capítulo “Alfabetización de adultos y procesos hegemónicos” presentamos los ejes teóricos que contribuyen a la construcción del objeto de estudio. En estos ejes se presentan los conceptos teóricos articulados con los antecedentes de este estudio.

Entendemos que el análisis de la alfabetización como práctica social compleja implica entenderla en una dinámica histórico-social. En este sentido, se reconoce en esta investigación que estas prácticas se dan en el marco de políticas que construyen sujetos y subjetividades. Por ello, es necesario analizar la alfabetización como parte de procesos de apropiación social que están atravesadas por las dimensiones histórica, cultural, política y económica y son mediadas por dispositivos y artefactos culturales (Kalman, 2008).

Desde esa perspectiva, en este trabajo procuramos mostrar que las prácticas educativas se constituyen en una herramienta sustantiva de los procesos de legitimación tanto para los sectores dominantes como para los movimientos subalternos. En el caso de los primeros, las prácticas educativas se consideran como una dimensión importante de los programas de desarrollo nacionales, y para los segundos, como estrategia de liberación y de ruptura con los imperialismos.

Mostramos los desarrollos de las campañas de alfabetización en América Latina más significativas en el marco de esta tesis con el objetivo de analizar las continuidades, rupturas y resignificaciones de la propuesta de la CREAR.

En el capítulo dos “Memorias e historia escriturada” se aborda la construcción metodológica del objeto de estudio. Entendemos que estas decisiones establecen singularidades constitutivas y performativas de aquello que estudiamos y, por ello, presentamos las definiciones y las reflexiones sobre el proceso de la investigación.

Particularmente nos detendremos en la complejidad metodológica que significa la conjugación de diferentes estrategias de obtención y análisis de la información. En este sentido, la triangulación de las mismas complejiza el proceso de análisis y, por lo tanto, enriquece los resultados obtenidos.

En el tercer capítulo “Educación de los trabajadores para la reconstrucción nacional” investigamos los debates por los modelos de desarro-

llo que se disputan en las décadas del 60 y del 70. En ese marco analizamos la propuesta político-pedagógica de la CREAR. En tal sentido, focalizamos en las definiciones en cuanto al proceso educativo que propone la CREAR en el marco de los debates sobre el proyecto nacional en los discursos de las facciones del peronismo. Analizamos la planificación de la campaña como una herramienta estratégica de reactivación de las regiones. Sostenemos que esta propuesta implica una alternativa educativa para los trabajadores y la formación de dirigentes.

En el capítulo cuarto “Llegar al pueblo para organizar las bases” analizamos la configuración del pueblo como un sujeto político clave y como eje discursivo en el período considerado desde las reformulaciones de las ciencias sociales y el lugar de los intelectuales. Focalizamos en el análisis de esas construcciones que convergieron en la formación de los Centros de Cultura Popular en Córdoba como nuevas formas institucionales.

Centramos el análisis en los recuerdos de los entrevistados sobre su construcción, sobre lo más significativo de los espacios en los que se desarrollaron y de las relaciones sociales que se configuraron en las comunidades.

En el quinto capítulo “Crear conciencia”, el objetivo es analizar la cosmovisión del cambio social que se produce desde distintos espacios. En el marco de procesos de ruptura del orden social, la alfabetización es considerada como una forma de aportar a la concientización y a la organización de los grupos. Tomamos como categoría el análisis de la dinámica de funcionamiento de los CECUPO a través de los grupos operativos de aprendizaje. Particularmente, nos centramos en los momentos metodológicos donde la CREAR produjo alternancias con las pedagogías dominantes.

En esa perspectiva, indagamos cómo se organizó el proceso de alfabetización, proceso que como analizamos en esta investigación, trasciende el uso del método para integrar y articular acciones comunitarias. Es decir, la alfabetización es parte de un proceso de socialización y se da mediada por relaciones sociales que funcionan como organizadores de la experiencia de los sujetos.

Por último, en el capítulo dedicado a las conclusiones presentamos una síntesis analítica de los principales hallazgos desarrollados en los distintos capítulos, que recuperan los interrogantes iniciales y los ejes analíticos, a la vez que son el puntapié para nuevos interrogantes y problematizaciones.

Notas

1 “El FREJULI era una alianza de varios partidos, integrados entre otros por el Partido Justicialista (o también llamado Partido Peronista), el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID), la Democracia Cristiana, el Partido Conservador Popular y el Movimiento de Acción Popular” (Servetto, 2004: 3).

2 Lastiri era el presidente de la Cámara de Diputados y asume de manera provisoria la presidencia tras la renuncia de Cámpora y convoca a nuevas elecciones.

3 Tras 18 años de proscripción del peronismo gana las elecciones Héctor Cámpora. Asume la presidencia el 25 mayo del 73 y renuncia en julio de 1973 cuando Perón expresa su voluntad de ser presidente. La cercanía de Cámpora con la izquierda del peronismo lo enfrentó con la derecha sindical. Esta propuesta educativa es producto de este gobierno, aunque es implementado fundamentalmente a partir del 8 de septiembre de 1973, estando ya Perón en la presidencia. Se desarrolla durante el ejercicio en el Ministerio de Educación del Dr. Jorge Taiana.

Capítulo I. Alfabetización de adultos y procesos hegemónicos

Cada forma social viva, cada institución, es, en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas “huellas recibidas sin beneficio de inventario”. Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica.
Ezpeleta y Rockwell (1983)

Introducción

La construcción teórica que presentamos en este capítulo tiene el propósito de trabajar conceptos que nos ayuden a explorar los vínculos entre la alfabetización de adultos y los procesos hegemónicos en América Latina.

Retomamos aportes de la historia social de la educación, la antropología, la política educativa y la educación de adultos para abordar el estudio de las huellas de una experiencia educativa, porque entendemos que estos campos proponen categorías diferentes en sus tradiciones para el estudio de la educación.

En esta línea consideramos que la práctica educativa es una práctica social compleja (Puiggrós y Gómez, 2005) que invita a ser analizada en sus condiciones de producción, en sus múltiples temporalidades, en diversas escalas y formas institucionales. También implica mirar sus fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, sus propias contradicciones, los sentidos puestos en juegos por los sujetos que las llevan adelante, las rupturas y las resignificaciones.

Este modo de analizar la práctica educativa procura considerar distintas dimensiones para su abordaje. En este estudio definimos tres ejes teórico-metodológicos donde se integran distintas conceptualizaciones que nos permiten complejizar la mirada. En cada uno de ellos se encuentran los antecedentes que enriquecen los conceptos para explicar las relaciones entre alfabetización y procesos hegemónicos.

Los ejes teóricos-metodológicos son los siguientes:

- Contextos de alfabetización.
- Políticas de alfabetización.
- La alfabetización como práctica social.

La construcción de estos ejes no pretende una escisión de la totalidad social, sino que intenta distintos abordajes de lo educativo a los fines analíticos. Por ello, consideramos en el primer eje la educación como parte de la totalidad social y estudiamos las condiciones de producción de las prácticas educativas en relación con la construcción del orden social.

En el segundo eje examinamos las políticas de alfabetización de adultos en América Latina, entendiendo que las políticas educativas se configuran como formas de regulación social y de legitimación.

En el tercer eje, analizamos la alfabetización como una práctica social. Focalizamos la mirada en las metodologías de alfabetización de adultos desarrolladas en diversas campañas realizadas en América Latina.

1.1. Contextos de alfabetización

La comprensión de los contextos de alfabetización supone considerar, en primer lugar, que las propuestas de alfabetización en sus distintas expresiones están enmarcadas en proyectos políticos donde subyacen concepciones de sujeto y del orden social.

En América Latina, las propuestas de alfabetización han sido diversas en cuanto a formulaciones político-ideológicas, pero también en relación con los sujetos o grupos que las han llevado adelante. Es posible por ello identificar propuestas originadas en lineamientos de organismos internacionales, propuestas de gobiernos nacionales, y también experiencias y prácticas de organizaciones y movimientos alternativos donde convergen esfuerzos de organismos del Estado y de la sociedad civil.

Por ello, en este eje analizamos las características económicas, sociales y políticas que configuran las condiciones de producción de las experiencias de alfabetización estudiadas.

Un concepto central para entender los contextos de alfabetización es el de totalidad social. Esta categoría que deviene del marxismo es retomada por Adriana Puiggrós y el equipo del proyecto “Alternativas Pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL)¹ para analizar la sociedad como un complejo dinámico, como una articulación de procesos que posibilita entender las relaciones entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales (Puiggrós y Gómez, 2005). En este sentido, la autora señala que la educación es expresión de procesos sociales y no algo exterior o accesorio a ellos. Es decir, que las condiciones de producción son internas y no externas a las experiencias educativas. Esto nos permite visualizar la alfabetización como expresión de la totalidad social, que se vincula con las relaciones sociales de producción, las luchas políticas, sociales y culturales.

La autora plantea otras categorías necesarias para no caer en un determinismo mecanicista acerca de la totalidad. Uno de ellos es el de sobredeterminación, que significa considerar que los procesos educativos, como expresión de procesos histórico-sociales, tienen su origen en articulaciones de múltiples factores. Agrega además que la

educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción (Puiggrós y Gómez, 2005: 314).

Cabe recuperar el señalamiento de la autora, cuando sostiene que totalidad es una perspectiva de análisis y por ello se lo considera como un “concepto abierto de totalidad articulada en movimiento... compuesto por relaciones que no son esenciales sino históricas” (Puiggrós y Gómez, 2005: 316). Puiggrós y Gómez (2005) y Rodríguez (2014) remarcan el sentido de que “la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad” (Zemelman, 1987: 11 citado por Puiggrós y Gómez, 2005 y L. Rodríguez, 2014).

Para la comprensión de la educación como expresión de la totalidad social es necesario recurrir a otras categorías que den cuenta de la articulación de distintas dimensiones de lo social donde se construye el “orden social”.

A continuación, analizamos los contextos de alfabetización en tres apartados: La construcción del orden social, Educación e institucionalidad social y Las alternativas pedagógicas: notas para entender los contextos de producción.

1.1.a. La construcción del orden social

La construcción del orden es una categoría que tomamos de Ansaldo y Giordano (2012a), a partir de la cual los autores problematizan el tema del poder en América Latina no desde una mirada conservadora, sino como un proceso nunca acabado y siempre en disputa. En esta construcción los autores combinan los siguientes conceptos: poder, legitimidad, dominación, hegemonía, patrón de acumulación y Estado. Desde estos conceptos y su configuración en la construcción del orden entendemos que los sentidos sociales de las propuestas de alfabetización están situados en el marco de proyectos políticos.

De esta manera, la pregunta ¿cómo se construye el orden? apunta a las luchas histórico-sociales por establecer determinados valores y relaciones sociales sobre los cuales descansan las reglas de existencia de los sujetos. En esas luchas se definen los modelos de sujetos y a ellas están íntimamente ligados los modelos culturales y educativos.

Los autores advierten que la construcción del orden se concibe como un proceso siempre en disputa y no focalizado en lo establecido, sino en la dinámica entre lo instituido y lo instituyente. Estudiar esos procesos es sustantivo en esta tesis ya que entendemos que en esa dinámica se juegan las propuestas de alfabetización como forma de legitimación de los proyectos en disputa.

Ansaldo y Giordano también señalan que en las sociedades modernas el orden se organiza como Estado. La construcción y conservación del orden plantea el tema de la legitimación, o sea cuándo un orden político es reconocido en sí como obligatorio. En este sentido, los autores sostienen que “el poder y la dominación son construcciones históricas inescindibles de otras relaciones, las de explotación” (2012a: 35). Por ello, las relaciones de poder y la organización política del Estado no son independientes de cómo se establece la producción y la distribución de los bienes. En esta línea, los autores plantean que las relaciones de dominación son las expresiones políticas de las relaciones de producción.

En esta perspectiva, otra categoría que permite comprender los sis-

temas de dominación es patrón o modelo de acumulación. Para Basualdo, patrón de acumulación dominante se trata de una categoría

muy abarcativa que exhibe un significativo nivel de abstracción. No obstante, es necesario analizarlo porque se trata de un instrumento analítico sumamente trascendente al permitir diferenciar los distintos comportamientos económicos que se suceden en el tiempo. Esto es posible debido a que este concepto alude a la articulación de un determinado funcionamiento de las variables económicas, vinculado a una definida estructura económica, una peculiar forma de estado y las luchas entre los bloques sociales existentes (Basualdo, 2007, citado en Varesi, 2013: 38).

Esta definición señala las relaciones entre lo económico, lo político y lo social como procesos de lucha, y de esta manera supera un planteo donde lo económico es pensado solo en términos técnicos. Este posicionamiento es sustantivo para comprender, en esa compleja relación, los sentidos sociales de las políticas de alfabetización, ya que ellas implican propuestas de formación de sujetos para la participación en la producción y en las formas políticas.

En este marco conceptual, otra categoría que nos convoca es hegemonía. Esta categoría es una herramienta que articula las anteriores y que permite entender las interrelaciones entre las formas de acción colectiva y los marcos institucionales y políticos.

Al respecto se identifican distintos desarrollos teóricos que se expresan en diversas acepciones. Los más usuales, entienden hegemonía como “dirección política o dominación” (Williams, 2009: 142). En esta investigación nos situamos desde una perspectiva gramsciana por lo que concebimos la hegemonía como

un orden social y político definido por el predominio de la sociedad civil (ámbito del consenso) sobre la sociedad política (ámbito de la coerción), por lo tanto, la primacía de la dirección ideológica por sobre la dominación política (Ansaldi y Giordano, 2012a: 37).

Para estos autores, la hegemonía está siempre en disputa, con resoluciones temporales a su conflicto continuo. En esta línea, el orden no es entendido como una cuestión consensuada, sino que es siempre objeto de luchas y redefiniciones.

Lo más significativo en el marco de esta tesis, es que entendemos

hegemonía como un proceso que comprende “las prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida... por lo tanto constituye un sentido de la realidad” (Williams, 2009: 145).

Para comprender ese sentido de realidad, Williams propone la categoría “estructuras de sentimientos”. Esta construcción teórica es potente para analizar los vínculos entre las concepciones de mundo y como estas existen y son vividas. El autor señala que desde una perspectiva metodológica, esta categoría sería una “hipótesis cultural” que intenta comprender cómo se dan, en un periodo dado, las conexiones entre sistemas de creencias, instituciones y cómo son vividos y experimentados por los sujetos (Williams, 2009).

El proceso de construcción de hegemonía se da en un espacio de lucha por los sentidos sociales, donde los distintos sectores despliegan estrategias para establecer su visión. En este sentido, recuperamos el señalamiento de Miranda:

Las clases dirigentes aseguran su hegemonía política no sólo a través de medios coercitivos, sino también difundiendo su visión del mundo: su filosofía, su ética y moral, su cultura, su sentido común. De esta manera, el ejercicio del poder no es solamente expresión de relaciones económicas dominantes, sino que está dirigido a difundir ciertos valores determinados por esas mismas relaciones... (Miranda, 2006: 16).

Por ello, la configuración de un modelo de acumulación, es un proceso acompañado por reformas tendientes a generar una nueva institucionalidad social que legitime el modelo de dominación.

Los procesos hegemónicos son siempre procesos cargados de contradicciones y conflictos no resueltos, es decir no se presenta una hegemonía de un modo total o exclusivo. Williams advierte que una hegemonía “es siempre un proceso... es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes” (Williams, 2009: 148).

Roseberry en la perspectiva de Williams, realiza señalamientos que orientan el análisis de la hegemonía para profundizar en su dinámica de construcción y no como un resultado. En este sentido utiliza la categoría de “procesos hegemónicos” y propone que: “Exploremos la hegemonía no como una formación ideológica acabada y monolítica, sino como un proceso político de dominación y lucha problemático y debatido” (Roseberry, 2007: 216).

Este abordaje de la hegemonía en términos de procesos permite prestar atención a los procesos de lucha y de disputa en la construcción de sistemas de dominación. Esta perspectiva abre caminos para pensar lo educativo y la configuración de prácticas sociales. En este sentido, tal como señala Williams (2009), siempre existen las formas alternativas como una presencia significativa.

Más específicamente, Williams analiza la hegemonía como “un proceso social total’ con las distribuciones específicas de poder y la influencia” (2009:143). El autor incluye el concepto de cultura y las formaciones, instituciones y las tradiciones como parte de una totalidad social para mostrar la complejidad de la dinámica social.

Se sostiene además que la categoría de totalidad social es parte de una perspectiva analítica y no implica la sumatoria de todos los hechos sociales.

Estos conceptos nos permiten entender las dinámicas contextuales en las que se gestan y desarrollan los procesos de alfabetización. A continuación, profundizamos esta perspectiva, atendiendo a las formas institucionales en las que se expresan las experiencias educativas.

1.1.b. Educación e institucionalidad social

La disputa hegemónica se juega en las instituciones donde se articula el Estado y la sociedad civil. De esta manera, la categoría del orden como construcción y la definición de la dominación en función de relaciones de producción, nos interpela acerca de las formas hegemónicas que lo sostienen y legitiman. Es por ello que analizamos de qué manera la construcción de una estructura de poder necesita de cambios en las instituciones y en las prácticas, particularmente en la educación.

Distintos autores (Vivero, 2013; Ouviaña, 2012; Rockwell, 1987) señalan que para Gramsci la educación era un analizador importante para comprender los procesos de construcción de hegemonía, pero además para explorar las construcciones contrahegemónicas y alternativas.

Por ello, en esta investigación el análisis de las formas de institucionalización de las prácticas de alfabetización de adultos es una dimensión analítica ya que, en ellas, como construcciones sociales, se entran el pasado en el presente. De esta manera, esta perspectiva teórica permite reconstruir las prácticas diferenciando sus continuidades de las que responden a nuevas formas (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Las autoras señalan, además, que el Estado y las clases dominantes intentan dar continuidad histórica a su proyecto. Si bien como plantean las investigadoras uno de los lugares donde se encuentran Estado y clases subalternas es la escuela, en esta tesis doctoral se reemplaza escuela por formas de alfabetización para analizar las propuestas desde el Estado.

En esta perspectiva analítica si la escuela articula Estado y clases subalternas estamos en condiciones de recuperar el concepto de hegemonía que sostiene Williams cuando manifiesta que

la verdadera condición de la hegemonía es la efectiva *autoidentificación* con las formas hegemónicas; una 'socialización' específica e internalizada de la que se espera que resulte positiva, pero que, si ello no es posible, se apoyase en un (resignado) reconocimiento de lo inevitable y lo necesario (Williams, 2009: 158).

Por ello, la hegemonía es una relación educativa, ya que su realización y sostenimiento se basa en la construcción de legitimidad sobre su proyecto social.

Estas conceptualizaciones ayudan a visualizar que la hegemonía es una relación educativa (Gramsci, 2006). Esta afirmación nos permite el análisis de las formas de socialización/educación como función del Estado y en esta tesis remite a las formas de alfabetización como espacios para la construcción de sujetos.

Otra categoría clave es la de intelectuales orgánicos. Al respecto Gramsci plantea que

cada grupo al nacer en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político (Gramsci, 2011: 9).

Es necesario señalar aquí el importante significado de los educadores como intelectuales orgánicos, en tanto encarnan una función de construcción de conciencia en la comprensión de las problemáticas de los grupos subalternos y las problemáticas cotidianas.

Un antecedente relevante para esta tesis es el estudio de Nardulli (2011) ya que analiza a los coordinadores de la CREAR como intelectuales transformadores (Giroux, 1990 citado en Nardulli, 2011). Desde

esta perspectiva los coordinadores de la CREAR habrían tenido una función que articuló acciones de militancia y educación en su propio medio. El interés puesto en estos coordinadores entendidos como educadores está dado por el papel de legitimación de diversos intereses económicos, políticos y sociales.

En este sentido, estos conceptos nos permiten orientar la mirada hacia los coordinadores de la CREAR, constituyéndolos en un analizador importante de la campaña ya que los procesos hegemónicos se caracterizan por múltiples luchas destinadas a establecer sentidos y en esa tarea los sujetos que desarrollan prácticas educativas se instituyen como mediadores.

En los procesos hegemónicos el Estado –conducido por facciones políticas que intentan hacer que su concepción de mundo prevalezca– “realiza acciones tendientes a unificar la concepción de mundo y las normas prácticas de los grupos subalternos para evitar la escisión fundamental” (Rockwell, 1987: 13). Estas acciones orientadas a establecer una concepción del mundo son importantes en el marco de esta tesis, ya que nos permiten analizar la CREAR con un sentido político e ideológico.

Además, el análisis de las concepciones del mundo permite comprender las luchas para conservar o transformar el orden social. Es decir, las concepciones del mundo plantean el problema de la legitimidad o sea cuándo un orden es reconocido como obligatorio (Ansaldi y Giordano, 2012a: 129).

La forma de entender la dinámica entre el orden, la legitimidad y el poder, se juega en definitiva en las instituciones, fundamentalmente las educativas. Así lo señala Rockwell (1987) al plantear que la dinámica institucional se juega, desde la perspectiva gramsciana, en la sociedad civil:

La sociedad civil como el complejo institucional donde se organiza el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales... una diversidad de organismos... entre ellos los partidos políticos y los sindicatos, pero también los medios de comunicación, congregaciones religiosas, agrupaciones empresariales, centros educativos, colegios profesionales y agrupaciones de variada índole componentes del tejido social (Rockwell, 1987: 3).

Uno de los espacios privilegiados para esta construcción son las formas educativas y, dentro de ellas, las prácticas de alfabetización de adul-

tos, en cuanto condensan miradas sobre la exclusión, los sujetos sociales del aprendizaje, los contenidos y las formas de socialización.

En este sentido es importante considerar la alfabetización de adultos en relación con el orden social, ya que en esa dinámica es posible analizar el carácter transformador o reproductor de las mismas. De esta manera, comprender cómo en determinados momentos históricos se configuran como espacios propicios para la interpelación de las prácticas que se vienen desarrollando y proponer otras formas que responden a nuevas necesidades sociales.

Desde esa perspectiva, una categoría importante en este estudio es la de *alternativas pedagógicas*, en tanto permite comprender prácticas que responden a procesos de larga duración, a sus rupturas, sus resignificaciones y elementos nuevos como expresión de la totalidad social.

1.1.c. Las alternativas pedagógicas: notas para entender los contextos de producción

Para comprender las propuestas y experiencias de alfabetización y sus condiciones de producción recuperamos la categoría de alternativas pedagógicas. Puiggrós señala que abarca todas aquellas experiencias “que en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) maduran o alteran el modelo educativo dominante... intentando crear otra normalidad contra la normalidad existente” (Puiggrós y Gómez, 2005: 304). Esta construcción teórica y metodológica nos permite el análisis de las experiencias de alfabetización que tienen elementos transformadores y “alternancias respecto a las pedagogías dominantes” (Puiggrós, 1988: 14).

En el marco de la definición de las luchas por la hegemonía esta categoría es un aporte para analizar la educación en sus condiciones de producción. Puiggrós analiza las formas educativas como expresión de la totalidad social, es decir de las condiciones y relaciones de producción, de la organización política. Desde la categoría “alternativas pedagógicas” considera distintos elementos como conceptos ordenadores para analizar la complejidad de experiencias educativas latinoamericanas: fundamentos político-ideológicos, políticas educativas, modelo político-académico, sujetos, contenidos, métodos y materiales. La categoría alternativa, plantea la autora, debe ser entendida en el marco de una definición de las luchas por la hegemonía.

La dinámica de las tres categorías (totalidad, sobredeterminación y alternativas pedagógicas) articula distintos procesos y permiten desentrañar las relaciones entre educación, políticas y sociedad.

Cuccuza (1996), en esta perspectiva, señala que en los procesos educativos se expresan las contradicciones de las sociedades, las necesidades, las construcciones de los sujetos. En este sentido, su aporte a esta tesis se materializa en cómo analizar las experiencias de alfabetización en la dinámica de los modos de transmisión y apropiación de saberes, los que a su vez implican relaciones sociales donde se distribuyen y apropian esos saberes. Estos procesos se dan en una dinámica histórico-social, por lo cual –tal como señala Cuccuza– estamos frente a: “Fenómenos que se darían en un espacio y un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales (sociedad, economía, política, etc.)”. En este marco, el autor señala que es necesario recuperar “... los conflictos y las luchas realizadas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes” (Cuccuza, 1996: 11).

Desde este posicionamiento el autor propone analizar cómo los distintos grupos sociales en las luchas por asegurar las condiciones materiales de existencia, también disputan los modos y los medios de transmisión de los saberes. Está poniendo en el foco del estudio a los sentidos sociales que cumplen las formas de socialización y educación en los procesos de reproducción-transformación de las sociedades. En este marco, las formas de alfabetización como espacio de disputa transmiten concepciones de mundo que interpelan a los sujetos en sus prácticas de existencia.

Los desarrollos anteriores convergen para visibilizar la construcción del orden como proceso hegemónico siempre en disputa, por lo que expresa las luchas y definiciones en torno a las relaciones sociales y la concepción del mundo. El análisis de ese proceso nos permitirá comprender los sentidos sociales de la CREAR.

Si bien lo educativo es expresión de la totalidad social, de su dinámica y de sus contradicciones, hay especificidades en cuanto a lo educativo que no deben diluirse en el análisis del contexto. En este marco, Rockwell dice que la educación es “entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos...” y plantea que uno de los objetivos de su investigación es analizar las formas que asumen estos

procesos considerando continuidades y rupturas desde la lógica de los procesos culturales (Rockwell, 2007: 176).

En tal sentido, la alfabetización es una forma de acceso a los bienes culturales de la sociedad por parte de los sujetos que han padecido múltiples exclusiones.

1.2. Políticas de alfabetización

En este eje nos detenemos en los vínculos entre educación e institucionalidad social y las políticas educativas como formas de regulación social. En este marco, analizamos las políticas de alfabetización porque entendemos que las campañas de alfabetización se configuran como una forma de intervención de los Estados en la educación de los adultos. En otras palabras, se materializan en políticas educativas que, como parte de las políticas públicas, son una forma de construcción de subjetividades.

Desde lo desarrollado en los apartados anteriores, nos preguntamos cómo se expresa la construcción del orden en lo educativo. En este sentido, consideramos que una forma de analizar la alfabetización en procesos hegemónicos es el estudio de las políticas educativas y su configuración en las instituciones y las prácticas.

A continuación, examinamos las políticas de alfabetización como formas de regulación social, para concentrar luego los esfuerzos analíticos en la configuración de las propuestas de alfabetización en las décadas del 60 y del 70.

1.2.a. Políticas educativas, legitimación y regulación social

Las políticas educativas como políticas públicas se configuran en distintos planos y son el producto de procesos de negociación y de disputas de sentidos ordenadores de las prácticas sociales. Es necesario señalar que lo normativo es la expresión de lo que logra establecerse (y a veces imponerse) y que constituye solo un nivel de análisis (Rockwell, 1995). Desde esta perspectiva, estudiar las políticas en su complejidad requiere considerarlas en procesos de luchas, siempre en disputas, con resoluciones temporales a esos conflictos. Por esta razón cuando se atiende a la normativa es necesario mirar las dinámicas en las que se configuran, ya que se producen en el marco de un complejo institucional, donde intervienen distintos sujetos sociales y en diferentes niveles institucionales.

Achilli (1998) realiza una distinción entre políticas públicas y las políticas estatales. La autora plantea un concepto amplio de las políticas educativas donde integra las actuaciones producidas desde ámbitos estatales y las de los sujetos implicados: docentes, padres, cooperadoras. Con lo cual pone especial atención en el espacio público de construcción colectiva de políticas.

La diferencia que señala Achilli es importante a los fines analíticos de nuestro estudio, ya que nos permite visibilizar las formas de apropiación de los sujetos y su participación en la configuración de las políticas de alfabetización. En este sentido, Abratte (2007: 28) señala que: “Concebir a las políticas como representaciones codificadas y decodificadas por múltiples agentes, que interpretan y reinterpretan los textos, implica entonces entender que la dimensión regulatoria de las reformas es resultante de complejos procesos de asignación de sentidos”.

Otro aporte que resulta significativo para nuestro estudio es el análisis de los tres planos para el estudio de las culturas escolares de Rockwell (2010). A partir de los planos la autora aborda distintas temporalidades: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana. En relación con la primera temporalidad, la larga duración “remite a las relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir”. Por ello, la larga duración obliga a observar continuidades. Como parte de las múltiples temporalidades la autora plantea la continuidad y discontinuidades. Por último, plantea la co-construcción cotidiana que apunta a lo que los sujetos producen en la interacción y al trabajar con objetos culturales. Estos desarrollos permiten analizar las políticas de alfabetización en términos de las permanencias y de las rupturas de los principios políticos pedagógicos en los que se sustentan esas políticas, pero también en las formas de apropiación de los sujetos.

Desde estos desarrollos, sostenemos que las políticas educativas si bien no modifican directamente las prácticas, posibilitan la construcción de múltiples dispositivos que funcionan como reguladores de las instituciones y de los sujetos. En este sentido, que exista una ley no significa que se traduzca en políticas, pero conforman regulaciones entre el Estado y la sociedad. El estudio de las políticas permite el análisis y la comprensión de las formas de vinculación entre el Estado y la sociedad civil, las luchas por la definición de sentidos, cómo se procesan los cambios en las instituciones y los modos en que son apropiadas o no por los sujetos en sus prácticas.

La formulación e implementación implica entonces, una construcción entendida como un proceso dinámico que da cuenta de los componentes políticos, económicos y culturales del contexto histórico-social.

De esta manera, las políticas son analizadas como formas de regulación social, destacando su historicidad y su carácter discursivo. Entendemos lo discursivo como práctica social que articula sentidos y acciones. Popkewitz plantea las reformas educativas como estrategia de regulación del campo de control simbólico. En tanto formas de regulación son dispositivos del Estado “para regular su propia legitimidad, aumentando la gobernabilidad del conjunto social y de los individuos” (Weiler: 1996, citado en Abratte, 2007: 25).

En el marco de un proceso hegemónico son significativas estas perspectivas ya que entienden que “las reformas en tanto que regulaciones, se proponen efectuar un ‘ajuste’ de las disposiciones y sensibilidades individuales con las que los actores orientan y juzgan las prácticas, a las normas, disposiciones administrativas y múltiples prescripciones que la reforma produce” (Abratte, 2007: 27).

Consideramos claves estas nociones para entender que las campañas de alfabetización se proponen determinadas finalidades en las que los sujetos sociales se constituyen en relación con las formas culturales. Las campañas representan, además, las ideologías que asumen los grupos políticos en la conducción del Estado. En este sentido, las políticas de alfabetización promueven la constitución de los sujetos sociales y estos procesos se producen en contextos de configuración de identidades como parte del proyecto ideológico del Estado en el que se conforman procesos de sujeción para lograr legitimación (De la Cruz Flores, 2009).

En este sentido las campañas de alfabetización pueden considerarse, desde una perspectiva gramsciana, como la tarea educativa del Estado

que tiene siempre el fin de crear nuevos y más elevados tipos de civilización, de adecuar la “civilización” y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción y, por ende, de elaborar también físicamente los nuevos tipos de humanidad (Gramsci, 2011: 100).

En esta línea, es posible considerar que las propuestas de alfabetización definirán su sentido y contenidos de acuerdo a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y de determinados sectores.

Situados desde estos sentidos, las políticas de alfabetización son ex-

presión del lugar del Estado como educador y, por ello, estas políticas no constituyen una propuesta homogénea o consensuada, sino que se configuran en procesos de lucha.

1.2.b. Educación de adultos y alfabetización

En este apartado nos detenemos en las relaciones entre educación de adultos y formas de alfabetización desde una perspectiva histórica.

La alfabetización ha sido y es definida de muchas formas, producto de las necesidades sociales en las que se desarrolla y de posicionamientos políticos en cuanto a su aporte en la construcción del orden social. Rockwell señala que en América Latina la alfabetización ha estado ligada al concepto de ciudadanía desde la conformación de los sistemas de instrucción pública, ya que la alfabetización se constituiría en “una condición ineludible para ejercer la ciudadanía” (2012: 93).

La alfabetización, particularmente en el marco de la educación de adultos, ha atravesado distintas formas de institucionalización. Podemos decir que la educación de adultos en América latina se encuentra ligada a diferentes procesos de organización política, vinculada tanto a propuestas de las denominadas pedagogías dominantes, como a las alternativas surgidas de movimientos político-sociales (Puiggrós, 1980; Rodríguez, 2009).

Una forma de institucionalización de la educación de adultos se produce en el marco de la génesis de los sistemas educativos. Ese proceso se configura en el marco de la “pedagogía dominante” (Rodríguez, 2009) con formas educativas asimiladas a las escuela para niños, de carácter remedial y destinadas a desaparecer a medida que avanzara la expansión del sistema público.

Esta forma de entender la educación de adultos empieza a dar signos de agotamiento, expresados en los altos índices de analfabetismo que se observan en la década el 40 (Rodríguez, 2009). A fines de esa década, los lineamientos de los organismos internacionales van a orientar distintas formas de intervención en la educación de adultos. Una de las formas fue la promoción de campañas de alfabetización, cuyo objetivo era la “eliminación del analfabetismo”.

Puntualmente, se identifican distintas campañas en el continente. Las primeras campañas se realizan en México en 1921 y en 1937, en 1944 en Guatemala y en 1945 en Ecuador (Escalante, 2013; Lira García, 2014).

En algunos casos, estas campañas fueron fomentadas por los organismos internacionales, en otros surgieron como parte de la preocupación de movimientos políticos alternativos para generar otras formas de conciencia y de ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, la Revolución Cubana y la campaña de alfabetización desarrollada en ese país durante el año 1961, produjeron una ruptura con los modelos de los organismos internacionales, por la singularidad de su dinámica comunitaria y porque se desarrolla en el marco de un proceso revolucionario que tiene una orientación hacia un modelo de desarrollo socialista.

A continuación, analizamos la concepción de alfabetización en el desarrollismo. Consideramos que el despliegue de estas políticas en América Latina marcó una impronta sobre los sentidos sociales y las políticas educativas y de alfabetización en particular.

1.2.b.1. Alfabetización y desarrollismo

A partir de la década del 50 en el marco de aplicación de las políticas desarrollistas, tanto desde los sectores dominantes como desde los movimientos subalternos, las políticas de alfabetización se instalan como una herramienta sustantiva de los procesos de legitimación. Es necesario indicar que en las posiciones sobre la alfabetización convergen miradas sobre el orden social en términos de lo que Imén (2014) denomina proyectos civilizatorios o sea proyectos de sociedad.

En ese contexto se pueden identificar dos modelos societales dominantes que conviven desde fines de los años 50 y hasta mediados de la década del 70. Por un lado, el desarrollismo como modelo propuesto desde la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Por otro lado, la configuración de miradas críticas al concepto de desarrollo desde la teoría de la dependencia en los países latinoamericanos (Devés Valdés, 2008).

Desde los planteos desarrollistas, la educación aparece como una herramienta para aumentar la eficacia del sistema productivo a través de la preparación de la fuerza de trabajo calificada y la transmisión de los patrones culturales, en vías de mantener la necesaria estabilidad interna y orden entre las fuerzas sociales (Morales Gómez, 1992). En este marco las propuestas de alfabetización se convierten en prioridad en tanto implicaron formas de integración y de calificación de los sujetos para el desarrollo productivo.

En esta articulación entre formas productivas y desarrollo económico, una de las claves fundamentales en los planteos desarrollistas fue el planeamiento de la educación, como parte de la planificación general del desarrollo de los países latinoamericanos. Vasconi señala que desde mediados de la década del 50 comienza a hablarse de la importancia de la planificación de la educación en el marco de la redefinición de los Estados en el contexto de posguerra. Con esto se intenta superar el modelo liberal basado en el *laissez faire* por un Estado que planifica racionalmente su desarrollo en todas las áreas, incluida la educativa (Vasconi, 1984).

La planificación de la educación aparece como una etapa o momento de la planificación económica general. Un texto publicado en 1971 que da cuenta de ese sentido es el de Anderson y Bowman. Los autores sostienen en ese trabajo que

... La modernización requiere que a la educación se le asigne un lugar principal, a no dudar, pero la política educacional tiene que estar en relación con el grado de desarrollo económico (...) La igualdad en cuanto a la posibilidad de educarse es guía errónea para una política de inversiones prudente (Anderson y Bowman, 1971: 44).

Desde esta concepción, podría sostenerse que las campañas de alfabetización habrían representado para este imaginario desarrollista una política acotada en el tiempo que permitía generar prácticas de socialización e integración de los sujetos.

Esto es así, en tanto uno de los principios fundamentales que orientan esas políticas es que la educación implica la “producción de potencial humano” (Anderson y Bowman, 1971: 44).

Esta concepción sobre la educación se expresa en el ámbito de la educación de adultos también con la intencionalidad de “formación de recursos humanos” como base para un desarrollo económico (Rodríguez, 2003: 295).

Según señala Puiggrós (1980) EEUU a través de distintos proyectos procura una intervención ideológica y de control, incluidos, entre ellos, los proyectos educativos.

En la producción y canalización de estas políticas educativas, los organismos internacionales van a cumplir un papel fundamental. Desde estos organismos, la educación es entendida como un momento de la planificación económica general, basada fundamentalmente en aspectos técnicos. Bagú (1972: 5) señala que los organismos internacionales en “los

diez primeros años de su existencia, resultó notorio que la línea política de EEUU preveía en las cuestiones de fondo dentro del organismo”.

Estos organismos realizaron estudios diagnósticos sobre la situación educativa de los países latinoamericanos y, sobre la base de proyecciones establecieron metas y objetivos deseables de alcanzar de acuerdo a los pronósticos de “desarrollo” general para cada país.

El sentido compensatorio, la falta de especificidad pedagógica y la discusión acerca de la función social que debía cumplir la educación de adultos se profundizan, a partir de la Segunda Guerra Mundial, con la presencia de los organismos internacionales que impulsaron campañas con el objetivo de desterrar el analfabetismo.

Este objetivo se extiende también hacia el analfabetismo funcional. Kalman señala que este término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial y que Gray la define en 1956 como: “El conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo” (Kalman, 2008: 120).

Desde UNESCO particularmente, se fueron planteando distintas concepciones de la educación de adultos. Un primer posicionamiento se expresó en el programa “educación fundamental”.

La educación fundamental era concebida como una educación que

... tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros (Seminario Regional de Educación en América Latina, 1949. Citado en Rodríguez, 2009: 70).

A partir de 1957 UNESCO plantea un cambio de pensamiento denominado “Desarrollo en la comunidad”, que dio énfasis a un enfoque más amplio de acción social. Este planteo fue reafirmado en la Conferencia de Montreal en 1960. Lorenzatti (2009) sostiene que este enfoque se relaciona a una concepción desarrollista que vincula desarrollo humano, alfabetización y educación de adultos.

En este sentido “El desarrollo en la comunidad” fue definido como

(...) un “método” por el cual los gobiernos nacionales se dirigen a los

habitantes de poblaciones en el nivel de aldeas y los ayudan a usar la iniciativa y recursos locales para aumentar la producción y alcanzar mejores niveles de vida y como un proceso social por el cual los habitantes de una comunidad definen y solucionan concretamente, como comunidad, los problemas que se les presentan, valiéndose en lo posible de recursos locales (citado en Rodríguez, 2009: 8).

A mitad de los años 60, UNESCO introduce un nuevo acercamiento bajo la forma de alfabetización y educación funcional. Aparece un esfuerzo por establecer un vínculo teórico y sistemático entre la educación y el proceso socioeconómico nacional. La educación de adultos se dirige hacia la capacitación técnica y la elevación cultural.

Tal como lo refiere Rodríguez, en

... las décadas del '60 y el '70 la modalidad se expandió, impulsada tanto por los organismos internacionales que asumieron concepciones desarrollistas, como por diversos grupos políticos y organizaciones de base que fueron generando la corriente de la educación popular que se articulará a las luchas sociales de la época. Esa expansión de la modalidad en América Latina es también un síntoma de la insuficiencia de los sistemas de cumplir el sueño del siglo XIX de alfabetizar a toda la población (Rodríguez, 1996). No es entonces casual que su crecimiento sea paralelo a la instalación de la idea de crisis de los sistemas escolares (2009: 9).

Navarro Pérez y Silva (2013) analiza las prácticas de alfabetización en Chile en el marco de los proyectos desarrollistas, profundizando los discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile en las décadas de 1960 y 1970. Una de las conclusiones de este trabajo es que el desarrollismo posibilitó cambios de enfoques respecto a la alfabetización que, según la autora, fueron integradas en el marco de las políticas de la democracia cristiana. Sin embargo, la autora señala que

la modificación de los discursos y prácticas sobre alfabetización a nivel teórico fue anterior, con antecedentes como los Acuerdos de Punta del Este de 1961 (en el marco de la Alianza para el Progreso), el establecimiento de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación ese mismo año, o la realización en Chile de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina en 1962. A partir de entonces, se comenzó a cuestionar las explicaciones que

situaban tanto las causas como las soluciones del analfabetismo a nivel individual, siendo reemplazadas, paulatinamente, por explicaciones estructurales, que posteriormente serían los fundamentos de las primeras campañas de alfabetización encabezadas y gestionadas exclusivamente por el Estado (Navarro Pérez y Silva, 2013: 106).

Las conclusiones de esta investigación nos permiten considerar que los cambios en la alfabetización se produjeron por acciones convergentes tanto de los lineamientos de los organismos internacionales como de la preocupación de los gobiernos nacionales durante 1960 y 1970. Indudablemente, la relación entre educación y desarrollo económico que concebía el desarrollismo desde los años 50, incidió sobre la importancia dada a la alfabetización en los distintos países de la región.

Puiggrós, cuando analiza la educación como parte del proyecto desarrollista, plantea que: “El progreso en América Latina, habría sido obstaculizado por la carencia de tres elementos centrales: capital, tecnología y educación...” (Puiggrós, 1980: 119).

Esta mirada sobre América justificaba el aporte externo de esos elementos a través de financiamiento y asesoramiento. Un dinamizador importante de las políticas desarrollistas fue la Alianza para el Progreso (acuerdo de cooperación firmado por todos los países latinoamericanos en 1961, excepto Cuba). Entre sus metas, en la educación se proponía “la eliminación del analfabetismo” (Puiggrós, 1980: 130).

De la Fare y Villela Pereira (2011) exploran las políticas de educación de adultos y las campañas de alfabetización en Argentina y Brasil en los años 60 y 70, dando cuenta de las políticas nacionales de estos países en relación a los planteos de los organismos internacionales y las campañas de alfabetización. En este sentido los autores señalan el impulso de las ciencias sociales en la región por parte de organismos internacionales y a la realización de campañas nacionales de alfabetización, durante el auge del ideario desarrollista que identificó al analfabetismo como uno de los principales obstáculos para los países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Puiggrós realiza una mirada crítica de este enfoque. Sostiene que

... desde principios de la década de 1960 la acción educativa comunitaria tuvo la intención de revertir las inquietudes e inconformidades de la población, movilizándola para que resolviera por sí misma los problemas que resultaran irritativos, obligándola a volver la mirada

hacia su comunidad en lugar de hacerlo sobre la sociedad explotadora, transformándola en individualidad inerte (Puiggrós, 1980: 158).

El “desarrollo en la comunidad” se propone integrar las formas de alfabetización al desarrollo económico de las comunidades desde la concepción de la intervención externa, proponiendo un modelo de desarrollo orientado desde los países centrales (Devés Valdés, 2008).

Las propuestas de alfabetización desde estos modelos han estado definidas desde una mirada lineal entre alfabetización y desarrollo económico.

En el apartado que sigue, nos centramos en la educación popular. A su vez, como parte del enfoque de educación popular, consideramos los desarrollos de la cultura popular y los procesos de descolonización pedagógica.

1.2.b.2. Educación popular y liberación

En las décadas del 60 y 70 predominan dos orientaciones: el modelo de los organismos internacionales que impulsan los planteos desarrollistas-tecnocráticos y la educación popular, que, como producción desde los países latinoamericanos, disputa los sentidos del desarrollismo y le da una nueva orientación a la educación de adultos.

La educación popular, como concepción sobre la educación de adultos y la alfabetización, se desarrolla a partir de los años 60, fundamentalmente ligada a movimientos comprometidos en la transformación de las estructuras sociales que mantienen a las mayorías “oprimidas”. El surgimiento de estas propuestas alternativas en la educación de adultos se dan vinculadas a movimientos sociales, a las teorías de la liberación y a la teoría de la dependencia.

Las teorías de la liberación son, según Rodríguez (2003), un eje organizador de las pedagogías dirigidas a los adultos desde mediados de los 60 y hasta 1976. La autora señala que

En las décadas del '60 y el '70 la modalidad se expandió, impulsada tanto por los organismos internacionales que asumieron concepciones desarrollistas, como por diversos grupos políticos y organizaciones de base que, fueron generando la corriente de la educación popular que se articulará a las luchas sociales de la época. Esa expansión de la modalidad en América Latina es también un síntoma de la insuficiencia

de los sistemas de cumplir el sueño del siglo XIX de alfabetizar a toda la población (Rodríguez, 1992).

El educador brasileño Paulo Freire se presenta en este contexto como un referente de educación popular, como creador de un modelo pedagógico alternativo a lo que se desarrolla desde los organismos internacionales. Su perspectiva política se centra en la línea de la Teoría de la Dependencia, por ello su preocupación tiene que ver con el planteo político de la educación de adultos en el marco de los países latinoamericanos. Es decir, vincula la alfabetización de adultos con un proceso de concientización de los sujetos como parte de su objetivación como sujetos histórico-sociales. Para ello considera a los alfabetizandos como sujetos oprimidos que deben convertirse en sujetos de la educación y no en su objeto.

Peresson, Cendales y Mariño (1983) señalan que “La educación popular se define... en el marco de la lucha de clases, dentro y en función de la lucha del pueblo oprimido por su liberación, y más concretamente, en el ámbito de la lucha ideológica y cultural” (1983: 112).

Los autores muestran determinados elementos que hacen a la singularidad de este enfoque. Entre ellos, es importante señalar la trascendencia que se le otorga a los procesos colectivos que realiza el pueblo, en el marco de un proceso liberador. A su vez, el desarrollo de esos procesos colectivos pone en cuestión la preocupación por las metodologías apropiadas que les permitan alcanzar formas de conciencia para constituirse como clase.

El foco puesto en el pueblo como sujeto político lleva la mirada hacia los procesos culturales del pueblo poniendo de relieve la categoría cultura popular. Esta categoría es expresión de una serie de procesos convergentes: los estudios sobre los grupos subalternos, la renovación de la izquierda (Williams, 2009), los desarrollos de Freire y su expansión en los países latinoamericanos.

En este marco político-ideológico, la cultura popular se presenta como un articulador de sentidos donde se entretienen los debates de la totalidad social (Puiggrós, 1988) y parte de los replanteos y reconceptualizaciones de las ciencias sociales sobre los procesos de descolonización en África y Asia (Devés Valdés, 2008).

En primer lugar, la categoría de cultura popular nos remite a la problematización por el pueblo y sus producciones y los modos de vincu-

lación con la alfabetización. Es decir, quiénes son los sujetos destinatarios de las propuestas de alfabetización y cuáles son las intencionalidades que orientan esas propuestas.

Una primera aproximación a este concepto de cultura popular nos remite a Freire (1965), quien sostiene

descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor... que cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular, que cultura es toda creación humana (1965: 106).

Este planteo produce una impronta en su concepción pedagógica sobre la educación de adultos y la educación popular. Precisamente porque pone en cuestión la superioridad de la cultura considerada “valiosa” de las élites dominantes.

Desde estas consideraciones, la cultura popular no expresa una visión romántica y utópica, sino que es preciso entenderla en construcción dinámica con las formas dominantes. Es decir, se visibiliza la necesidad de trabajar además la cultura popular vinculada a los procesos de conformación de las identidades en relación a la cultura dominante. De la Cruz (2009) señala que cultura popular y cultura dominante se producen mutuamente en procesos de lucha en contextos desiguales. Señala además que

La formación del Estado no es simplemente un proyecto de las élites dominantes, sino también un proceso de conformación de las identidades de los subordinados y, por lo tanto, la cultura popular es contradictoria en tanto combina elementos propios y de la cultura dominante a través de su rechazo, aceptación y/o apropiación... la cultura popular, aseguran, se la puede considerar como un sitio, o una diversidad de sitios en el que los sujetos populares, como entidades distintas de los grupos gobernantes, se forman... es necesario utilizar el concepto de cultura para designar los símbolos y significados incrustados en las prácticas cotidianas de los grupos subordinados (2009: 10-11).

Bonfil Batalla (1997) señala que otra forma de definir la cultura popular es a partir de la consideración de las condiciones sociales, es decir, la cultura popular sería la cultura que producen determinados sectores sociales. En este sentido, el autor plantea una fuerte dimensión política en esta noción, ya que refiere a las culturas subordinadas.

Kuper (2001) señala que la preocupación por los estudios sobre la cultura popular se desarrolla en las universidades británicas en los años 60, inspirados fundamentalmente en Raymond Williams y la nueva izquierda. En esta línea, emerge como un tema candente en relación a las culturas hegemónicas, ya que es un espacio propicio para la construcción del socialismo.

En la perspectiva de la educación popular y la propuesta de Freire, la cultura popular y los saberes de los oprimidos son los ejes vertebradores de su propuesta de alfabetización y están atravesados por el sentido político de la concientización.

1.2.b.3. La CREAR y la educación popular

Diversas investigaciones se constituyen en antecedentes relevantes para esta tesis, ya que permiten situar la propuesta de la CREAR como una expresión del enfoque de educación popular.

Estas investigaciones que a continuación presentamos, muestran las características del proyecto de la campaña, donde se manifiestan elementos significativos de ese enfoque. Sin embargo, los objetivos de las investigaciones son diversos y profundizan distintos aspectos de la construcción de la CREAR. A nuestros fines analíticos, retomamos las conclusiones de estos trabajos en relación con el contexto, las políticas y los sujetos destinatarios.

Con respecto al contexto, todos los estudios considerados dan cuenta de la impronta que marcó Freire y la pedagogía de la liberación en la conformación de esta propuesta de alfabetización.

Particularmente, en esta línea se ubican los trabajos de Puiggrós (2003) y Rodríguez (2003). Estas autoras señalan que la pedagogía de la liberación y la presencia de sectores de la izquierda del peronismo marcan las condiciones de producción de la CREAR. Rodríguez muestra que la política educativa desarrollada durante el gobierno de Cámpora (1973) tiene como propósito una educación liberadora centrada en la comunidad y en prácticas desescolarizadas.

En el mismo estudio, la investigadora presenta el trabajo de los maestros en los barrios populares desde fines de los 60 y principios de los 70, posibilitado sin duda por las lecturas políticas de Freire que hacían estos jóvenes. En este marco, señala que “encontraban en el terreno de la cultura un espacio propicio para la generación de espacios de lucha

política” (Rodríguez, 2003: 303). Esos espacios de lucha política son además posibilitadores de los debates donde se discuten, desde perspectivas críticas, las relaciones entre prácticas educativas y cambio social.

Rodríguez y Palacio (2006), también señalan la presencia de los sectores radicalizados de la izquierda del peronismo a través del análisis del discurso y de la caracterización del emisor. De esta manera, muestran la presencia de sectores de la izquierda del peronismo en la construcción del discurso político de la CREAM. Señalan además la presencia de la juventud como sujeto clave en la conformación de la facción que llega al gobierno con Cámpora y que van a incidir en la construcción del discurso político-ideológico de la campaña.

Otra característica relevante que alimenta el sentido político-pedagógico de la campaña es cómo es concebido el pueblo en la propuesta. Tal como señala Rodríguez (2003) las prácticas desescolarizadas que propone la campaña intentan generar vínculos con las comunidades de una manera diferente. Con relación a ello, Chávez (2014) plantea que fue una característica de la CREAM en Mendoza la inserción que tuvo la propuesta en la comunidad.

Chávez analiza la CREAM como parte de un proyecto educativo democratizador en la provincia de Mendoza. Señala, además, que la implementación de la campaña se realiza “en el marco de los barrios populares y las experiencias de participación se recolocaron discursos y prácticas que dieron curso a un nuevo sujeto educador: la/el docente militante de adultos” (2014: 117).

En este contexto de recuperación del pueblo y sus saberes, Rodríguez sostiene que en el gobierno de Cámpora se incorpora al “pueblo” en el papel de educador en tanto productor de su cultura (2003: 306).

En tal sentido, como señala Gómez (2011), el lema de la campaña era “El pueblo educa al pueblo”. El autor indica además que esta propuesta tiene una inserción comunitaria y contempla, entre sus objetivos, la vida política de los sujetos.

El autor sostiene que esta campaña se basa en un concepto integral de la política educativa, que supera la idea que la planificación es una tarea de expertos, para convocar a las comunidades a participar en los procesos de decisiones.

En relación con las políticas, otro antecedente del presente estudio es una investigación realizada por Facciolo y Hernández (1983). Este trabajo aporta una descripción general del proyecto y de la metodología

de alfabetización de la CREAR, basándose en los documentos de la campaña y entrevistas a algunos de sus protagonistas.

En base al estudio del proyecto político, señalan que se puede considerar original tanto el posicionamiento teórico que orienta la campaña, como las formas metodológicas. Lo consideran original, en el marco de las características oscilantes de los ciclos políticos en Argentina y el desarrollo de la educación de adultos en ese contexto político (1983).

En ese contexto, señalan que el problema del analfabetismo es un problema prioritario y por ello, las autoras revalorizan la campaña como un proyecto masivo y con carácter de participación popular a través de una metodología que propicia el desarrollo de la participación de los sujetos.

Por último, queremos referirnos al relevamiento realizado por De la Fare y Villela Pereira (2011). En un trabajo donde comparan políticas de educación de adultos en Argentina y Brasil en las décadas del 60 y del 70 señalan que en el gobierno de Cámpora se identifica, en los discursos políticos pedagógicos, un planteo de descolonización cultural y socialización educativa, orientado por la cultura popular. Los investigadores marcan la importancia que tuvo la educación de adultos en ese gobierno.

Estos antecedentes nos permiten focalizar la mirada en algunas cuestiones claves que orientan el proyecto y que permitirían situar la CREAR en el marco de los desarrollos de la educación popular en América Latina. Estos aportes se centran en los sujetos a los que va dirigido donde se prioriza la mirada sobre el pueblo y la construcción metodológica.

A continuación, presentamos algunos conceptos y antecedentes que nos permiten concentrar los esfuerzos analíticos en las metodologías de alfabetización de adultos en América latina.

1.3. La alfabetización como práctica social

Las campañas de alfabetización, la alfabetización en espacios alternativos y la educación de adultos han estado orientadas por distintas concepciones acerca de lo que implican los vínculos con la cultura escrita. Desde estas concepciones se orientan las prácticas, el contenido de esa alfabetización, los métodos y los materiales educativos.

La definición de alfabetización se configura históricamente y está atravesada por las luchas ideológicas por delimitar sus sentidos. Por ello, estar alfabetizado es una construcción histórica y social que está relacionada a otras definiciones políticas, ideológicas y culturales.

Si bien existen diversas conceptualizaciones acerca de alfabetización nos detendremos en lo que significa entender la alfabetización como una práctica social.

Tal como señala Lorenzatti (2009), las prácticas sociales implican acciones de los sujetos con la cultura escrita y se enmarcan en prácticas sociales más amplias. Esta manera de entender la alfabetización, que la autora refiere como literacidad, permite argumentar de qué manera los sujetos usan y se apropian de la cultura escrita en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Para esto se relacionan con diferentes personas, exponen sus puntos de vista, se defienden, argumentan, cuestionan, pelean. Se trata de prácticas sociales que incluyen actividades, acciones y propósitos particulares que implican relaciones sociales e interacciones con objetos escritos en el marco de relaciones de poder.

Rockwell (1992) señala la importancia de reconstruir e interpretar los significados de una práctica social y los usos sociales de la lengua escrita analizándolos en diferentes contextos culturales y las situaciones sociales donde se generan esas prácticas.

Estas prácticas están insertas en relaciones sociales donde las contradicciones son constitutivas de estas. Por ello, debemos considerar a la lengua escrita como un bien social desigualmente distribuido y por lo tanto atravesado por luchas de poder (Lorenzatti, 2009).

Kalman sostiene que

la alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa (2000: 5).

Un punto de partida ineludible es el concepto de alfabetización que propone Paulo Freire. Particularmente sus ideas pedagógicas expresadas en *La educación como práctica de la libertad*, publicada en 1965, y *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1970. En estas obras, el educador brasileño Paulo Freire sostiene que la educación es un acto político y la alfabetización de adultos es una acción cultural para la libertad.

Como señalamos en el apartado anterior, desde finales de los 60, el autor ofrece herramientas conceptuales para romper con la visión neutra

de la educación. Sostiene que el hombre se encuentra en permanente relación con el mundo que lo rodea, y por lo tanto es sujeto de su acción en el mundo a través de la construcción de su conocimiento.

Lorenzatti (2009) señala que uno de los aportes de Freire es su mirada sobre la importancia del contexto para comprender las acciones de los sujetos y las interrelaciones entre los sujetos en la construcción del conocimiento.

La educación y alfabetización como acto político que plantea Freire en esa época, tiene el sentido de lo político como expresión total de la vida. Es importante, entonces, entender la amplitud de este concepto en Freire para no reducir su significado a la codificación y, por lo tanto, se interprete como opuesta a práctica social.

Si bien al concepto de alfabetización como práctica social lo introducen los Nuevos Estudios de Literacidad, el concepto de Freire se podría asimilar al de práctica social. En este sentido, Street habla de un modelo autónomo y de un modelo ideológico. El autor identifica las campañas de alfabetización con un modelo autónomo en tanto implican la concepción de la lectura y la escritura como actividades aisladas de otras prácticas sociales. El otro modelo que propone Street, el modelo ideológico, es sustancial en nuestra investigación, donde la alfabetización es considerada una práctica social y de esa manera rebasa una cuestión técnica para comprender lo que hacemos con la lectura y escritura. En tal sentido, Kalman señala que “los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas” (2008: 7).

El modelo ideológico nos permite establecer y situar la importancia del contexto en la definición de las campañas. En este sentido, creemos que configura un puente entre lo que propone Freire sobre la alfabetización como práctica política y la alfabetización como práctica social de los Nuevos Estudios de Literacidad.

A partir de esta construcción, a continuación, analizamos antecedentes de campañas de alfabetización con relación a los contextos donde se desarrollan y las metodologías de alfabetización que proponen.

1.3.a. Metodologías de alfabetización de adultos

Hemos desarrollado, a lo largo de los ejes expuestos, distintos niveles

de análisis que posibiliten el abordaje de una propuesta educativa en su contexto (económico, social, político); luego focalizamos en las políticas desde la concepción que expresa los debates por establecer sentidos en procesos hegemónicos, atendiendo al complejo institucional.

La consideración de los métodos de alfabetización de adultos constituye el último nivel de análisis, pero no es entendido en este estudio como una derivación de los demás, ni como una cuestión técnica. Sino que entendemos que el método representa la convergencia de múltiples dimensiones del proyecto educativo, donde se condensan los sentidos sociales de la educación, los fundamentos políticos ideológicos, los componentes pedagógicos, los sujetos, los contenidos. La articulación de todos estos elementos, no siempre se produce de manera explícita, ni siempre desde la objetivación coherente de quienes la formulan. La articulación de todos estos elementos supone posicionamientos, concepciones que, integrados de forma más o menos explícitas, expresan una síntesis de opciones (Edelstein, Rodríguez, 1974).

Entendemos que toda propuesta de alfabetización encierra una construcción pedagógica. La construcción pedagógica de las campañas de alfabetización implica contemplar además los sujetos sociales, el contenido, los métodos y los materiales educativos.

Es desde esta perspectiva que entendemos que las campañas de alfabetización son parte de las políticas educativas. Abordar la complejidad de los procesos de alfabetización supone considerar las propuestas de alfabetización desde distintas dimensiones. Una dimensión es la de las políticas, que creemos exceden sus formulaciones normativas para abarcar los complejos procesos de su implementación, comprenden la dinámica del contexto y se entraman en el complejo institucional (Rockwell, 1987). Desde esta línea se abordan las relaciones entre distintas instancias institucionales y las políticas.

Otra dimensión aborda la reflexión metodológica. Braslawsky (2015) hace referencia a la alfabetización de niños y señala la importancia del método de la enseñanza de la lectura en particular, y en general en la alfabetización como un problema vinculado a la expansión de la instrucción masiva. La autora advierte cómo adquiere relevancia esta preocupación en el marco de los años 60 por los altos índices de analfabetismo que se observan en todo el continente.

Estas preocupaciones metodológicas orientaron los debates de “la planificación del desarrollo” y los métodos para obtener resultados con

eficiencia y eficacia, atraviesan distintos planos de lo social (Anderson y Bowman, 1971).

A continuación, presentamos distintas metodologías y materiales educativos utilizados en campañas de alfabetización en América Latina. Tomamos en particular dos países: México y Cuba. Las propuestas desarrolladas en esos países son significativas en el marco de este estudio, ya que permiten analizar el desarrollo de sus propuestas metodológicas en relación a las políticas de alfabetización en procesos revolucionarios.

Esto nos posibilita explorar los vínculos entre sus construcciones metodológicas y las dinámicas contextuales en procesos de rupturas radicales y de institucionalización de nuevas prácticas sociales. Posteriormente, nos centramos en la impronta de Paulo Freire en la alfabetización en América Latina.

1.3.a.1. Las campañas de alfabetización en México

México es uno de los países de América Latina donde se observa un mayor desarrollo de la educación de adultos y, particularmente, de las campañas de alfabetización. La primera campaña de alfabetización se realiza en el año 1921. Sin embargo, en el proceso posrevolucionario (de la revolución socialista iniciada en 1910), se producen cuatro campañas: 1921, 1936, 1937 y 1944 (Lira García, 2014).

La primera campaña de 1921 es producto de una política impulsada por José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación Pública. Desde ese cargo, Vasconcelos intenta articular la universidad con los sectores populares porque entiende que representan a sectores “que requerían integrarse al proyecto de la unidad nacional” (Lira García, 2014: 3).

Si bien Lira García considera que no hubo por esos años nuevos materiales con los cuales enseñar a leer y a escribir a los adultos más que algunos silabarios, sí es relevante para nuestro estudio el contexto en el que se desarrolla la campaña y cómo se articula a un proyecto nacional. En este sentido, hubo una preocupación acerca de los contenidos con los que se debían alfabetizar vinculados a problemas sociales.

Luego, durante el proceso de institucionalización de la revolución en México, se desarrollan la Campaña Pro Educación Popular en 1936 y la Campaña Nacional de Educación Popular en 1937. En esta última, destaca la autora que se recomienda el uso del método natural o global para alfabetizar. Para ello, desde las políticas que impulsaron esta campaña

toman como unidad de significado la lectura de las oraciones. Esto se orienta por el criterio de que la oración constituía la unidad de expresión del pensamiento. Otra de las recomendaciones que recupera la autora es que debían enseñarse de manera simultánea la lectura y la escritura.

Estas consideraciones metodológicas para alfabetizar adultos se complementan con el desarrollo de la alfabetización en espacios fuera de la escuela. Por ello, se procura que la educación de obreros y campesinos se desarrolle más vinculada a las condiciones de trabajo. Es decir, a través de “lecciones e imágenes” sobre la siembra, la cosecha, la vida en el campo. La autora considera que estas propuestas se vinculan al proyecto político socialista. En el marco de ese proyecto la educación estaba orientada por el sentido de que los conocimientos les fueran útiles para la vida.

Un aporte interesante a nuestra tesis es que se puso especial énfasis en emplear el vocabulario propio del espacio social rural, ya que establece criterios en cuanto al contenido de significatividad de las palabras para usar en la alfabetización. Esta significatividad está dada por el uso de palabras que hacen a la vida cotidiana de estos sujetos.

Lira García señala que en 1938 se publica un libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas de trabajadores que se caracteriza porque el contenido de las cartillas refiere a “temas relacionados con la vida de los campesinos y de los obreros [...] fueron editados en un régimen cuya orientación ideológica era afín al proletariado” (Barbosa, 1978: 197, citado en Alba Lira García, 2014).



Imagen correspondiente al Libro de Lectura de Primer año (Lira García, 2014: 12).

El estudio realizado por Lira García muestra los espacios de alfabetización ligados a los lugares de trabajo de los sujetos, a los que la política de ese momento construía como proletarios. Estos aspectos dan cuenta de los sentidos de esa campaña en el marco de la institucionalización de la revolución y que es un antecedente de una propuesta educativa donde se intenta distanciar la educación de adultos de las formas escolarizadas.

Con respecto a la campaña realizada en ese país entre los años 1944 y 1946, tanto Lira García (2014) como la investigación de Escalante (2013) utilizan las cartillas de alfabetización como fuente histórica. Los autores se centran en el contexto de elaboración y las características de su contenido (lingüístico y gráfico). Una de las particularidades de esa campaña es que se elaboran cartillas bilingües para los indígenas monolingües.

Los autores muestran cómo se expresan en las cartillas contenidos “cívicos”. Pero, a la vez, y por sugerencia de los redactores pedagógicos, se mencionaron realidades representativas de cada región, como árboles, animales domésticos, frutas conocidas, trajes, costumbres y paisajes típicos (Escalante, 2013).

Para nuestra tesis estos estudios se constituyen en antecedentes relevantes, ya que muestra el contenido de las cartillas vinculado al proceso posrevolucionario en México. Estos estudios proponen claves analíticas sobre la importancia de los contenidos de los materiales educativos con relación a las políticas educativas que sostiene un determinado proyecto político.

Estas cartillas tal como muestran Escalante y Lira García, se posicionan frente a los sujetos sociales destinatarios de ellas y por ello, aparecen los sujetos sociales campesinos, obreros e indígenas. Con relación a este posicionamiento, elaboran un contenido que se vincula con la formación en determinados valores políticos.

Otro aporte importante de estos trabajos para el análisis de la CREAR es que permiten analizar la concepción que estas campañas tienen sobre los alfabetizadores. En este sentido, podían ser alfabetizadores los sujetos que cumplían con el requisito de saber leer y escribir. Es decir, los alfabetizadores no tenían que ser docentes, lo cual abre sentidos para pensar la alfabetización como práctica social en el marco de las campañas.

Otra característica que señala Lira García, es que las campañas de alfabetización habrían estado orientadas por el criterio de la urgencia. Es decir, la mayoría de las campañas han tenido como objetivo alfab-

tizar a grandes masas de la población en poco tiempo. En ese marco, Lira García señala, además, que las campañas de México forman parte de los recursos no escolarizados con los que se ha intentado “erradicar el analfabetismo”, es decir por fuera del sistema educativo (2014).

1.3.a.2. La campaña de alfabetización de Cuba

Otra campaña de alfabetización que es relevante en el marco de esta investigación, es la de Cuba. Con el advenimiento de la Revolución Cubana en 1959 se producen rupturas en distintos planos, por ello consideramos que es un hecho que tracciona los procesos que se dan en América Latina respecto al patrón de acumulación y a los sistemas de dominación.

El sostenimiento del proceso revolucionario se encuentra con una situación de analfabetismo de los adultos que en las zonas urbanas alcanza el 11,6%, mientras que en las zonas rurales llega al 41,7%. En este marco, una de las tareas prioritarias es la alfabetización.

Valdez (2004) señala que “La ley de nacionalización general de la enseñanza y su carácter gratuito se dictó el 6 de junio de 1961 y el 26 de diciembre, se dispuso la primera reforma integral de la enseñanza”. Para los primeros meses del año 1961 se produce un despliegue de acciones a cargo de voluntarios, se puede apreciar también esta campaña que los alfabetizadores podían ser personas que supieran leer y escribir: “con el propósito de llevar la educación a las zonas más apartadas del país, marcharon a las montañas 3.000 maestros voluntarios, que eran maestros normalistas y jóvenes de estudios completos o incompletos de educación media” (2004: 9).

La gran movilización que implica esta campaña es posible, según Pérez Cruz (2011), por el proceso revolucionario. Sin ese contexto no hubiera sido posible la campaña en términos del “fenómeno de masas” que implica. El investigador caracteriza la campaña en términos de la concepción político-pedagógica que la orienta y, en ese marco, muestra la construcción didáctica propuesta para su desarrollo.

A nuestros fines analíticos, interesa considerar la mirada sobre el pueblo y cómo es construido como sujeto en el marco de la revolución “La concepción central de la alfabetización como tarea del pueblo donde el pueblo debía enseñar al pueblo, sería la base de la utilización en Cuba de los alfabetizadores populares, que actuarían bajo la dirección técnica de maestros” (Pérez Cruz, 2011: 7).

Recuperamos esta idea que señala el autor, ya que, en los antecedentes citados en los apartados anteriores, Gómez (2011) plantea que el lema de la CREAER era “El pueblo educa al pueblo”. Nos invita a pensar en una continuidad político-pedagógica entre ambas campañas en la concepción del pueblo como colectivo y como sujeto político.

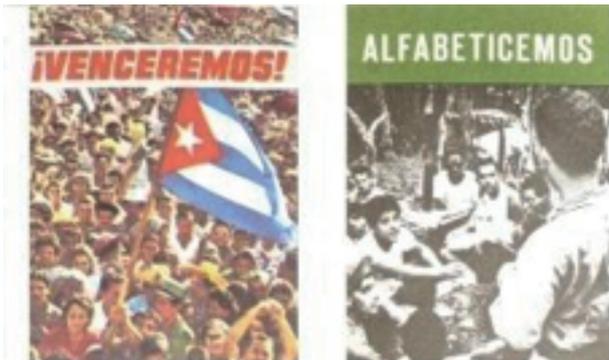
Pérez señala que la concepción didáctica con la que se producen las cartillas se basa en la motivación política y psicológica pero además se debía expresar esa “motivación en forma comprensible y lo más ajustada posible al lenguaje y las expresiones del campesino cubano” (Pérez Cruz, 2011: 7).

Nos interesa marcar, que al igual que lo presentado sobre las campañas de México, si bien aparecen orientaciones sobre el desarrollo metodológico, estas se realizan en el marco de una preocupación más amplia por los contenidos en términos de su significatividad.

Desde estas concepciones se releva el vocabulario “activo y pasivo del campesinado”. Para ello se realizaron encuestas, se estudian guías de conversaciones y grabaciones de cintas magnetofónicas. El investigador agrega que

se investigó el lenguaje del hombre y la mujer de Cuba, y sus cosmovisiones cívicas, culturales y económico-sociales... Así, nacieron los principales instrumentos didácticos de la campaña: *La Cartilla Venceremos*, el libro *Ahorrar, producir y organizar*, para las nociones elementales de cálculo, y el *Manual Alfabetícemos* para orientar al alfabetizador cómo enseñar la lectura y la escritura (Pérez Cruz, 2011: 8).

La cartilla *Venceremos* contiene además otra construcción política y



pedagógica que nos interesa remarcar, ya que se constituye en un antecedente importante a la CREAR. Se trata de una forma de codificación similar a la que Freire propuso años más tarde (1965) y que en la campaña de Cuba se denominan “lecciones”:

Se tomaron quince asuntos de interés nacional con los que se formaron igual número de lecciones. Los temas, seguidos cada uno de dos o tres ejercicios con arreglo al método analítico-compuesto, basado en la graduación de las dificultades, se orientaban en el propósito de crear las habilidades de lectura y escritura (Pérez Cruz, 2011: 8).

Chávez (2015) realiza una comparación entre las campañas de alfabetización que se realizan en Cuba en 1961, en Ecuador en 1962 y la CREAR en Argentina en 1973. Las conclusiones de este trabajo muestran la existencia de similitudes entre estas campañas. Esas similitudes están relacionadas con los contextos en los que se desarrollan. La autora señala que estas tres campañas se producen durante el desarrollo de gobiernos populares con fuerte adhesión de las mayorías. La existencia de esos gobiernos, caracterizados por una politización de la sociedad, les habría permitido lograr una amplia participación y movilización social.

Chávez sostiene como ejes de comparación de estas tres experiencias los siguientes: la utilización de

contenidos alfabetizadores desde el contexto socio histórico, en visibilizar nuevos sujetos pedagógicos hasta entonces invisibilizados y en buscar cimentar la dimensión concientizadora de los sujetos hacia una nueva construcción social y nacional (Chávez, 2015: 211).

Las campañas de México y la campaña de Cuba se constituyen en antecedentes importantes de nuestro trabajo, en tanto nos permiten focalizar en cuestiones claves que orientan las propuestas de alfabetización en contextos revolucionarios.

Interesa señalar, por último, que se identifican tanto en México como en Cuba denominaciones que asocian los procesos de alfabetización con estrategias militares. Tal como lo señala Escalante (2013), en la campaña de México de 1944 subyace la idea de campaña y la intencionalidad de alcanzar la paz a través de la educación. Es por ello que en un contexto bélico la idea de campaña se instala como proceso de lucha contra el analfabetismo.

Del mismo modo, en la dinámica de la campaña de Cuba se puede observar la presencia de “brigadas” como denominación a los grupos de voluntarios que se desplazaban a distintos lugares para alfabetizar. Estas concepciones se basan en la idea de lucha e incluso guerra contra el analfabetismo.

Esos propósitos de “erradicar el analfabetismo” como una “lucha” atraviesa las décadas del 50 en adelante.

A continuación, analizamos la presencia de Freire en América Latina y su impronta en las propuestas metodológicas de campañas de alfabetización, entre ellas la CREAR.

1.3.b. Freire en América Latina

En las concepciones que sostienen las políticas de alfabetización, no solo en Argentina, los planteos de Freire han tenido una impronta significativa en cuanto a los conceptos sobre el proceso de alfabetización, sobre los sujetos adultos y a la propuesta metodológica.

La presencia de Freire en Chile impacta en la campaña de alfabetización realizada durante el gobierno de Frei Montalva (1964-1970). Navarro Pérez (2013) señala que esta impronta implica una de las orientaciones de los discursos sobre alfabetización en Chile en las décadas del 60 y el 70, enmarcada en la idea de emancipación.

A partir de los 60 la praxis de Paulo Freire marca una ruptura político-ideológica y pedagógica con el modelo de los Organismos Internacionales (OI) y las prácticas escolarizadas de educación de adultos. Su propuesta se centra en el método y su desarrollo en el marco de procesos grupales y colectivos que tienen por objetivo la objetivación y la concientización.

Tal como expone en su libro *La educación como práctica de la libertad* su opción metodológica apunta a redefinir la relación pedagógica en base a la construcción de diálogos que persiguen procesos de objetivación. Lo que configura una propuesta metodológica pensada para los adultos y que, entre las décadas del 60 y del 70 se materializaron en distintas campañas de alfabetización en Brasil, Chile y Argentina.

El método de Freire se sintetiza en cinco pasos: la obtención del universo vocabular, selección del universo vocabular estudiado, la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a tra-

bajar, preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores (1965).

Algunas investigaciones señalan los nexos en la opción metodológica de la CREAR con el trabajo de Paulo Freire. En este sentido, con relación a la opción metodológica de la campaña, identificamos algunos trabajos, que consideramos relevantes porque establecen vínculos político-ideológicos con otras propuestas de alfabetización desarrolladas en América Latina.

Por un lado, el trabajo de Paula Medela y Roberto Botarini “La pedagogía de Paulo Freire y la CREAR”, cuyo objetivo es establecer hasta dónde la CREAR se inspiró, utilizó y/o adaptó la propuesta alfabetizadora para adultos plasmada en los trabajos de Paulo Freire. Los autores sostienen que la acción concientizadora que propone Freire podría asimilarse al objetivo de recuperar la cultura popular como un objetivo de la CREAR en cuanto se reconocen los propios valores y significaciones del pueblo. En ese marco, si bien recupera la metodología propuesta por Freire, se hace en el marco de la consecución de los fines del “pueblo” (2010: 5).

Los autores plantean que la propuesta de Freire fue adaptada a la estructura de la CREAR, sosteniendo su concepción filosófica y antropológica

la concepción sobre la relación pedagógica basada en el diálogo y la horizontalidad entre el educador y el educando, donde ambos aprenden uno del otro. Las bases de la campaña expresan lineamientos que enfatizan la transformación en la educación y cómo construir un vínculo distinto entre los agentes que participan en ella (2010: 9).

Con respecto a la concepción filosófica y antropológica de la propuesta de Freire, resulta relevante para esta tesis el análisis de Castro Oliveira (1988) quien sostiene que pudo haberse planteado una contradicción entre la teoría del conocimiento que propone Freire y la aplicación lingüística de la palabra generadora. Tal como muestra la investigadora en el punto de vista de Freire, alfabetizandos y alfabetizadores son sujetos cognoscentes que no están apenas en el mundo sino con él y traban una relación dialógica en torno al objeto de conocimiento y crean en ese proceso conocimientos a partir de su experiencia. Sin embargo, la autora analiza que esta consideración no se presenta del mismo modo con respecto a la alfabetización lingüística. En esta dicotomía que se pre-

senta en su concepción, la experiencia previa de la escritura del alfabetizando parece no ser considerada y de cierta forma subestimada.

Por otro lado, el trabajo de Eugenio Rodríguez de Fuenzaldía (1982), procura el estudio las *Metodologías de alfabetización en América Latina*, realizando un estudio comparado de los diferentes países.

Rodríguez de Fuenzaldía aborda el “método CREAR” dentro de los métodos psicosociales originados en la pedagogía de Paulo Freire, entre los que agrupa: Manual del Método Psicosocial para la Enseñanza de Adultos (Chile); Metodología de Alfabetización (Panamá-Ministerio de Educación); el Método de CREAR (Argentina); Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado con énfasis en alfabetización (Colombia-Ministerio de Educación Nacional).

Se observan similitudes en las palabras de generadoras que se usan en Chile y en Panamá. De alguna manera esto evidenciaría la influencia de Freire en las campañas de alfabetización en América Latina.

En el caso del manual, elaborado y aplicado por el Ministerio de Educación de Chile entre 1966 y 1973, se observa la selección de 17 palabras generadoras para ser utilizadas en todo el país: casa, pala, carnicero, vecino, zapato, escuela, ambulancia, sindicato, compañero, radio, harina, chiquillo, jugo, trabajo, guitarra, fábrica, pueblo.

En el caso de Panamá (1975-1979) las palabras generadoras sugeridas son: leche, casa, desayuno, voto, medicina, panameño, familia, zapato, máquina, trabajo, semilla, fruta, hamaca, embarazo, crédito, gobierno, kilómetro, examen, carretera.

Las similitudes observadas expresan además la intencionalidad de generar un universo vocabular que recupere situaciones existenciales de los sujetos. Podría ser indicio además de la intencionalidad de construir materiales que se basen en la consideración del sujeto del aprendizaje adulto.

La elaboración de los materiales educativos y cartillas se constituyen en instrumentos mediadores que interpelan a los sujetos sociales del aprendizaje en cuanto se constituyen en herramientas que interpelan a los sujetos sociales del aprendizaje.

El estudio de Navarro Pérez (2014) analiza las cartillas utilizadas en Chile en el gobierno de FREI en los años 1964-1970. En esas cartillas se puede observar la metodología a partir de palabras generadoras. En este caso la palabra pueblo y su utilización a partir de la metodología propuesta por Freire. Puede observarse que, a diferencia de la campaña

de México, cobra peso como sujeto social no ya el proletariado sino el “pueblo” como parte de una cosmovisión del mundo.

Las cartillas se construyen a partir del concepto de codificación que proponía Freire. Una de las cartillas presentadas por la autora, muestra la codificación de “pueblo”. Para el tratamiento de esta palabra generadora se proponen objetivos que propician procesos de concientización, como por ejemplo “reflexionar sobre: el papel del pueblo en la marcha de la nación... los deberes y derechos de la ciudadanía”. También se indican objetivos de lectura: capacitar para leer palabras con diptongo y grupo consonántico.

En esta cartilla podemos reconocer algunas cuestiones significativas en cuanto a la organización de las propuestas. Por un lado, la palabra generadora pueblo, ya que su tratamiento se construye con relación a un proyecto nacional y a formas de concientización. Otro elemento importante, es la figura del alfabetizador que es denominado como coordinador en relación a la actividad del grupo.

Los antecedentes expuestos en este apartado nos permiten sostener que el vínculo entre las propuestas de alfabetización y los contextos podría haber delimitado las posibilidades de que se hayan configurado como propuestas pedagógicas alternativas. Es decir, las campañas son posibilitadas por determinadas dinámicas histórico-sociales.

En este sentido, entendemos que la complejidad de los significados que logran construir hace necesario entenderlas en la dinámica de un orden social. Hay determinadas coyunturas donde las luchas en procesos hegemónicos se tornan más visibles y, por lo tanto, es posible analizar las experiencias educativas en contextos de rupturas político-ideológicas.

Por lo desarrollado, sostenemos que las propuestas metodológicas de las campañas de alfabetización estarían situadas en un marco más amplio de procesos de organización colectiva.

En ese escenario, el aporte de Freire es, sin duda, la articulación de estas prácticas y sintetizarlas de forma original en una propuesta de reflexión sobre los contextos.

En el Capítulo II, presentamos las estrategias metodológicas que desplegamos para el estudio de la CREAM.

Notas

1 Retomamos construcciones conceptuales del equipo de APPEAL desde sus trabajos publicados en 1988, tanto de los miembros de Buenos Aires, como los de México.

Capítulo II. Memorias e historia escriturada

Introducción

En este capítulo presentamos la construcción del problema de investigación articulado a los ejes teóricos desarrollados en el capítulo anterior.

El propósito es exponer las decisiones y definiciones metodológicas y las reflexiones que surgen de este proceso que –como sujetos sociales– nos interpela en nuestras creencias y posicionamientos.

Los objetivos específicos de este capítulo son: describir el proceso de construcción del objeto de estudio, presentar la perspectiva metodológica y las estrategias desplegadas en la investigación.

II.1. Tras las huellas de la CREAR: caminos y encrucijadas

La definición del problema de esta investigación se conforma como síntesis de trayectorias laborales y posicionamientos teóricos. Los posicionamientos y las trayectorias se entrecruzaron en procesos de objetivación y fueron dando como resultado distintas formas de vincularse con los objetos/sujetos/procesos sociales que estudiamos.

La construcción de este objeto es producto de múltiples recorridos y de la participación en espacios formativos que fueron orientados por preocupaciones teóricas y sociales.

Un primer trayecto significativo fueron los recorridos en la formación de docentes para el nivel primario, particularmente como profesora en el espacio curricular “Seminario Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” desarrollada desde el año 2003 en un instituto formador del interior de la provincia de Córdoba y luego en un instituto formador de la capital de esa misma provincia. La inserción en estos contextos

orientó las preocupaciones acerca de las políticas desarrolladas para esta modalidad del sistema educativo, los sujetos sociales involucrados, así como las propuestas educativas que tienen lugar en las aulas.

El contacto con los docentes de la modalidad y las condiciones institucionales donde desarrollan sus prácticas, concentró nuestras preocupaciones en las formas de enseñanza y aprendizajes de la cultura escrita, como un espacio propicio para la construcción de los sujetos adultos que han sido objeto de múltiples exclusiones.

A partir del año 2010 el ejercicio de la docencia en la cátedra “Historia Social de la Educación” permitió resignificar esas preocupaciones iniciales a través de los aportes teóricos y metodológicos para comprender experiencias educativas en sus contextos y la importancia de recuperar los procesos sociohistóricos para ver –como dice Rockwell– “las huellas del pasado en el presente”.

Además, como parte de la docencia en esta cátedra, participamos en el dictado del “Seminario de Educación Latinoamericana”, espacio que permitió analizar otros horizontes de prácticas de Educación de Adultos y de alfabetización que tienen denominadores comunes en diversos países del continente.

Al mismo tiempo, el ingreso a un equipo de investigación de Educación de Jóvenes y Adultos¹ posibilitó compartir espacios de intercambio con otros colegas acerca de investigaciones que tienen por objeto analizar distintas dimensiones y problemáticas de la educación de adultos y la cultura escrita que enriquecieron los trayectos anteriores.

Los resultados alcanzados en esas investigaciones² se constituyen en una fuente importante de la presente tesis doctoral. Se señalan, de manera particular, el análisis de los vínculos entre las políticas, la formación de docentes y las prácticas educativas en la modalidad de adultos, el estudio de las políticas y sus formas de entramarse en las prácticas.

Las discusiones en el equipo de investigación aportaron, además, herramientas para abordar el lugar marginal de la educación de jóvenes y adultos en distintos procesos de institucionalización, como producto de políticas desde el Estado y las orientaciones de los organismos internacionales. Pero permitieron también analizar las experiencias alternativas que encontraron intersticios en los complejos procesos políticos y dictatoriales en América Latina para construir propuestas educativas para los adultos desde otros sentidos políticos y pedagógicos.

La comprensión tanto de las políticas generadas desde los Estados,

las orientaciones desde los organismos internacionales o las surgidas de espacios alternativos, fue posible porque comprendemos que las formas educativas son manifestaciones de la totalidad social y se configuran históricamente.

II.2. La construcción del objeto de estudio

Una de las perspectivas que ha orientado la construcción del objeto de estudio de esta tesis es que la alfabetización es una práctica social compleja (Puiggrós y Gómez, 2005). Desde esta perspectiva, una definición fue que el objetivo de esta investigación no sería la recopilación de hechos, sino la reconstrucción de una experiencia educativa conjugando distintas fuentes para analizar las huellas de las prácticas educativas.

Al considerar la alfabetización como una práctica social, entendemos que se configura en un devenir histórico social, producto de luchas por establecer sus sentidos. Es por ello, que el estudio de la CREAR ha implicado el estudio de una experiencia educativa del pasado reciente. Esto ha posibilitado la comprensión no solo de la propuesta a través del legado documental y de archivo, sino que nos permitió analizar el sentido de algunas prácticas, esto se hizo a través del recuerdo de los sujetos que participaron en distintas instancias de su implementación. Con sus testimonios hemos podido reconstruir las formas en las que los sujetos dicen que se apropiaron de determinadas políticas, las resignificaron o las dejaron de lado.

Por lo desarrollado anteriormente, en esta investigación nos propusimos abordar esta experiencia educativa a través del estudio de los documentos de la Dirección Nacional de Educación de Adultos, las revistas dirigidas a los militantes (como producciones discursivas del momento y que dan cuenta de una época), y los testimonios de algunos de los sujetos que participaron en esta experiencia, para reconstruir las formas de intervención pedagógica y los contextos que posibilitaron esas prácticas.

Desde estos posicionamientos se optó por un enfoque socioantropológico e histórico. La perspectiva socioantropológica nos permitió indagar en las prácticas y significados desplegados por distintos sujetos involucrados en la CREAR y documentar lo no documentado (Rockwell, 2009).

El análisis histórico nos permitió comprender el contexto en el que surge y se implementa la campaña, particularmente en la provincia de Córdoba. Asimismo, posibilita analizar las prácticas educativas en sus

contextos y temporalidades para dar cuenta de la complejidad de las prácticas sociales.

La problemática del estudio giró en torno a la pregunta: ¿Cuáles fueron los procesos de organización e implementación de la CREAM en Córdoba entre los años 1973 y 1975? Para ello profundizamos en las características políticas pedagógicas de la propuesta educativa y sus expresiones en Córdoba. En este marco estudiamos las tramas de conformación de los Centros de Cultura Popular y las formas de intervención que se producían en los centros.

La construcción del objeto de estudio comprendió tres dimensiones analíticamente relacionadas: *contexto histórico-social, los sujetos sociales de la campaña y las prácticas de alfabetización.*

Con relación a la dimensión del contexto histórico-social analizamos cómo los contextos posibilitan la realización de determinadas prácticas de alfabetización. Es por ello que estudiamos la CREAM en el marco del tercer gobierno peronista, atendiendo a los procesos latinoamericanos.

Otra dimensión es la de los *sujetos sociales de la campaña.* Desde esta dimensión abordamos la trayectoria y la participación de distintos sujetos sociales en la organización de la propuesta de la campaña. Analizamos además los sentidos y significados puestos por los participantes en las prácticas desarrolladas en el proceso de implementación de la campaña y su resignificación desde el hoy.

Trabajamos una tercera dimensión que es la de las *prácticas de alfabetización.* Nos propusimos estudiar las prácticas a través de los discursos de los sujetos, la documentación existente sobre las prácticas educativas que se llevaron adelante en la campaña y las formas de organización y participación que las vehiculizaron.

Para ello utilizamos el concepto de alternativa pedagógica de Puiggrós (Puiggrós y Gómez, 2005; Puiggrós y otros, 1988). De esta forma procuramos mostrar los componentes de la campaña que se presentaron como alternancias con las pedagogías dominantes de adultos.

Para indagar esas dimensiones construimos tres categorías analíticas:

- Propuesta político-pedagógica: la planificación de la CREAM permite analizar cómo se configura una propuesta en base a principios filosóficos, ideológicos, políticos y pedagógicos, que se constituyen en relación a formas de organización territorial y a las acciones de los sujetos en el desarrollo de la misma.

- Espacios de alfabetización: esta categoría nos orienta en el análisis de los lugares y los territorios donde se desarrollaron las prácticas educativas, cómo se definieron esos espacios y qué lugar tuvieron las instituciones.

- Formas de intervención educativa: hablar de intervención educativa implica comprender que las prácticas se producen en la intersección de las políticas, los contextos y los sujetos. Por ello, analizamos las formas de organización e implementación de la propuesta de alfabetización.

II.3. Trabajo de campo: selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas

En esta sección nos referimos al trabajo de campo que abarca las acciones desarrolladas y la totalidad de decisiones tomadas en relación con la perspectiva teórica asumida en esta investigación. Presentamos para ello los recorridos realizados que permiten comprender el proceso de construcción del universo empírico.

Una decisión fundamental en el desarrollo del trabajo de campo tuvo que ver con la necesidad de dar prioridad a la realización de las entrevistas a los sujetos participantes, ya que muchos de ellos son personas mayores y a algunos además era difícil ubicarlos ya que luego de la jubilación se radicaron en otros lugares. Por ello, las entrevistas se convirtieron en el eje estructurante del trabajo empírico en cuanto fueron marcando otras búsquedas y recorridos.

A continuación, se describen las estrategias metodológicas desplegadas en la realización de las entrevistas; en segundo lugar, presentamos los documentos de las CREAR; por último, desarrollamos el trabajo realizado con las revistas y el sentido de su inclusión como corpus empírico.

II.3.a. Entrevistas: La reconstrucción de un registro de memoria que se quiso olvidar

Uno de los pilares empíricos de este trabajo se basa en recuperar las voces de los sujetos que participaron en la campaña. En este sentido, incorporamos sus testimonios para reconocer "... el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social" (Achilli, 2005: 27). Como señala la autora, los sujetos construyen sentidos sobre sus prácticas, pero lo hacen en determi-

nadas condiciones histórico-sociales y esas construcciones expresan concepciones del mundo.

Nemcovsky advierte que estas construcciones se encuentran ligadas a procesos hegemónicos. En este sentido, desde la perspectiva de Williams, la autora señala que en “los relatos de memorias pueden reconocerse indicios de distintos elementos”. Entre ellos “versiones selectivas... que han operado y operan, en la incorporación a la cultura dominante, de elementos residuales”; elementos que expresan “experiencias, significados y valores alternativos o de oposición”, algunos también residuales, y otros nuevos, “emergentes” que conforman “nuevas prácticas, significados y valores, relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente e impregnan dichas actualizaciones” (2011: 47).

Desde esta complejidad nos propusimos dar cuenta de los entramados entre las memorias y los olvidos, producto del miedo, analizando los recuerdos –y las resignificaciones–. Estos entramados son también el resultado del contexto de persecuciones que tuvo lugar a partir del Navarrazo (febrero de 1974) y que se profundizó con la muerte de Perón el 1º de julio de 1974.

La recuperación de los relatos de los participantes ha sido sustantiva para reconstruir las intencionalidades políticas y los contextos que propiciaron los procesos de alfabetización en esta campaña y cómo se interpela a los sujetos desde las formas organizativas. Un señalamiento interesante acerca de la importancia de la inclusión de las fuentes orales lo realiza Schwarzstein. La autora señala que “no sólo podemos conocer lo que nuestros testigos hicieron, sino también lo que ellos creían hacer en su momento y lo que hoy piensa que hicieron entonces... para relevar el ambiente, la textura...” (1990: 152).

En este sentido, las propuestas de alfabetización son expresión de las dinámicas sociales y las formas organizativas son parte del proyecto político ideológico y del contexto que lo posibilitó. En sus prácticas los sujetos ordenan el universo de su experiencia y les dan sentido a las prescripciones de las políticas.

Podemos mencionar que los denominadores comunes que ordenan ese universo de experiencias de los sujetos son cómo reconocen la interpretación de los signos de época, cómo se vislumbraba el cambio social y cómo actuaron desde esos parámetros en sus prácticas educativas.

En ese marco, pudimos acercarnos a comprender los sentidos que atribuían a su práctica cotidiana y el desarrollo de su actividad como al-

fabetizadores en función de las solidaridades colectivas que construyeron en la adversidad de las persecuciones.

En este sentido, uno de los desafíos de este estudio es que está atravesado por los retos de reconstruir un registro de memoria que se quiso olvidar. Las entrevistas estuvieron signadas por la dificultad del recuerdo por cuestiones afectivas. Las persecuciones políticas previas a la dictadura militar obligaron a muchos de los participantes a “quemar” toda la documentación. Por lo que los relatos de ellos se constituyeron en un aporte fundamental para reconstruir desde sus memorias la implementación de la campaña.

Este contexto marcó las características de su implementación, sobre todo en la provincia de Córdoba donde en los sucesos conocidos como el Navarro en febrero de 1974, son destituidos el gobernador Obregón Cano y el vicegobernador Atilio López y es intervenida la provincia. Estos hechos profundizan la conflictividad política y las tensiones entre la izquierda peronista y la ortodoxia del movimiento asentado en los sindicatos. Este escenario incide en el desarrollo de la CREAM en esta provincia a través de la persecución de sus participantes y el cierre de los centros de alfabetización. Gran parte de la campaña en esta provincia se desarrolló en el marco de intervenciones militares.

Tal como lo señalan en sus testimonios, esa dinámica que se configura en Córdoba provocó quiebres afectivos:

Me pasa otra cosa, cuando sucede el golpe y las persecuciones y los allanamientos, yo bloqueé los nombres de los coordinadores de área, no me acuerdo. Así que, si a mí me agarraban, yo no podía batir a nadie... (Entrevista a la coordinadora de capacitación docente).

Pasaron muchos años para que pudiera empezar a hablar de lo que pasó (Entrevista a la coordinadora de base zona 14).

Tené en cuenta que verse obligado a exiliarse del país era tener que cortar con la historia, era tremendo... (Entrevista al coordinador provincial).

En este marco, este trabajo implica el estudio y la discusión del pasado reciente, de una práctica educativa que se inserta en un doloroso proceso para nuestra historia nacional y latinoamericana, que tiene que ver con la antesala de la última dictadura militar.

La mayoría de los entrevistados quemaron toda la documentación

y los libros que tenían, ya que todos ellos fueron víctimas de las persecuciones y algunos exiliados. Estos acontecimientos también se presentan como organizadores de sus recuerdos, en tanto implican quiebres afectivos importantes.

Hemos realizado 10 entrevistas que nos permiten recuperar los relatos de los participantes para conocer los sentidos otorgados a las prácticas, sus contextos y las cuestiones simbólicas asociadas a ellas.

De acuerdo a las categorías planteadas se decidió entrevistar a sujetos que ocupaban diferentes posiciones dentro de la CREAR que presentamos en el cuadro

Cuadro N° 1. Entrevistados

Entrevistado	Posición en la campaña	Espacios donde desarrolló sus funciones	Realización de la entrevista
1	Subcoordinador nacional de la CREAR	Equipo central de DINEA nacional	Realizada el 10 de noviembre de 2010, en el Instituto Nacional de Educación Técnica. Buenos Aires.
2	Miembro del equipo de lingüistas	Equipo central de DINEA nacional	Realizada el 11 de noviembre de 2010 en el Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.
3	Coordinador provincial	Conducción provincial	Realizada el 27 de agosto de 2010, en la parroquia donde desempeñaba sus tareas como sacerdote. Córdoba capital.
4	Coordinador provincial de capacitación docente	Conducción provincial	Realizada el 15 de diciembre de 2010 en su casa en Morteros, provincia de Córdoba.
5	Coordinador de área	Seccional 14. Zona Norte de Córdoba capital	Realizada el 24 de marzo de 2010 en su casa, Córdoba capital.
6	Coordinador de área	Zona Río IV	Realizada el 25 de octubre de 2011 en su casa, Córdoba capital.
7	Coordinador de base ³	B° Comercial. Córdoba capital	Realizada el 12 de noviembre de 2010 en su casa, Córdoba capital.
8	Coordinador de base	Villa Bustos. Córdoba capital	Realizada el 23 de octubre de 2010 en su casa, Córdoba capital.
9	Coordinador de base	Seccional 14. Zona norte de la ciudad de Cba.	Realizada el 24 de marzo de 2010 en su casa, Córdoba capital.
10	Coordinador de base	Seccional 14. Zona norte de la ciudad de Cba.	Realizada el 15 de septiembre de 2010 en su casa, Córdoba capital.

La conformación de la muestra de entrevistados no siguió un criterio de representatividad, sino que se “utilizaron derivaciones en cascadas entre los mismos testigos” (Schwarzstein, 1990: 151). La construcción de la entrevista implica la construcción de un vínculo donde el recuerdo se organiza a partir de esa relación. Esto implicó la construcción de una fuente en el proceso de la investigación, ya que a partir de ese vínculo el testimonio se materializa en una mirada desde el hoy (Schwarzstein, 1990).

El análisis de trabajos realizados sobre la CREAM y una primera lectura de los documentos de la campaña con los que iniciamos la investigación, nos permitieron construir las primeras pistas para elaborar los instrumentos de las entrevistas.

En las entrevistas realizadas los objetivos que perseguimos fueron indagar y reconstruir quiénes eran estos sujetos sociales, cómo fueron convocados, por quiénes, qué estaban haciendo en ese momento, su trayectoria. En definitiva, “seguir los pasos de las personas” (Rockwell, 2009: 162).

11.3.b. Los documentos de la campaña

El segundo de los pilares empíricos de esta investigación son los documentos producidos para la CREAM.

El objetivo fundamental que ha orientado la utilización de documentos es que ellos se constituyen “... como evidencia material de procesos sociales” (Rockwell, 2009: 151).

El primer contacto con documentación específica de la CREAM fue a través de una compilación de algunos de los documentos utilizados en la campaña y que fueron reeditados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008.

Luego realizamos una búsqueda de documentos a partir de lo informado por los entrevistados. En función de sus testimonios encontramos que, aparte de los documentos nacionales, se produjeron otros documentos elaborados por las universidades en articulación con los centros regionales y otros que fueron escritos en las provincias. En la provincia de Córdoba se produjo un manual, del que solo encontramos un borrador. A partir del testimonio de los entrevistados, es posible sostener que se hayan producido, en otras provincias, manuales similares al de Córdoba.

En el siguiente cuadro presentamos los documentos de esta campaña

Cuadro Nº 2. Documentos

Documento	Institución que lo produjo	Año de edición
Bases para una política educativa del adulto	DINEA equipo central	1973
Bases de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción	DINEA equipo central	1973
El pueblo Educa al Pueblo	DINEA equipo central	1973
Método CREAM material de apoyo. Objetivos y contenidos para la etapa de reflexión en la alfabetización	DINEA equipo central	1973
Folleto de la campaña. DINEA Nación	DINEA equipo central	1973
Reseña de actividades. DINEA junio-diciembre de 1973	DINEA equipo central	1973
Bases del método CREAM para alfabetización	DINEA equipo central	1973
Pautas para el seguimiento del método CREAM de alfabetización	DINEA equipo central. Equipo de lingüistas	1973
Evaluación del método	DINEA equipo central. Equipo de lingüistas	1973
Cartilla de palabras regionales para el coordinador de base de la CREAM. Objetivos y contenidos de reflexión	Centro Regional de formación docente Región Noroeste argentino. DINEA	1974
Cuadernillo para el coordinador de base de la CREAM (manual de alfabetización) 1ª parte.	Centro Regional de Capacitación Docente del Litoral	1974
Cuadernillo para el coordinador de base de la CREAM	Cartilla básica. Centro regional de capacitación docente. Sector Santa Fe	1974
Manual de la campaña. Córdoba. DINEA	DINEA Córdoba	1974
Folleto de la campaña. DINEA Cba.	DINEA Córdoba	1973

Se analizaron otros documentos producidos por DINEA para otras áreas dependientes de esa dirección. Si bien no estaban destinados al desarrollo de la CREAM los incorporamos al corpus empírico, ya que

los entrevistados los aportaron como material que utilizaron y consultaron. Ellos son:

- Cuadernos de Cultura Histórica (ficha para docentes) “El despertar de nuestra soberanía: las Invasiones Inglesas”.
- Informe Anual Regional. Documento general informativo. DINEA.
- Informe Anual Regional. Acción de recuperación cultural (ficha para docentes). La cultura del pueblo argentino. DINEA.

También se analizaron otros documentos oficiales que contienen los discursos de Cámpora y Taiana:

- “Pueblo educación y cultura: Revolución cultural” 1973.
- “Sobre las universidades y su intervención”.
- “La Ley Universitaria y el Plan Trienal 74/77”.

Es importante mencionar, que la dinámica de las persecuciones –fundamentalmente en Córdoba– y la intervención de la DINEA con el cambio de ministro de Educación en agosto de 1974, incidieron en la desaparición de los documentos. Por lo que sería posible imaginar que en realidad se habrían producido más documentos.

En agosto de 1974 es destituido el ministro de Educación, Taiana, quien venía ejerciendo ese cargo desde el gobierno de Cámpora, y es nombrado en su lugar Oscar Ivanissevich. Este cambio de gestión en el Ministerio de Educación muestra la reorientación del gobierno hacia la facción de la derecha del peronismo (Puiggrós, 2003).

Si bien las persecuciones ya habían empezado, la designación de Ivanissevich fue un hecho decisivo en la clausura de la Dirección Nacional de Educación del Adultos (DINEA). Tal como lo señala una de las coordinadoras de la CREAR en Córdoba: “Cuando entra Ivanissevich, ahí nos fuimos. No me acuerdo si renunciamos o nos dejaron cesantes, pero nosotros sabíamos que hasta acá llegábamos... me quedó una imposibilidad con los nombres. Fue muy duro”.

En ese marco, los coordinadores de la CREAR señalan que las persecuciones obturaron los espacios públicos de reuniones y los allanamientos se volvieron parte del cotidiano.

En este sentido, en el desarrollo de nuestra investigación encontramos otros materiales que fueron producidos a nivel nacional, en los centros regionales y en la provincia de Córdoba. Estos documentos habían sido escondidos por coordinadores de la CREAR en los tiempos de persecuciones según sus testimonios.

Los documentos encontrados son:

- Documento nacional: Sistematización de la Evaluación del Método CREAR.

- Documentos regionales elaborados por el Centro Regional de Formación Docente, sector Universidad Nacional del Litoral:

- Cuadernillo del Coordinador de Base.

- Cartilla de palabras Regionales para Coordinadores de Base.

- Documentos provinciales elaborados por la Coordinadora de Capacitación Docente con asesores de la Universidad Nacional de Córdoba:

- Borrador del Manual elaborado en la Provincia de Córdoba.

- Tríptico de difusión de la campaña.

Esta producción de materiales específicos para la educación del adulto podría ser indicio de la magnitud del proyecto educativo que se proponía ejecutar. Es decir, la elaboración de documentos podría ser expresión de la intencionalidad de generar contenidos específicos para los adultos que no estén vinculados a la escuela primaria de niños.

Se advierte que muchos de esos documentos no terminaron de ser editados, y se encuentran esbozados como anteproyectos o borradores y, por ello, son expresión de un quiebre en la política. Sin embargo, también podrían ser parte de la intencionalidad de darle continuidad a estas políticas como la CREAR, apoyando el desarrollo, por ejemplo, de los centros de alfabetización y de la capacitación de los coordinadores.

La producción de los documentos se realizó en distintos espacios. Si bien la mayoría estuvo a cargo de los equipos centrales de DINEA, se identifica, además, documentos elaborados por los centros regionales y otros a nivel provincial. Esta es una clave analítica importante en el marco de esta tesis, ya que como analizaremos en el Capítulo IV, responde a una estrategia de despliegue territorial de la política educativa en el proyecto de desarrollo nacional. El coordinador provincial de Neuquén señaló que fue considerada el “proyecto mimado de Taiana”⁴.

La construcción metodológica para la alfabetización se plasmó en una importante producción documental. Se identifica una elaboración de materiales destinada a orientar el proceso de alfabetización, que tiene distintos niveles: materiales producidos por DINEA central, materiales producidos por los centros regionales de capacitación docente, y materiales producidos en Córdoba. Según los relatos de la coordinadora de capacitación docente de Córdoba, otras provincias habían producido materiales similares al manual elaborado en esta provincia.

De los documentos producidos por DINEA nacional entre los años

1973 y 1974, se identifican 11 documentos que estaban destinados al desarrollo metodológico de la CREAR. Estos documentos se proponían instrumentar las formas metodológicas para orientar el proceso de alfabetización.

Además –como ya señalamos– existía un documento nacional de sistematización de la evaluación del método, tres documentos regionales y el manual elaborado en Córdoba, que también tenían como propósito orientar y dar instrucciones sobre las formas metodológicas.

A continuación, presentamos en el cuadro los documentos metodológicos y las instituciones que participaron en su producción:

Cuadro Nº 3. Documentos metodológicos

Documento	Institución productora
El Pueblo educa al pueblo	DINEA Nación
Cartilla Guía para la coordinación del proceso de reflexión	DINEA Nación
CREAR propuesta metodológica	DINEA Nación. Equipo de investigación. Área lingüística
Lenguaje y cultura	DINEA Nación. Equipo de investigación. Área lingüística
Método CREAR. Material de apoyo	DINEA Nación
Objetivos y contenidos de la reflexión	DINEA Nación
Pautas para el seguimiento del método	DINEA Nación. Equipo de investigación. Área lingüística
Sistematización de la evaluación del método	DINEA Nación. Equipo de investigación. Área lingüística
Propuesta de evaluación Nivel Alfabetizado	DINEA Nación
Propuesta de planificación de las actividades a desarrollar para otorgar el certificado Nivel Alfabetizado	DINEA Nación
Significado y función de la enseñanza del lenguaje escrito	DINEA Nación
Unidad operativa de aprendizaje	DINEA Nación
Cuadernillo para el coordinador de base de la CREAR. Cartilla básica	Centro Regional de Capacitación Docente. Universidad Nacional del Litoral
Cuadernillo para el coordinador de base de la CREAR. Manual de alfabetización 1ª parte	Centro Regional de Capacitación Docente. Universidad Nacional del Litoral
Cartilla de palabras regionales para coordinadores de base de la CREAR. Objetivos y contenidos de reflexión	Centro Regional Noroeste de Capacitación Docente. Universidad Nacional del Litoral
Manual de Córdoba	Coordinadora capacitación docente con el apoyo de la UNC

En el marco de la construcción metodológica, se elaboraron láminas a nivel nacional y una serie de documentos destinados a orientar en el desarrollo de los pasos del método, el tratamiento de las palabras generadoras y la dinámica del grupo.

En el caso de Córdoba, se elaboró un manual (del cual accedimos a un borrador) donde hay una síntesis de los documentos nacionales. En este documento se presenta la política del gobierno popular, una síntesis del plan trienal, y las implicancias de una alfabetización integral comparándola con otros métodos. Luego describe los pasos del método. Por último, están las fotografías y el tratamiento metodológico de las mismas. Este manual estaba destinado fundamentalmente a los coordinadores de base.

11.3.c. Las revistas

La incorporación de las revistas como parte del corpus empírico se hizo con el objetivo de entender la dinámica del contexto y los debates del momento, en distintos planos de la institucionalidad social. Desde esta perspectiva, entendemos los medios de comunicación como parte del complejo institucional y por ende, parte del “escenario de lucha ideológica” (Rockwell, 1987: 3).

Las revistas seleccionadas son órganos de expresión de los distintos sectores que formaban parte del movimiento peronista. Es decir, cada sector generaba estas publicaciones para los militantes con el objetivo de establecer pistas para entender el movimiento peronista, pero además para comprender una dinámica social compleja y radicalizada donde era estratégico identificar a los enemigos.

Los criterios de selección de las revistas fueron varios. Una primera decisión fue tomada sobre la base de que las revistas tuvieran distintas orientaciones ideológicas dentro del peronismo. Tomamos como antecedentes trabajos sobre las revistas que nos permitieron focalizar la búsqueda (Gatto, 2011; Benítez, s/d; Besoky, 2010; Bonavena, 2012; Morello, 2003).

Otra decisión que operó en la selección estuvo relacionada con qué números de las revistas incluir en el corpus empírico. Para ello seleccionamos los que daban cuenta de momentos claves del contexto: la década del 60, el Concilio Vaticano II y la revisión del catolicismo; la llegada de Cámpora al gobierno, la tercera presidencia de Perón y el Navarro.

A los fines analíticos de esta tesis, en los momentos claves seleccionados se expresan los debates acerca de los proyectos de país que sostienen los distintos posicionamientos sobre el peronismo. El Navarrazo además, tiene un impacto directo en el desarrollo de la campaña en Córdoba.

A continuación, mostramos en el cuadro las revistas y los números seleccionados.

Cuadro N° 4. Revistas

Revistas	Números
<i>Cristianismo y Revolución</i>	N° 6-7, abril de 1968
<i>Cristianismo y Revolución</i>	N° 25, Año IV, septiembre de 1970
<i>Descamisado</i>	N° 4, 12 de junio de 1973
<i>Descamisado</i>	N° 42, 5 de marzo de 1974
<i>Militancia</i>	N° 1, 14 de junio de 1973
<i>Militancia</i>	N° 14, 13 de septiembre de 1973
<i>Militancia</i>	N° 39, 7 de marzo de 1974
<i>El Caudillo</i>	N° 1, 16 de noviembre de 1973
<i>El Caudillo</i>	N° 2, 23 de noviembre de 1973
<i>El Caudillo</i>	N° 17, 8 de marzo de 1974

Identificamos cuatro trabajos que analizan revistas de este periodo: Bonavena (2012) tiene como objeto *El Descamisado*, Besoky (2010) estudia *El Caudillo*, Stavale (2014) examina la revista *Militancia Peronista para la Liberación*, y Morello (2003) quien analiza *Cristianismo y Revolución*. Los autores realizan un análisis ideológico y político en relación a las facciones que representan. En este estudio profundizamos la mirada en las revistas entendiéndolas como parte de la institucionalidad social y como herramientas en la construcción de hegemonía. En este sentido las revistas se constituyen en espacio simbólico y educativo. Por ello, analizamos principalmente los contenidos de las mismas.

Partimos del supuesto de que las revistas constituyeron un espacio de socialización y difusión en tanto estrategia de legitimación y expresión de procesos sociohistóricos.

Consideramos también, que la revista *Cristianismo y Revolución* expresa la revisión de la doctrina católica y su identificación con las luchas del tercer mundo. Si bien esta publicación es anterior al periodo que estamos trabajando (1966-1971), nos permite explorar en su devenir la

construcción filosófica de un sector de la religión católica y los proyectos políticos con una cosmovisión latinoamericana y socialista.

El posicionamiento que venimos desarrollando nos orienta a pensar que las revistas constituyen una parte del complejo institucional donde se expresa la construcción de hegemonía como proceso educativo. Desde esta perspectiva, interesa analizar cómo las revistas interpellaron a los lectores y qué estrategias utilizaron para generar legitimidad en torno a un proyecto. Por ello hay dos planos de abordaje de las revistas: los contenidos y las estrategias didácticas para provocar procesos de socialización.

En el proceso de construcción de hegemonía hay un proceso educativo, por ello analizamos cómo desde las revistas se socializan determinadas categorías para instalar un modelo de mundo.

II.4. Análisis de los datos

El corpus empírico presentado muestra la diversidad de fuentes de datos abordadas durante el trabajo de campo: documentos oficiales y revistas de la época, pero además la construcción de una fuente producto de las entrevistas. Esta diversidad de información para esta tesis implicó una complejidad analítica.

El proceso de análisis de este corpus no fue lineal, implicó la desgrabación de las entrevistas y luego la selección de la información para construir los datos significativos; la lectura y relectura de las revistas para identificar temáticas, posicionamientos y argumentos; la lectura y construcción de matrices para organizar la información de los documentos para construir las categorías emergentes. Este proceso implicó la revisión teórica y de los objetivos iniciales del proyecto.

Implicó también una exploración bibliográfica para analizar el contexto de producción de las políticas, los sujetos sociales implicados en las prácticas y entender las cuestiones ideológicas asociadas a los planteos educativos.

El análisis de los datos se orientó en un primer momento por las dimensiones planteadas en el proyecto de investigación. Estas dimensiones operaron como un primer ordenador de los datos.

Desde estas dimensiones construimos matrices de datos que nos permitieron ordenar y describir la información, a partir de la cual construimos los ejes teóricos desarrollados en el Capítulo I. Estos ejes nos permitieron superar la descripción para avanzar en la explicación de la problemática construida.

Una decisión importante para el análisis estuvo orientada por la periodización en el marco de la cual se analiza esta experiencia educativa. Es decir, ¿cómo analizar las condiciones de producción de la CREAR? ¿Cuál es el contexto?

Como esta tesis se enmarcó en los estudios latinoamericanos, esta decisión implicaba jugar con distintos espacios y temporalidades. En este sentido, las periodizaciones son racionalizaciones (Le Goff, 2008), que se construyen a partir de problemas (Ansaldi y Giordano, 2012a) que el investigador elabora.

Tomamos los discursos como prácticas sociales. En este sentido, articulamos prácticas discursivas de distinto orden: revistas, documentos oficiales, testimonios orales. Esta articulación la realizamos a través de la construcción de nudos de significado o puntos nodales.

Desde esta perspectiva analítica, los discursos se organizan (precariamente) en torno a determinados “puntos nodales”. Los puntos nodales cumplen el papel de significados maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados. El punto nodal es el elemento que representa la agencia del significante dentro del terreno del significado (Southwell, 2002). Se trata de “significantes fuertes”, que son objeto de las luchas por la hegemonía (Abrate, 2007: 46).

Esta manera de analizar propició el abordaje de los planteos políticos, económicos, ideológicos, sociales y culturales de los que la CREAR formaba parte.

A partir de los contenidos de las revistas, los discursos políticos y los testimonios de los sujetos participantes identificamos los nudos de significado que nos permitió hacer las lecturas de la totalidad social. Estos nudos funcionaron también como ordenadores de las prácticas cotidianas de los sujetos entrevistados.

En cada uno de estos nudos de significado, analizamos las claves interpretativas que se construyen sobre los aspectos más significativos de la economía, la política, la cultura y del clima de época. Los contenidos de los nudos de significación que están funcionando como organizadores para hacer lecturas de la realidad social del momento y por lo tanto, para orientar prácticas educativas. Los nudos de significado nos permitieron, entonces, construir ejes de análisis que articulan distintas prácticas discursivas con sus condiciones de producción.

A partir de las construcciones conceptuales referenciadas en las líneas teóricas y del análisis del material empírico construimos ejes de análisis para dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio construido. Ellos son:

- La construcción colectiva.
- Una nueva institucionalidad.
- Alfabetización y concientización.

A continuación, presentamos el trabajo analítico con las distintas fuentes integradas en esta investigación.

11.4.a. El trabajo con las entrevistas

A través del análisis de las memorias damos cuenta de una trama compleja de significados que ponen en juego los participantes, y que son un registro vivo, que no permanece estable y que es resignificado a través de la interpelación del entrevistador a rememorar el pasado. Un pasado que fue marcado por el horror y la renuncia a un proyecto.

Los relatos sobre las prácticas nos permitieron identificar los vínculos y los quiebres con los planteos de los documentos. Y a la vez, nos orientaron para comprender las contradicciones que se expresan en las acciones colectivas de los distintos grupos en su relación con el peronismo. Estos procesos se reflejan particularmente en el desarrollo de la campaña ya que tiene que ver con el proceso de radicalización política que se produce en la década del 70.

Una decisión metodológica de nuestra investigación estuvo vinculada al planteo de descentralización operativa en la que estaba basada la planificación de la campaña. En este sentido, indagamos en las distintas prácticas de alfabetización y formación de los centros para identificar construcciones paralelas, donde se entretajan los vínculos entre los planteos oficiales y las formas de implementación. Es decir, el planteo descentralizado que prescriben los documentos elaborados por DINEA habría posibilitado en cada contexto autonomías para resolver. En cada caso tuvo relación con los sujetos involucrados y la resolución de las contradicciones de los distintos grupos del peronismo.

Las entrevistas fueron resignificadas desde las lecturas de revistas de la época, de los intelectuales y los debates que se daban en la sociedad. Pero también nos orientamos por procesos como el fenómeno del peronismo en el escenario latinoamericano, la nueva izquierda, las expre-

siones estéticas como por ejemplo la propuesta del Grupo Cine-Liberación, entre otros.

En un segundo momento de relectura de las entrevistas, la CREAR se presenta como más vinculada a discusiones económicas, sociales y políticas del momento. En este proceso, reafirmamos la importancia de comprender la dinámica del contexto y necesitamos avanzar analíticamente en cuestiones epistemológicas lo que nos permitió empezar a poner en juego los datos para dar un salto cualitativo, de ahí surgen las preguntas: ¿por qué hacen lo que hacen? ¿Qué es lo significativo, qué recuerdan? ¿Cómo se vincula esto con la propuesta planteada en los discursos políticos?

En esa etapa del análisis se produce un deslumbramiento por el sentido otorgado a las prácticas educativas en un proceso de praxis revolucionaria, por el compromiso de estos sujetos y el desarrollo de una propuesta innovadora y vinculada ideológicamente a otros procesos revolucionarios latinoamericanos.

En este tramo, comenzamos a focalizar y a cuestionarnos sobre los contextos que posibilitan determinadas prácticas. Abordamos la dinámica del contexto económico y político latinoamericano con la intencionalidad de comprender cómo determinadas condiciones histórico-sociales propician prácticas educativas que intentan generar rupturas con otras formas institucionalizadas, cómo los sujetos son producto y productores de esos contextos a través de sus prácticas.

En esta instancia, la profundización del análisis de la problemática construida nos interpela desde la ética “el sentirse intruso, reportero, espía académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad...” (Rockwell, 2009).

Nos preguntamos: ¿Cuál es el lugar del investigador en el estudio de las prácticas educativas?, ¿cuál es el sentido de su análisis y de la mirada crítica? ¿Qué sentido tiene el estudio de la historia de las prácticas educativas? ¿Es para criticar lo que otros hicieron desde un hoy diferente?

En este punto nuestro abordaje no es el análisis de discurso, tampoco intentamos comprender el planteo político-pedagógico de los documentos, ni compararlo con otras propuestas. Nuestro eje era comprender las huellas, qué fue la CREAR, y entonces: ¿Cómo comprender la implementación de una propuesta educativa?

En tanto el objetivo era reconstruir la implementación, los relatos

sobre las prácticas nos permitieron identificar los vínculos y los quiebres con los planteos de los documentos a la vez que comprender cómo se apropiaron de la propuesta de DINEA, cómo la resignificaron o la dejaron de lado.

En este momento, entra en juego el valor de los relatos para analizar prácticas. En este sentido, indagamos en lo que ellos decían que hacían, con quiénes y en qué lugares. Se construyó una relación entrevistador / entrevistado, una interpelación al recuerdo que, según ellos, debieron olvidar por si se los llevaban.

¿Qué es lo que recuerdan? fue un interrogante que orientó las primeras indagaciones en las entrevistas realizadas. Nos preocupaba la búsqueda de datos que no podían aportar los documentos y otras producciones de la época.

Una ruptura con esta preocupación se produjo en las primeras entrevistas ya que los entrevistados “no recordaban mucho de la CREAM”, según ellos mismos lo referían.

En las primeras lecturas de los registros identificamos, en los decires de los entrevistados, un recorrido paralelo en torno a la CREAM a partir del relato de lo que pasaba en la sociedad y lo que ellos sentían. El recuerdo del horror, la frustración por el proyecto que no fue, los compañeros desaparecidos, la necesidad de hablar, condujo en muchas entrevistas a un “merodeo” en torno a la CREAM basado en el contexto próximo y sus vivencias cotidianas, la desaparición de familiares, amigos y compañeros.

En una primera aproximación esto se nos presentó como un obstáculo, pero la profundización del análisis y de las lecturas nos aportó pistas significativas sobre la dinámica del contexto histórico-social. La comprensión de ese contexto nos permitió resignificar los sentidos puestos en juego por los participantes en la apropiación de la propuesta educativa como parte de su militancia política y de la concepción del cambio social y el papel de la alfabetización en ese proceso de cambio.

Partimos de la creencia de que las dificultades del recuerdo estaban dadas por la edad de los participantes. Luego, fuimos revisando esta idea y la complejizamos, lo que nos permitió comprender que la dificultad del recuerdo se presenta atravesada por cuestiones afectivas. Donde lo que se recuerda es tan significativo como lo que se olvida. Schwarzstein (2002) señala que la memoria no es un reflejo del pasado, sino que más bien tiende a interpretarlo, es una reelaboración. En relación con esto,

la memoria no es solo un complemento de otras fuentes o de datación. Schwarzstein (1990) plantea su importancia para recuperar la dimensión cotidiana de los individuos inmersos en la historia. En este sentido, la memoria de los sujetos posibilita la reconstrucción de los sentidos puestos en las prácticas sociales y la construcción de sus itinerarios.

Estos recuerdos se fueron organizando en función de sus prácticas sociales, la dinámica del contexto social, su praxis en distintos espacios de militancia y la convicción de que se venía un cambio en el orden social se convirtió en un organizador de su memoria. Es decir, estos sujetos con trayectorias diferentes comparten un universo de referencia producto de su participación en el complejo institucional del momento (militancia en los barrios, experiencias de alfabetización, en partidos políticos, entre otros). En ese contexto, la lucha por un nuevo modelo simbólico se expresa en las dinámicas por la construcción de hegemonía.

Estos primeros contactos nos permitieron avanzar en la comprensión de que la memoria es una trama compleja de significados que ponen en juego los participantes, y que son un registro vivo, que no permanece estable y que es resignificado a través de la interpelación del entrevistador a rememorar el pasado. Un pasado que fue marcado por el horror y la renuncia a un proyecto.

Para ello fue necesario comprender la educación y el recuerdo de sus prácticas enmarcadas en procesos sociales. Buscamos e indagamos sobre materiales bibliográficos, documental y de archivo, que permitiera analizar el contexto político, económico, social, cultural e ideológico de la Argentina en el marco de los procesos latinoamericanos, focalizando la situación de Córdoba.

11.4.b. El trabajo con los documentos

El análisis de los documentos implicó la consideración de documentación producida por distintas instituciones en distintas temporalidades. Es decir, en los documentos elaborados para el desarrollo de la campaña encontramos documentos nacionales, regionales y provinciales. A su vez, algunos de ellos respondieron a una primera elaboración en el año 1973 y otros en el año 1974. Por ello a continuación explicamos las decisiones asumidas para el tratamiento de este corpus empírico.

El proceso analítico de documentos se realizó de la siguiente forma: en primer lugar, realizamos una primera organización de los documen-

tos de acuerdo a los sujetos sociales involucrados en su elaboración. Entonces diferenciamos equipos nacionales, universidades y centros regionales y equipos provinciales. En segundo lugar, y orientados por las entrevistas, analizamos lógicas de producción y circulación y los usos de las que fueron objeto (Rockwell, 2009: 173).

Construido este primer ordenamiento y descripción de los documentos, realizamos lecturas y relecturas de los documentos con el objetivo de identificar conceptos claves sobre: educación de adultos, alfabetización, cultura popular, organización y planificación, desarrollo-dependencia, pueblo, reconstrucción nacional.

Para ello partimos de considerar la propuesta de alfabetización como una construcción filosófica, política y pedagógica, producto de una época y de sus condiciones de producción. Además, en esa propuesta se expresan concepciones acerca de los sujetos y sus relaciones en torno al conocimiento.

Para su análisis tomamos en consideración:

- Fundamentos pedagógicos, ideológicos y políticos,
- La articulación de diversos órdenes institucionales,
- Las regulaciones que estructuran las prácticas de los sujetos,
- La dinámica que se da en las prácticas entre las prescripciones y los sentidos y significados que ponen en juego los sujetos.

De la identificación de estos elementos construimos cuadros que permitirán identificar la información seleccionada a la vez que facilitar el análisis.

11.4.c. El trabajo con las revistas

El trabajo con las revistas representó una complejidad metodológica y analítica que nos interpeló durante todo el desarrollo de la investigación y fundamentalmente, durante el proceso de la escritura.

El análisis de las revistas estuvo orientado en primer lugar por la selección de los números que formarían parte del corpus empírico. Lo que implicó una primera selección temática.

Luego de seleccionar las revistas, nos propusimos reconocer los temas que se trataban en las revistas y las orientaciones político-ideológicas que expresaban tanto los contenidos como la forma del tratamiento. Es decir, los recursos utilizados como el lenguaje y las imágenes gráficas.

A continuación, identificamos las recurrencias de los temas. En una

etapa posterior, comparamos los temas que se estaban privilegiando con los que aparecen en la bibliografía de la época, en los documentos de la CREAM y en otros documentos políticos.

Este cruce de temas provenientes de diferentes discursos sociales posibilitó la construcción de los nudos de significados.

En la exposición de los resultados decidimos tomar a partir de las recurrencias algunos ejemplos para analizar.

Algunos interrogantes que orientaron el análisis fueron: ¿Qué implica la contradicción entre la patria peronista y la patria socialista? ¿Cómo se posicionan frente a los modelos de acumulación? ¿Cómo se organiza una nueva institucionalidad para un peronismo sin Perón? ¿Cómo se refieren a las organizaciones de base y la participación de los trabajadores? ¿Cómo se posiciona la Iglesia frente a los procesos nacionales y latinoamericanos?

Estas preguntas estuvieron orientadas por la intencionalidad de explorar cómo construyen su legitimidad las distintas facciones del peronismo y, de este modo, construyen su interpretación del movimiento.

En un contexto de cambios profundos y límites difusos, las revistas aparecen como orientadoras en tanto proponen herramientas para hacer lecturas e interpretaciones sobre la realidad económica, social, política y cultural.

Es por ello que abordamos el poder didáctico de las historietas que combinan la letra y lo visual (Benítez, s/d: 3) y las retóricas de las revistas (Gatto, 2011) para analizar el contenido.

Los temas que tratan estas revistas son los mismos: revolución, liberación nacional, pueblo. Se diferencian en la profundidad del tratamiento y en el contenido ideológico que se les da a estas categorías.

II.5. la escritura de la tesis: múltiples objetivaciones y reestructuraciones

La escritura es un proceso complejo en tanto implica una re-conceptualización. En el marco de esta tesis resultó una complejidad analítica que modificó parte de los análisis construidos en el proceso empírico-analítico.

Esta complejidad estuvo dada por la combinación de las fuentes utilizadas en este estudio y sus cruces para poder dar cuenta del objeto construido. Por ello, se presentaron desafíos en el análisis y en el proceso de exposición de los resultados.

Por la complejidad de articular los distintos discursos tomamos la

decisión de presentar los capítulos analíticos en tiempo verbal presente, excepto el Capítulo II y en las síntesis de cada capítulo donde incorporamos el tiempo verbal pasado, para que se comprendan las decisiones metodológicas. Esta decisión nos permite ir mostrando el proceso analítico y de construcción metodológica.

El proceso de exposición de los resultados implicó el desafío de hacer rupturas con el proceso de indagación, pero además con la dinámica entre trabajo de campo y el análisis. Se trata de procesos que implican lógicas distintas. Marx planteaba:

Naturalmente el método de presentación de los resultados ha de diferir formalmente del método de investigación. El objetivo de la investigación consiste en apropiarse del tema en todos sus detalles, analizar las diversas formas de su desarrollo y trazar las conexiones internas entre estas formas. Hasta que no se ha realizado este trabajo preliminar no se puede escribir adecuadamente el movimiento real (Prefacio a la 2ª ed. de *El Capital*, 1873: 99).

Entre el proceso a veces caótico de las lecturas, relevamientos de datos y análisis, proceso que no es lineal, sino que implica idas y vueltas y el dar cuenta “de”, hay un proceso de síntesis donde se construyen los ejes analíticos que permiten explicar la complejidad.

En este sentido, los procesos de descripción son desarrollos a veces pegados a las lógicas propias de los documentos analizados, de los discursos de los sujetos, de las categorías nativas que ellos utilizan para significar sus prácticas.

La superación de las lógicas ajenas y las descripciones requiere de múltiples conceptualizaciones para lograr la construcción de los ejes analíticos que expliquen las relaciones y los cruces entre diferentes fuentes de datos. Es por la complejidad de las fuentes abordadas en este estudio que tanto el análisis de los datos y el proceso de exposición de los resultados implicó un esfuerzo de conceptualizaciones y reestructuraciones. Los ensayos escripturales posibilitaron múltiples reconceptualizaciones.

En el proceso de escritura de la tesis re-conceptualizamos las categorías y las relaciones entre ellas, lo que nos permitió diferenciar distintos órdenes de categorías.

La síntesis analítica la construimos a partir de dos categorías teórico-metodológicas: los nudos de significado y las estructuras de sentimientos. Estas categorías presentan en el análisis un nivel diferente de

abstracción, por ello, como exponemos luego, las estructuras de sentimiento se integran en la construcción de los nudos. Estas categorías permitieron el análisis de documentos de diferente orden para analizar la construcción del orden social y cómo se manifiestan en ese orden las prácticas de alfabetización.

Las estructuras de sentimientos representan una construcción analítica ya que en ellas convergen las complejas articulaciones entre el patrón de acumulación, los sistemas de dominación, los procesos hegemónicos, las instituciones y los sujetos. Esta categoría es de orden teórico-metodológico, porque que nos permite articular las dimensiones de lo social y las formas de apropiación por parte de los sujetos para construir los nudos de significado.

Estas distintas voces son significativas para comprender las “estructuras de sentimientos” (Williams, 2009) que se juegan entre la “realidad social” y las formas de apropiación de esa realidad, posibilitando el análisis de la complejidad de la educación en los procesos hegemónicos. De esta manera, es posible entender la disputa hegemónica como un proceso educativo que se despliega en distintos espacios sociales.

Las restantes categorías –propuesta político-pedagógica, los espacios de alfabetización y las formas de intervención educativa– nos permitieron construir puentes entre los nudos de significado y las particularidades educativas que asumió la experiencia de la campaña.

Para poder dar cuenta de la complejidad analítica de las tesis se construyeron los *nudos de significado*. Estas construcciones implicaron tender puentes entre las distintas fuentes. Por ello, en estos nudos convergieron los significantes sobre el orden social, la institucionalidad social y las estructuras de sentimientos. Desde ellos damos cuenta de la cosmovisión del mundo.

Sin embargo, aquí se presentó otro desafío que eran las relaciones de los nudos con las categorías educativas. En esa encrucijada retomamos la categoría de Puiggrós y Gómez (2005) “alternativas pedagógicas”. Recordemos que la autora utiliza este concepto para analizar las experiencias educativas en América Latina que produjeron en algunos de los elementos de sus propuestas, rupturas con las pedagogías dominantes. El análisis de los elementos donde la propuesta produjo rupturas nos abrió los caminos con los nudos de significado, en tanto nos permitieron profundizar el análisis de las condiciones de producción a la vez que la especificidad de lo educativo.

La exposición del análisis a partir de los nudos implicó además una construcción de la temporalidad que no se basa en el desarrollo cronológico, sino en la comprensión de un período conceptualizándolo como un problema (Ansaldi y Giordano, 2012a).

En este sentido la *periodización* sostenida como “los largos 60” (Devés Valdés) nos permitió captar la totalidad de lo social. Es por ello que, en el marco de esta tesis, consideramos el espíritu sesentista y su impacto como los “largos 60” en tanto encierran una cosmovisión del mundo que abarca planteos económicos, políticos, sociales y culturales.

En este sentido, los largos 60 son entendidos como el periodo comprendido entre dos hechos fundamentales: la Revolución Cubana y el golpe de Estado que derrocó al presidente socialista Salvador Allende en Chile en septiembre de 1973 (Devés Valdés, 2008: 135).

Esta decisión nos permite situar la campaña en los sentidos de una época que se denominó –como establece Devés Valdés– el espíritu sesentista.

De esta manera, no realizamos un desarrollo cronológico de las décadas del 60 y del 70, sino que nos concentramos en los nudos de significado que enlazan los sentidos sociales y permiten articular distintos planos para complejizar la mirada contextual.

La categoría epistemológica *totalidad* nos permitió comprender en la construcción de la periodización, la conformación de una cosmovisión del mundo a partir del análisis de patrones de acumulación, formas de dominación, la institucionalidad social y los debates culturales como expresión de una época.

Para ello examinamos la presencia de diferentes elementos constitutivos de esa dinámica, que se constituyó como hipótesis analítica ya que en ella se reconstruyeron los sentidos sociales de la experiencia educativa.

Finalmente, la lógica de exposición de los resultados se construyó entonces, en las intersecciones entre los nudos de significado y las categorías específicas para analizar la experiencia de la CREAR.

Este proceso final de construir la exposición de los resultados, implicó una reestructuración, que al producir la síntesis analítica nos permitió analizar las condiciones de producción como algo inherente a las prácticas de alfabetización –y educativas en general– y no como algo externo. Tal como señala Puiggrós, las condiciones de producción son constituyentes de las prácticas (Puiggrós y Gómez, 2005).

11.5.a. Presentación de los nudos

Por todo lo expuesto, esta tesis implica una complejidad analítica en la combinación de fuentes. Por ello la construcción de los nudos de significado nos permite encontrar significantes que funcionan en distintos planos de la institucionalidad social y de los discursos en particular, entramado en el cual analizamos las particularidades de la experiencia de la campaña.

Los nudos son:

- Los modelos de desarrollo: en la década del 60 se despliegan distintas concepciones sobre el desarrollo. En el marco de esta tesis, son fundamentales dos concepciones. Por un lado, la que sostiene las políticas desarrollistas y, por el otro, las concepciones críticas. Estas últimas estuvieron orientadas a un modelo socialista que emerge iluminado por la Revolución Cubana y luego la Teoría de la Dependencia, que realizaron una mirada crítica de los fundamentos del desarrollismo. En ese panorama, la educación de los trabajadores y los dirigentes se configuró como un espacio complejo y problemático y por ello cuidado y pensado desde las políticas públicas. En esa dinámica, la educación del adulto se centra en los “trabajadores y marginados” y su participación en el proyecto nacional. Analizamos cómo la CREAR se posicionó frente a estos procesos y construyó formas de intervención. Construimos tres subcategorías para analizar esas formas de intervención: la formación de los trabajadores, la planificación de la campaña y la formación de dirigentes.

- El pueblo: en el marco de las apuestas de los distintos sectores para hacer prevalecer su mirada sobre el desarrollo, el pueblo emerge como sujeto social clave. Tal como señala Devés Valdés (2008), en algunos casos la consideración hacia el “pueblo” y lo popular” se sitúa desde una mirada romántica. Como mostramos en la campaña de México, se mira el proletariado de la impronta socialista de la revolución de la primera mitad del XX. Pero a partir de la propuesta de alfabetización que promovió la Revolución Cubana se instala el pueblo como centro de los discursos y las prácticas. El discurso sobre la pobreza, la organización del pueblo y su lugar como educador (Pineau, 2008). Desde estas perspectivas, nos propusimos analizar: ¿Cómo desarrolla esta tarea del pueblo en la propuesta de la CREAR? Para ello analizamos de qué forma se pensó que esos trabajadores y marginados participen como colectivo en el pueblo y en la “comunidad organizada” y por ello,

se priorizaron instituir prácticas educativas comunitarias. Estudiamos los vínculos entre la propuesta de la CREAM y el pueblo en dos subcategorías: la recuperación de la cultura popular y la conformación de los Centros de Cultura Popular.

- Cambio social: íntimamente relacionado a los dos nudos anteriores, presentamos el cambio social como un hecho/anhelo que mueve los proyectos de organización social, las proyecciones educativas, el compromiso intelectual y artístico. Encontramos que el cambio social se construye para el peronismo de izquierda como revolución y por ello esa concepción articuló una serie de planteos sobre las condiciones para producir la revolución. Más precisamente, se vincula a otro tópico de los 60: la conciencia (Devés Valdés, 2008). La conciencia y los procesos de alfabetización son contruidos por Freire como caras de una misma moneda, es decir la educación de adultos –la alfabetización– es al mismo tiempo un proceso de objetivación de condiciones de dominación y por lo tanto una herramienta para la concientización. Desde esta perspectiva analizamos algunos puntos claves en esta tesis sobre la propuesta de alfabetización de la CREAM y cómo se propone construir formas de conciencia en los trabajadores y en las comunidades. Analizamos de acuerdo a estos propósitos, tres subcategorías: los grupos operativos de aprendizaje, la búsqueda de recursos y los procesos y contenidos de reflexión.

En los capítulos siguientes presentamos el análisis de estos nudos de significado contruidos y las especificidades de la experiencia educativa de la CREAM en esas cosmovisiones.

Notas

1 Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigidos por la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - FONCYT y SECYT - Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC.

2 “Primary Schooling Opportunities for Youth and Adults in Córdoba (Argentina)”, University of Georgia, 2003. Dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. “Educación de Jóvenes y Adultos: políticas y procesos de construcción pedagógica”, Secyt UNC. Res. N° 162/12. Dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

3 Es la denominación que recibían los alfabetizadores. Este cambio de denominación está referido a las funciones. Esto será profundizado en los capítulos siguientes.

4 Testimonio en el documental “Uso mis manos, uso mis ideas”.

Capítulo III. Educación de los trabajadores para la reconstrucción nacional

Introducción

La CREAR como propuesta educativa dirigida a los adultos está inmersa en una dinámica contextual y propone un posicionamiento frente a los debates nacionales sobre la configuración del peronismo, sobre el modelo de desarrollo nacional y sus vínculos con los países latinoamericanos.

Esto es así porque el “desarrollo” como problema se constituye en un tema clave de los debates de las ciencias sociales y de las propuestas políticas, fundamentalmente en las décadas del 50 y del 60. Es por ello que en las políticas educativas se expresan en términos de cuál es el aporte que la educación debía realizar a los modelos de desarrollo.

Las propuestas de alfabetización no permanecen al margen de estos espacios de discusión, sino que por el contrario se resignifican debates sobre la “erradicación del analfabetismo”¹ como unas de las áreas privilegiadas por el desarrollismo para mejorar las economías nacionales.

En este marco, la CREAR propone un discurso político donde se expresan formas de organizar a la alfabetización de los adultos desde una concepción del desarrollo: el modelo de desarrollo de la izquierda del peronismo, sus vínculos con los países latinoamericanos.

Estudiamos los modelos de desarrollo en distintos planos de la institucionalidad social a partir de diversas fuentes: las revistas, los discursos políticos y los testimonios de los entrevistados.

Situamos, en primer lugar, los planteos políticos y educativos de la CREAR a través de la planificación y organización de la campaña. Particularmente, analizamos las características que asumió en Córdoba.

Profundizamos, en segundo lugar, sobre la formación de los sujetos para el modelo de desarrollo. Por un lado, estudiamos las concepciones

de los adultos y el sentido que se le asignan como trabajadores. Por el otro, analizamos la formación de los dirigentes, focalizando la mirada en los coordinadores de la CREAR.

III.1. Los modelos de desarrollo

El “desarrollo” es una categoría que emerge en el campo de la economía y que fue relevante desde fines de la década del 40 ya que representó un cambio paradigmático de lo que se venía sosteniendo en la primera mitad del siglo XX.

Devés Valdés (2008) sostiene que el “desarrollo” entra en la agenda de discusiones en la década del 40, pero es desde la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en los años 50 que se va a articular en un proyecto económico-político que plantea un modelo de desarrollo basado en el esquema de los países desarrollados o centrales y que se conoce como “desarrollismo”. Devés Valdés dice que los países de esta manera se ubican en una relación centro/periferia (Devés Valdés, 2008).

A fines de los años 50, algunos países latinoamericanos aplicaron los principios económicos y políticos del desarrollismo cepalista. Esta implementación se realiza en el marco del modelo de acumulación basado en la sustitución de importaciones.

Sin embargo, nos interesa en particular la configuración que comienza a producirse a partir de los 60 ya que van a interpelar a las industrias nacionales. En este sentido, Basualdo (2011) muestra que a partir de 1960 se origina un mercado paralelo a los Estados sustentado en la valorización financiera y que coincide, además, con la segunda etapa del modelo de sustitución de importaciones caracterizado por una fuerte inversión extranjera. Estas políticas se basaban en una concepción del progreso lineal de acuerdo al modelo de los países desarrollados y sostenían una concepción tecnocrática en la planificación (Basualdo, 2011).

La promoción de estos mercados paralelos es parte de las políticas desarrollistas que sostuvieron que sin crecimiento de la producción económica no habría solución para diversos problemas sociales. Esta producción anclaba en la modernización no solo de la producción sino también de la estructura política (Graciarena y Franco, 1981).

Estos lineamientos, antes expuestos como ejes del desarrollismo, son significativos por cuanto generan procesos de “desarrollo” de las economías nacionales sostenidas en base al endeudamiento externo. Es

decir, si el desarrollo de los países latinoamericanos tiene como expectativa un horizonte en los créditos internacionales, generan un proceso de progresiva dependencia o acentuación de la dependencia (Puiggrós, 1980; Basualdo, 2011).

Este escenario se ve jaqueado por el triunfo de la Revolución de Cuba en 1959 ya que la singularidad de este hecho, en el marco del desarrollismo y a nivel mundial de la Guerra Fría, imprimió importantes efectos sobre la concepción del cambio social y de la economía latinoamericana. Se podría decir que la Revolución Cubana significó un punto de inflexión que mostró la situación de pobreza de los países latinoamericanos.

El impacto que produjo dicha revolución generó una reconfiguración de las relaciones entre América Latina y los EEUU que se expresó en la Alianza para el Progreso (ALPRO). Esta alianza se concreta a través de un acuerdo entre los países latinoamericanos en una reunión realizada en Punta del Este en 1961. Este acuerdo marcó los criterios comerciales entre los países firmantes y el único país que no firmó este acuerdo fue Cuba.

Puiggrós señala algunos puntos claves para sintetizar el espíritu de la ALPRO. Mencionamos los siguientes:

1- el desarrollo capitalista dependiente de América Latina debe ser dirigido por un bloque político ideológico... 2- realizar una reforma económico social, asentada en la formación ideológica-social-técnica de “recursos humanos”... 3- “gobernar bien”, mediante una planeación eficaz y la adaptación de la administración pública y las instituciones de la sociedad civil. Se condiciona la ayuda exterior al establecimiento de situaciones superestructurales que garanticen su eficacia... (1980: 125-126).

Tanto para Puiggrós (1980) como para Basualdo (2011) el despliegue de estas políticas tenía como objetivo profundizar el endeudamiento y el desarrollo dependiente. Precisamente, profundizamos a continuación la mirada sobre las consecuencias de esta concepción del desarrollo, a partir de las ciencias sociales latinoamericanas.

III.1.a. El desarrollo dependiente

El problema del desarrollo aparece vinculado al subdesarrollo. Estos temas implican toda una revisión en las ciencias sociales y la construc-

ción de nuevas categorías para comprender y explicar la realidad latinoamericana.

En ese marco, el cuestionamiento al modelo de desarrollo cepalista abona la configuración de la Teoría de la Dependencia (Devés Valdés). Según el autor, “la teoría de la dependencia es una teoría del imperialismo desde los países dependientes” y surge fundamentalmente en los ámbitos académicos (2008: 140).

Estas críticas se focalizan en el cuestionamiento a la forma de inserción de los países latinoamericanos en el mercado mundial y cómo esta inserción económica condiciona las estructuras políticas y sociales. Para ello centran su análisis en la explicación del subdesarrollo, no como una etapa en el camino al desarrollo sino como consecuencia misma de la existencia de economías desarrolladas sobre la base de las economías dependientes.

Dos estudios de esa época muestran los análisis críticos que se realizan a la concepción de desarrollo de CEPAL. Por un lado el ensayo de Stavenhagen, que se publica por primera vez en 1965 “Siete Tesis equivocadas sobre América Latina”². El autor realiza un análisis crítico de las propuestas desarrollistas y su impacto en América Latina. Estas tesis apuntan a problematizar los principios que orientan las propuestas acerca del crecimiento económico y la estructura social latinoamericana. Este trabajo expresa las miradas alternativas críticas que se generan desde la sociología latinoamericana hacia el modelo de los países desarrollados y a las “causa del subdesarrollo”.

Por otro lado, Cardoso y Faletto (1969) cuestionan las concepciones desarrollistas para explicar el cambio social. Según los autores, las posiciones desarrollistas interpretan el subdesarrollo como una etapa de las sociedades, según el modelo de los países desarrollados. En este sentido naturalizan el orden social y su dinámica, ya que lo conciben como un orden dado y no construido por los hombres en el devenir histórico social, en el marco de luchas de poder.

Las tesis desarrollistas, en esta línea, plantean la “modernización” de las sociedades tradicionales y se aplican en los países latinoamericanos a través de créditos y ayuda técnica. Estos planteos no ponen en cuestión las estructuras de poder y dependencia, que tienen su génesis en la conformación de los Estado nación y su inserción en la división internacional del trabajo.

III.1.b. La lucha contra el imperialismo

Las discusiones conceptuales sobre el desarrollo implican una reacción crítica al concepto, que se oponen al modelo de los países centrales, y entonces desarrollo e imperialismo son procesos asociados a políticas intervencionistas sobre América Latina. Por ello, la lucha contra el imperialismo articula planteos económicos, políticos y culturales.

Una de las fuentes empíricas analizadas, donde estas discusiones encuentran en la Argentina un vehículo de difusión y comunicación son las revistas y una de ellas es *Cristianismo y Revolución*. Esta revista tiene un rol fundamental en los debates del momento y en la formación política ideológica de grupos intelectuales y militantes. En tal sentido, Morllo (2003) señala que es importante en la formación de los cuadros fundadores de la organización política Montoneros³.

En esta publicación cobran relevancia diferentes tópicos: el imperialismo, el pueblo y la revisión de la Iglesia católica a partir de la impronta del Concilio Vaticano II. En este apartado nos centramos en la interpretación que hace esta revista sobre el desarrollo de los países latinoamericanos.

El desarrollo es mirado, en estas producciones, como la forma de intervención de las políticas “imperialistas” sobre los países tercermundistas. Un ejemplo utilizado en la lucha contra el imperialismo es la cobertura de la finalización de la guerra de Vietnam y la “derrota al imperialismo”. Vietnam se establece como un ejemplo de lucha contra el imperialismo y se señala que “América Latina es el Vietnam de la próxima década” (*Cristianismo y Revolución*, abril 1968).



Portada del N° 6-7 de la revista *Cristianismo y Revolución*, abril de 1968.

Esta revista construye un imaginario de lucha común de los países latinoamericanos y de otros que comparten con los latinoamericanos la explotación del imperialismo. En el N° 6-7 dedica una sección a noticias de los países latinoamericanos que se titula “América Luchando”. Esta sección está encabezada por un artículo de Eduardo Galeano “La protesta en boca de los fusiles”. En este artículo el autor narra su estadía en Guatemala y las situaciones de los campesinos y de grupos guerrilleros a través de una entrevista a un líder de ese grupo.

En esa misma sección se desarrollan temas como “Bolivia, nación invadida”, artículo elaborado por políticos de ese país donde analizan “los intereses imperialistas”. Otro artículo es “La juventud uruguaya frente al ideario político de Camilo Torres”, que contiene la reproducción de un discurso pronunciado por Juan Carlos Zaffaroni quien firma como “cura obrero”. En el marco del aniversario de la muerte de Camilo Torres se recuperan sus ideales sobre la toma del poder del pueblo a través de la lucha armada.

En esa misma línea, compone esa sección el artículo “Chile: declaración del Movimiento Camilo Torres”, en el que los miembros de ese movimiento reivindican el pensamiento del sacerdote de compromiso con los explotados y la unidad del Tercer Mundo.

Todos estos artículos se constituyen, en esta tesis, en evidencia de un posicionamiento que centra la lucha antiimperialista y lo latinoamericano como un eje ideológico que influyó en Montoneros.

El posicionamiento contra el imperialismo también es objeto de tratamiento en ese número de la revista. Se edita un documento con los encuentros que desarrollan desde el peronismo revolucionario y sus líneas de acción. En los principios que se plasman en la presentación de esos encuentros, se muestran las políticas que se sostienen desde esa facción del peronismo donde se observa la importancia que tiene la lucha de ese movimiento contra el imperialismo y se plantea una liberación nacional basada en la reforma agraria y financiera como modelo de desarrollo nacional. Interesa señalar aquí, que la disputa contra el modelo de desarrollo promovido por CEPAL abre espacios de replanteo del desarrollo basado en otros principios. Es decir, en la crítica al imperialismo y su modelo de desarrollo se proponen otro modelo de desarrollo nacional.

En los documentos que expresan los acuerdos logrados en esos espacios de construcción del peronismo revolucionario, se proponía que la lucha contra el imperialismo es una lucha de todos los países latino-

americanos. Un ejemplo de esta construcción de unidad latinoamericana sería el seguimiento de la situación de la Democracia Cristiana en Chile (*Cristianismo y Revolución*, N° 25, septiembre de 1970) donde focalizan el análisis del “fracaso del modelo reformista”. En ese artículo se analiza la política económica de Chile con la reforma agraria, la política de promoción industrial y la nacionalización del cobre.

De esta manera, a través del seguimiento de las situaciones de distintos países, y las contradicciones que se producen en las economías nacionales por la implementación de estas políticas, la revista se posiciona frente a los patrones de acumulación en contra de los modelos cepalianos y se alinea a los procesos revolucionarios de los países latinoamericanos. En este sentido, los tratamientos de los procesos latinoamericanos se muestran como contradicciones entre las economías nacionales mediante el desarrollo de una industria nacional y el proceso de inversión extranjera (Gordillo, 2001).

Por ello, en los artículos se presentan las formas de intervención imperialista en las economías nacionales en detrimentos de los “pobres”.

Desde esa perspectiva antiimperialista y latinoamericana, en los números estudiados de la revista *Cristianismo y Revolución* (6-7, 25) se propone la idea de un peronismo revolucionario, que se presenta unido en sus objetivos nacionales, a una lucha común de los países latinoamericanos contra el imperialismo. De esta manera, se va perfilando un proyecto de desarrollo nacional con características propias, como analizamos a continuación.

III.2. Peronismo y el desarrollo nacional

La recuperación de la democracia en la Argentina en el año 1973 y la culminación de la proscripción del movimiento peronista producen una visibilización de los procesos recorridos por el peronismo durante esos años en la clandestinidad. En ese proceso de clandestinidad, se construyen propuestas diferentes sobre el movimiento peronista, que implican distintas miradas sobre el proyecto de desarrollo nacional.

Estas propuestas diferenciadas que se construyen se las denomina como “derecha” e “izquierda”. Desde la perspectiva de Besoky estas divisiones se explican porque “En la Argentina de los años ‘60, el proceso de radicalización política había dividido a los peronistas, al igual que el resto del espectro político, entre izquierda y derecha” (2010: 4).

Estas propuestas que responden a la derecha y a la izquierda del peronismo entraron en una disputa que se profundiza hasta tornarse violenta en el transcurso de 1973 y 1974.

La comprensión del gobierno de Cámpora y la CREAM como política de ese gobierno, requiere considerar la reconfiguración del peronismo⁴ luego de esos años de proscripción. En ese proceso se observa cómo cada facción se fue autonomizando, y en ese proceso se construye el vínculo del líder con el pueblo y la “revolución justicialista” de formas diferentes (Gordillo, 2001; Servetto, 2010b).

En ese marco, las contradicciones en el peronismo se expresan en el proyecto económico en relación con los modelos de acumulación que están en pugna. Es por ello que, en este proceso de luchas internas para legitimar la conducción del peronismo, cobran importancia las estrategias para construir y resignificar las identidades políticas en torno a la doctrina justicialista en la lucha entre la patria peronista y la patria socialista (*El Descamisado*, N° 4, 12 de junio de 1973).

Esta configuración se entiende desde la perspectiva de Gramsci, porque los partidos políticos se presentan como construcciones complejas, atravesados por sus propias contradicciones. No son homogéneos, son expresiones de distintos posicionamientos de clases, ya que no hay una relación lineal entre sectores sociales y la ideología que sustenta.

De esta manera, los “18 años de lucha” (como el proceso de proscripción del movimiento) son la bandera que utilizan las distintas facciones del peronismo para expresar un proceso de resistencia y reconstrucción del movimiento. Estas líneas que se desarrollan como construcciones paralelas al interior del movimiento tienen similares referentes: reconstrucción nacional, liberación nacional, la dependencia, crítica al capitalismo, el pueblo. Sin embargo, se van construyendo distintas lógicas de sentido para cada uno de estos referentes en la lucha por liderar el movimiento. Estas lógicas de sentido se desarrollan al principio de forma menos evidente, pero adquieren cada vez más notoriedad a medida que se desarrolla el gobierno de Cámpora, su renuncia y la vuelta de Perón en 1973.

Una de las disputas más fuertes al interior de las distintas facciones del movimiento se expresa en la disyuntiva “patria peronista / patria socialista”. Esto se muestra en el N° 4 de la revista *El Descamisado* (Año I, N° 4, 12 de junio 1973) a través de una entrevista a Mario Firmenich donde se expresa que era una falsa oposición. Es decir, en esa edición se sostiene que no existiría ninguna diferencia “ya que el movimiento pe-

ronista conducido por el Gral. Perón está al servicio de los intereses de los trabajadores y justamente por eso se plantea la construcción del socialismo nacional”.



Portada de la revista *El Descamisado*, N° 4, 12 de junio 1973.

Esa disyuntiva que se muestra como par dicotómico expresa dos formas de concebir el proyecto nacional. Por un lado, un modelo nacionalista, verticalista y leal a Perón, basado en el desarrollo nacional y en contra tanto del imperialismo “yanqui” como el imperialismo “soviético”. Por otro lado, se plantea un proyecto que se presenta como un camino hacia el socialismo. Este camino al socialismo que sostiene la izquierda del peronismo se construye o se expresa en el “gobierno popular”. En este sentido, las revistas, voceras de estos sectores, muestran la importancia de las distintas medidas que se toman desde el gobierno.

El posicionamiento de las revistas *Militancia* y *El Descamisado* frente a los proyectos nacionales es la apuesta por el desarrollo nacional tomando como referencia y defensa las políticas del gobierno de Cámpora. En este sentido postulan la “liberación nacional” como un proceso que implica la lucha contra “el imperialismo y sus aliados”.

Se observa también la apelación al programa de gobierno de Cámpora, fundamentalmente a las políticas referidas a la redistribución de la riqueza, la nacionalización y socialización de la economía, el desarrollo de la cultura popular y la política internacional en la construcción de un frente latinoamericano antiimperialista (revista *El Descamisado*, Año I, N° 4, 12 de junio 1973).

La defensa de las políticas que se proponen en el gobierno de Cámpora y que se hacen en *El Descamisado* expresa el proyecto económico frente a los modelos de acumulación en pugna y en la construcción de una legalidad que en términos políticos asegure su permanencia. Se identifica una definición del peronismo que empieza a autonomizarse del discurso ortodoxo del peronismo y a trazar vínculos con otros proyectos económicos como el de Allende en Chile.

La relación con Chile se expresa también en la revista No 14 de *Militancia* del 13 de septiembre de 1973. En esta publicación se analiza fundamentalmente el golpe de Estado producido contra el gobierno de Salvador Allende en Chile, y se interpreta el “golpe” como una acción en el marco de las políticas imperialistas. En la mencionada revista se denomina al gobierno de Allende como un “gobierno popular”, del mismo modo que se denomina el gobierno de Cámpora. Se realiza el tratamiento de lo acontecido en Chile en dos artículos cuyos títulos son: “Dolor y enseñanza” y “Allende muere por su pueblo”. Estos posicionamientos expresan, por un lado, la unidad que se establece entre el gobierno de Cámpora y el de Allende, como proyectos orientados a un modelo socialista. Por otro lado, presta atención sobre los cuidados que tienen que tener los proyectos políticos que fueron opositores a las políticas imperialistas.

Otra forma de tratar el tema del desarrollo se enuncia en la lucha contra las empresas monopólicas. Nuevamente aquí, lo sucedido en un país de América Latina se plantea en términos continentales como oposición a las formas desarrollistas expresadas en el imperialismo norteamericano.

Más precisamente, el tratamiento del imperialismo norteamericano se realiza en términos ideológicos y se identifican artículos donde se critica al macartismo⁵ como política de persecución comunista. Con relación a estas políticas, las diferencias entre la revista *El Descamisado* y *El Caudillo* fueron radicales. Uno de los ejes de debate en *El Caudillo* es la diferenciación del peronismo de toda infiltración “marxista” y, desde ese posicionamiento, el concepto de imperialismo se aplica no solo a la política de EEUU, sino también de la URSS.

En las revistas *Militancia* y *El Descamisado* se plantea la situación de los paısos latinoamericanos como “liberación o dependencia”, donde la liberación se refiere a la liberación de las potencias capitalistas. Esta idea se refuerza vinculada a otro tema clave que es la de “unión latino-

americana”. Se instala que la liberación, además, es un proceso hacia el socialismo nacional y la constitución de la “Patria Grande” para consolidar la unidad continental (revista *El Descamisado*, año I, N° 4, 12 de junio 1973).

En la revista *El Caudillo* también se propone la liberación nacional, pero con variaciones en relación con las anteriores revistas. En *El Caudillo* en cambio, la idea de liberación nacional se construye desde la tercera posición en contra del marxismo y del capitalismo. Si bien se reconoce la dependencia, el proceso de liberación es del capitalismo y de la influencia marxista que se infiltra no solo en la economía, sino que quiere apoderarse del movimiento peronista. Marxismo y capitalismo son establecidos como dos formas de imperialismo. En ese marco, *El Caudillo* defiende la tercera posición como salida latinoamericana. Es decir, una posición que no esté alineada con el capitalismo norteamericano, ni con el comunismo soviético.

De esta manera, en las revistas de la izquierda peronista dirigidas a los militantes (*El Descamisado* y *Militancia*), se identifican de forma similar los planteos económicos, sociales y políticos que estaban vinculados además con una unidad latinoamericana frente al imperialismo norteamericano, como se plantearon previamente en la revista *Cristianismo y Revolución*.

III.2.a. La situación de Córdoba

Las disputas del movimiento peronista a nivel nacional, también se expresan en Córdoba en el marco de la singularidad que se construye en esta provincia. Podemos decir que en Córdoba se configura un escenario donde se visualizan distintos elementos constitutivos. La dimensión política se caracteriza por la llegada a la gobernación de la fórmula Obregón Cano-Atilio López, quienes en marzo de 1973 ganan las elecciones. Si bien esta fórmula está vinculada al proyecto de Cárpora, tras su renuncia la situación de Córdoba se complejiza en relación con los vínculos con el gobierno nacional.

Tal como señala Servetto (2010a) Córdoba, junto con las provincias de Mendoza, Salta y Santa Cruz se inscriben en las filas de Cárpora y reciben el apoyo de Montoneros y la Juventud Peronista (JP). La autora analiza que cuando Perón asume su tercera presidencia (octubre de 1973), se enfrenta a los gobernadores de estas provincias. En este con-

texto, la gobernación de Obregón Cano y Atilio López en Córdoba, implica la configuración de un escenario político donde se hacen presentes los sectores de la izquierda del peronismo y se constituye como uno de los nudos neurálgicos de las grandes agitaciones sociales del momento ya que se conforma una sociedad alentada por un imaginario revolucionario (Servetto, 2004).

Esta configuración social se produce en Córdoba a partir de 1950, como producto del desarrollo industrial que propicia el crecimiento de un movimiento obrero fundamentalmente en tres sectores: automotor, metalúrgico y energía eléctrica. La autora muestra que el desarrollo de esos sectores aumenta el poder de los sindicatos como el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (Smata), la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) y de Luz y Fuerza.

Esta conformación de los sindicatos se hace en base al carácter descentralizado de los convenios colectivos de trabajo que, según la autora, “tornó a los sindicatos más dependientes del apoyo de sus bases que exigía a su dirigencia estar más comprometida con los trabajadores que representaban” (Servetto, 2010b: 3).

La autonomización del movimiento obrero cordobés en relación con las conducciones nacionales genera tensiones que se profundizan en julio de 1973 cuando se cambian las conducciones de las regionales de la CGT. Servetto señala que en este contexto se produce, además, la renuncia del presidente Cámpora

provocada por la presión que ejercieron los sectores de la derecha, invocando la necesidad de realizar de inmediato nuevas elecciones, sin ningún tipo de proscripciones... Ambos acontecimientos fueron marcos habilitadores para el avance de la derecha peronista, política y sindical, sobre el gobierno provincial y sobre el movimiento obrero local. Desde entonces, el gobierno de la provincia de Córdoba, al igual que los de Mendoza, Salta y Santa Cruz, comenzó a ser impugnado en su legitimidad de ejercicio en tanto se lo acusaba de permitir la “infiltración marxista” en los equipos gubernamentales (Servetto, 2010b: 8).

El 28 febrero de 1974 son destituidos el gobernador y vicegobernador de la provincia, quedando a cargo el Jefe de la Policía de Córdoba el teniente coronel Antonio Navarro. A partir de allí la provincia es intervenida. Estos acontecimientos son conocidos como el Navarrazo y se constituyen en la expresión de la reconfiguración del peronismo y el

posicionamiento de Perón y los sectores de la derecha del peronismo por liderar los sentidos legítimos del movimiento. Tras unos meses de asumir Perón su tercera presidencia, Córdoba se enfrenta a él, al igual que otras provincias.

En el primer número de *El Caudillo* (Nº 1, 1973: 13) hay un seguimiento de la situación de Córdoba a través de determinados hechos como la identificación de grupos o secuestros de armas. Se expresa en estos términos: “un refugio extremista... la policía secuestra armas...”. Es posible identificar notas que refieren a la situación de Córdoba y a las acciones de la policía para frenar lo que se denomina en la revista como “las acciones extremistas” desde noviembre del año 1973.

En las revistas *El Descamisado* y *Militancia* se propone otra mirada sobre la situación de la provincia de Córdoba, donde se defiende el gobierno de Obregón Cano. Así puede observarse que la portada de la revista *Militancia*, Nº 21, del 1º de noviembre de 1973, dice: “Obregón Cano: el verdadero peronismo”.

Los números de las revistas dirigidas a los militantes peronistas, anteriormente analizados, reflejan la situación previa al Navarrazo desde las distintas facciones del peronismo. Los números posteriores a estos sucesos en Córdoba muestran la profundización de las tensiones entre las facciones de la derecha y la izquierda.

Así podemos apreciar que la frase de la portada de la revista *El Caudillo* (Año II, Nº 17) para tratar el Navarrazo es “*se acabó lo que se daba*”. Las notas referidas al tema muestran la intervención de Córdoba como un hecho enmarcado en la legalidad. En este marco, se acusa al gobernador de repartir armas y de propiciar la infiltración marxista. Este hecho es señalado como la expresión de la voluntad popular que “supo leer el comisario de la provincia Antonio Navarro”. Este argumento es coherente con la línea de la revista, que utiliza como estrategia la construcción de líderes sociales que interpretan la voluntad popular como recurso para generar legitimidad basada en el deseo del pueblo.

En cambio, en *El Descamisado* (Año II, Nº 42) el Navarrazo es denominado como “*el golpe de la Burocracia*”. De esta manera, visualiza lo sucedido en Córdoba como una estrategia de los sectores reaccionarios del “movimiento” denominada “la burocracia político sindical”. En ese marco, muestra este tipo de acciones como formas de la “política tradicional” y centra el análisis en enumerar aspectos de la política del gobierno nacional con las que no se acuerda.

De la misma manera, en el N° 36 de *Militancia* publicado el 7 de marzo de 1974 muestra una portada titulada “Córdoba avasallada”. Este hecho es considerado como un “complot” contra el gobierno popular de Córdoba con el apoyo de fuerzas “reaccionarias y el imperialismo”. En ese mismo número de la revista hay una sección denominada “De Ezeiza⁶ a Córdoba”. En esos artículos se van mostrando, por un lado los sectores de la burocracia y reaccionarios, y por el otro la tendencia y el peronismo revolucionario.

A partir de ese momento se suceden la intervención al gobierno provincial de Córdoba (Servetto, 2004). La muerte de Perón el 1° de julio de 1974 profundiza los conflictos. A partir de ese momento la economía y la política se vuelcan abiertamente hacia la derecha peronista (Puiggrós, 2003).

III.3. La CREAR y los modelos de desarrollo

En este apartado analizamos el posicionamiento que sostuvo la CREAR frente a los modelos de desarrollo, el imperialismo y las tareas de los adultos en el proceso de desarrollo nacional.

Estos posicionamientos se sostienen ideológicamente desde la consideración en los discursos políticos que configuran la propuesta de la CREAR y que una de las formas de penetración imperialista es el sistema educativo (“Bases para una política educativa del adulto”).

En el análisis del documento “Bases de la CREAR” se observa que los objetivos propuestos tienden a posibilitar un desarrollo nacional basado en un modelo diferente al desarrollista y más vinculado a la denominada “patria socialista”. Es decir, frente a los debates en torno al desarrollo, la política de la campaña constituye un discurso que se propone como alternativa a un desarrollo nacional basado en los planteos desarrollistas, proponiendo un desarrollo nacional autónomo.

La propuesta de la CREAR, en el marco de los modelos de desarrollo tiene, desde nuestro análisis, dos dimensiones importantes:

- La planificación y organización de la campaña;
- La formación de los sujetos participantes: los trabajadores (haciendo alusión a los alfabetizandos) y los dirigentes (donde hace referencia a los coordinadores de la CREAR).

III.3.a. Planificación y organización de la campaña

La planificación es una categoría que cobra fuerza como organizador social con el desarrollismo. Se plantea, desde esas perspectivas, como un instrumento para lograr eficacia en la organización social en base a criterios tecnocráticos –como señalamos en el Capítulo I–.

La concepción del modelo de desarrollo que se sostiene en la DINEA y en la CREAR implica una serie de rupturas no solo con las políticas desarrollistas, sino con la configuración del modelo agroexportador.

Desde esta perspectiva, los documentos “Bases para una política educativa del adulto” y “Bases de la CREAR” establecen la política educativa, como parte de un proyecto nacional para romper con todas las formas de dependencia. En este marco, la forma de planificación de campaña se considera como estratégica en ese proceso. Es importante señalar aquí, que en dichos documentos se propone una concepción que resignifica los sentidos de la planificación, a través de una organización que intenta diferenciarse de lo propuesto por el desarrollismo.

La planificación se propone desde una dinámica que tiene por objetivos la democratización de la planificación, la descentralización operativa, la regionalización, el sistema de voluntariado, la movilización y el autodesarrollo de las comunidades a través de su participación activa de los procesos educativos.

En este sentido, los principios antes mencionados se articulan en un proyecto que se presenta con la intención de producir rupturas con los imperialismos –ya que como sostiene en el documento “Bases para una política educativa del adulto”– el centralismo produce formas de dominación ideológica en distintos planos. Esta idea de ruptura con los imperialismos es un eje articulador en los documentos analizados en esta tesis doctoral.

Se considera que el centralismo es un fenómeno vinculado a la dependencia, porque esa forma de organizar la estructura de poder permitía la permanencia de la dominación de las oligarquías locales basada en la estructura económica de la superioridad de Buenos Aires sobre el interior. La alternativa a esta estructura de dominación es la descentralización y regionalización, lo que posibilitaría la “estimulación de las potencialidades básicas de las comunidades de modo que se transformen en factores activos de la educación” (“Bases de la CREAR”, 1973: 5).

El proceso de descentralización y regionalización se constituyen en

la alternativa al diagnóstico de dependencia. A su vez, el centralismo se considera como un síntoma de esa dependencia.

Así en las “Bases de la CREAR” se sostiene:

en la organización de DINEA se refleja una de las características fundamentales de la estructura política, social y económica de la Argentina: el centralismo... que implica a su vez, un crecimiento desigual, no es producto de la casualidad o de las oportunidades y riquezas de las diversas regiones del país, sino que implica una necesidad intrínseca al desarrollo del sistema liberal-capitalista (1973: 12).

La educación de los adultos se presenta desde el discurso de los documentos (“Bases para una política educativa del adulto”, “Bases de la CREAR”, *El Pueblo Educa al Pueblo*) como una herramienta básica para la liberación y reconstrucción nacional y que debe promover la construcción de la cultura nacional por parte del pueblo. Estas herramientas posibilitarían un desarrollo regional alternativo a las necesidades del capitalismo.

De esta manera, el documento “Bases de la CREAR” plantea que la descentralización y regionalización permitirían generar una organización para romper con el centralismo que caracteriza no solo la organización del sistema educativo, sino también la economía y la política argentina.

La argumentación propuesta por el documento se relaciona con la formación de los trabajadores para un nuevo sistema productivo basado en el desarrollo regional. Al mismo tiempo, el documento señala que esa estructura centralizada posibilita el despliegue de una estructura de poder de la oligarquía que es funcional a los intereses del imperialismo. Por ello, la ruptura ideológica con esos modelos es propuesta desde los discursos de la CREAR con una concepción diferente de planificación y participación de las comunidades en esos procesos.

La intencionalidad de romper con estas formas estructurales no solo apunta a cambiar la estructura del sistema educativo sino también de las estructuras de poder económico en la configuración de las regiones. De esta manera, la configuración de un nuevo mapa productivo se articula con la preparación de los trabajadores con otras estrategias en cuanto a su participación en la producción.

De lo expuesto se evidencian dos construcciones sustanciales en el planteo ideológico de la propuesta educativa y que articulan la identidad

política nacional con el proyecto de desarrollo de un sector del movimiento peronista. Por un lado, se instala la idea de un proceso de reconstrucción nacional que encarna el pueblo como sujeto político y que es conducida por el gobierno popular. Por otro lado, ese proceso nacional se da en ruptura con los imperialismos, que se expresa no solo en lo económico, sino también en lo cultural, científico y tecnológico.

Desde esos posicionamientos, la organización propuesta para la CREAR no responde solamente al objetivo de darle un nuevo sentido a la modalidad de la educación de adultos, sino también a formas de intervenir en las regiones a través de la formación de trabajadores con una concepción ideológica diferente. Profundizaremos este argumento en el Capítulo V focalizando en las formas de organización comunitaria.

A continuación, exponemos la estructura de la CREAR como una forma de despliegue territorial.

III.3.a.1. La estructura de la CREAR

Como señalamos en el apartado anterior, la planificación de la campaña se basa en la descentralización operativa, la regionalización y la movilización de las comunidades (“Bases de la CREAR”).

La estructura de la CREAR plantea una organización territorial que promueve la participación de todos los sectores en todo el territorio nacional. Para eso, contempla una conducción nacional, un nivel regional, un nivel provincial y el nivel local.

- **Conducción nacional**

La CREAR se inserta en la estructura de Dirección Nacional de Educación del Adulto, que es el órgano máximo y responsable de la campaña. En este nivel se encuentran los equipos nacionales de investigación, información y propaganda, presupuesto y administración, equipo de apoyo administrativo, equipo de enlace, que estuvieron a cargo de un coordinador nacional y un subcoordinador.

- **Nivel regional**

La regionalización tiene un interés especial ya que, como se presenta en el documento “Bases de la CREAR”, permitiría la igualdad de condiciones de todos los habitantes del país a través de la mejora de las regiones. Para ello diseñan distintas dimensiones: la justicia social, el encuadre geopolítico interno del país y la dimensión geopolítica

externa del país. De esta manera, se privilegian áreas de acción intensiva de manera de contemplar regiones y zonas del país que requieren “potenciar un equilibrio de fuerzas a partir de una información y preparación para nuevas formas de producción y un crecimiento acelerado de franjas industriales”. A su vez, la geopolítica externa es pensada desde esta política con el objetivo de privilegiar “zonas que contribuyan a la integración con nuestros países vecinos” (“Bases de la CREAM”, 1973: 14).

La descentralización se concreta en la división del país en cinco regiones y la participación de las universidades en la cooperación en cada región. Estas regiones agrupaban varias provincias. En el caso de Córdoba, integraba la “Región II Centro y Cuyo”, junto con las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

En este nivel organizativo de la campaña se encuentran los Centros Regionales, que tienen por objetivos la constitución de organismos que “planifiquen y diseñen las políticas y estrategias en el área metodológica, de investigación y formación docente” (“Bases de la CREAM”, 1973: 22).

En estos centros participan los coordinadores de capacitación docente de cada provincia que integraba la región y profesionales de las universidades nacionales.

- Nivel provincial

La organización de la campaña en las provincias responde al criterio que persigue la política de fortalecimiento de las provincias y sus equipos técnicos. De esta manera se proponen dos coordinaciones a nivel provincial a cargo del despliegue de la campaña en cada provincia: un coordinador organizativo y un coordinador pedagógico o de capacitación docente. Estos coordinadores están a cargo de la organización del desarrollo de las distintas acciones de la campaña. Cuentan para ello con un equipo de apoyo, muchos de ellos son profesionales de las universidades y son acompañados en el desarrollo de sus tareas por la delegada regional de DINEA en la provincia.

- Nivel local

En las provincias se delimitan áreas o zonas de acuerdo a los criterios antes mencionados de justicia social, geopolítica interna y externa del país y algunas de ellas son consideradas prioritarias como ya mencionamos.

En las áreas se designa un coordinador de área cuyas funciones son, entre otras, identificar y seleccionar las áreas; capacitar a los coordinadores de base; relevar junto con los coordinadores los lugares para establecer

los centros; sistematizar las tareas de investigación y sistematización del universo vocabular y todas las acciones de la campaña que se realizan en su zona.

Muchas de estas acciones son efectuadas en conjunto con los coordinadores de base. En el documento “Bases de la CREAR” se define al coordinador de base como “el ejecutor directo de las operaciones de la CREAR” con un equipo de apoyo (1973: 24). Su acción fundamental está vinculada al proyecto que se genera con las comunidades, formar los Centros de Cultura Popular y desarrollar la tarea de alfabetización, rescate y la coordinación de dichos Centros.

III.3.b. La formación de los sujetos para el desarrollo

En el periodo considerado en los largos 60, la expansión de las políticas desarrollistas plantea como preocupación la educación de los trabajadores y la formación de dirigentes para el desarrollo. En ese marco, las acciones educativas cobran relevancia por lo que pueden aportar en la formación de “recursos humanos” (Puiggrós, 1980).

Estas preocupaciones, también anclan en las miradas críticas al desarrollismo. Por ello analizamos en este apartado, cómo se concibe la formación de los sujetos en la propuesta de la CREAR en relación con el modelo de desarrollo. Nos centramos, por un lado, en los alfabetizandos que son contruidos/considerados como “trabajadores y marginados”. Por el otro, en la selección y formación de los coordinadores que llevan adelante la propuesta de la campaña.

III.3.b.1. La educación de los trabajadores

La preocupación por la formación de los trabajadores y el vínculo del trabajo con la educación, da cuenta de un espacio de disputa que se desarrolla desde la década de 1960. Tal como propone Rodríguez, las políticas desarrollistas generan una particular forma de vinculación con la educación para el trabajo, donde se reconfiguran las relaciones entre el capital y las estrategias del Estado (Rodríguez, 2009).

La educación de los trabajadores se configura durante la década del 60 como espacio privilegiado, ya que dentro de las políticas desarrollistas la educación de los empleados y desempleados constituye un desafío y una apuesta importante. Esto es así, ya que las mismas políticas de-

sarrollistas plantean difundir la educación como prerrequisito para el desarrollo económico (Puiggrós, 1980).

En esa lógica, un problema es el de la expansión de la educación y la relación entre las capas desempleadas y los niveles educativos como un problema político de control del orden social. Al respecto, Puiggrós señala que, en la década del 60, una preocupación de los organismos internacionales es la desocupación de las capas escolarizadas (Puiggrós, 1980). En ese marco, advierte la autora:

El desarrollo de las comunidades como enfoque de UNESCO que busca influir no sólo en los sectores marginados, sino sobre los trabajadores y el campesinado, orientando las prácticas comunitarias hacia el desarrollo deseado desde esos planteos ideológicos. En cuyo escenario, la educación fue uno de los mecanismos de mejor utilización de los “recursos humanos” y la reforma de las instituciones de la sociedad civil para adecuarlas al proyecto de desarrollo dependiente (Puiggrós, 1980: 157).

Este escenario es resignificado en el proyecto político para la educación de adultos que se configura con la reforma de DINEA y la implementación de la CREAR. En este sentido, en el planteo ideológico de los documentos de DINEA se expresan posicionamientos que parten del diagnóstico de dependencia de Argentina como parte de los pueblos latinoamericanos.

En este marco, la educación del adulto se plantea como una herramienta en el proceso de reconstrucción nacional partiendo del principio que la dependencia económica es parte de una dependencia cultural, científica y tecnológica. Desde estos posicionamientos propuestos en los documentos, el proyecto educativo del gobierno justicialista es presentado como la clave de la construcción de nuevas prácticas sociales que tienen por objetivo que el pueblo participe del proceso de decisiones en los distintos niveles de la gestión (“Bases de la CREAR”).

Se puede apreciar en los documentos de la CREAR una concepción acerca del adulto como un sujeto activo y en general pensado en el colectivo social como pueblo, como un sujeto clave en la transformación de la realidad en el marco de un proyecto nacional que se propone “romper con todas las formas de dependencia” (“Bases para una política educativa del adulto”).

En la perspectiva que se plantea la política educativa del adulto, la concepción sobre el sujeto de la educación de adultos se centra en su

consideración como trabajadores y en algunos casos como los sujetos que han sido marginados. Es decir, la educación de adultos era una educación dirigida a los sectores que habían sido excluidos del sistema educativo o que nunca habían podido ingresar, pero pensados como colectivo y en el marco de un proyecto nacional (“Bases para una política educativa del adulto”).

Y en esas funciones está comprometida más que cualquier otra área educativa, ya que en ella se expresan los protagonistas centrales de este proceso: los trabajadores y los marginados.

Fuente: Extraída del documento de la campaña “Bases para una política educativa del adulto”.

Estos procesos de marginación y exclusión que se plantea en el citado documento, son concebidos como una manifestación de las políticas imperialistas:

La explotación del imperialismo y el capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora, quien sufrió con más intensidad su consecuencia, una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa, lo que intensificó su condición de explotada y marginada de los centros de poder y decisión política, económica, cultural, etc. (“Bases para una política educativa del adulto”, DINEA, 1973: 14).

La superación de esas condiciones de explotación es entendida como un proceso donde los trabajadores deben progresivamente organizarse para conquistar esos espacios. Por ello en el documento se señala:

El proceso de Reconstrucción Nacional exige también la transferencia del poder político a mano de los trabajadores a través de la movilización y participación de los sectores populares en todos los niveles y áreas de decisión... (“Bases para una política educativa del adulto”, DINEA, 1973: 8).

De esta manera, la preparación de los trabajadores apunta no solo a un sentido de calificación para la realización de una actividad en la producción, sino también a su participación en un modelo de desarrollo sustentado en el desarrollo de ciencia y tecnología. Tal como se refiere en el documento “Bases para una política educativa del adulto”,

la tecnología... en tanto aplicación de la ciencia orientada... está estrechamente relacionada a la economía. La dependencia económica implica la no producción científica y limita a su vez la investigación y producción tecnológicas, obligando a la importación directa de la misma (1973: 9).

Educación, trabajadores y modelo de desarrollo se articulan en los documentos de DINEA en un discurso que tiene por objetivos la ruptura con la dependencia. En el documento “Bases para una política educativa del adulto”, la ruptura con la dependencia está centrada en la educación en y para el trabajo, lo que permitiría que el trabajo se constituya en “instrumento del proyecto de liberación nacional” (1973: 9).

En el mismo documento se propone como una de las funciones del subsistema educativo de adultos, que les permita a los trabajadores adquirir y actualizar sus conocimientos ya que entienden “que hacen a la propia actividad laboral”.

Estos procesos planteados como capacitación laboral, no se refieren solamente a la calificación para el puesto de trabajo, sino que se presentan, en el documento, integrados a las funciones que eran necesarias de desarrollar para la comunidad, pero también de asumir nuevas técnicas y funciones en el proceso de producción “como medio de promover la participación consciente de todos ellos en el proceso económico y social del país” (1973: 17).

La educación para la participación en el proceso de producción está compuesta además “con la educación de los trabajadores para las formas de cogestión y de autogestión, capacitándolos fundamentalmente para que planifiquen y ejecuten la producción” (1973: 17).

De esa manera, el documento “Bases de la CREAR” se proponen la participación activa de los trabajadores en la toma de decisiones en el proceso educativo, como instancia de preparación para que luego participe de la toma de decisiones en el trabajo y en la producción.

Además, se entiende que la educación de los trabajadores está estrechamente ligada al proceso de la reconstrucción nacional, como una educación que promueva la participación organizada de los trabajadores fortaleciendo espacios de cogestión y autogestión.

En el documento se sostiene que es necesario que la propuesta educativa estuviera ubicada en los lugares donde se encuentran los trabajadores y sus organizaciones. Este señalamiento se relaciona a las propuestas de desescolarizar la educación que se propone como princi-

pio de la educación de adultos tanto en la propuesta de la CREAR como en la reforma de DINEA.

En el documento “Bases de la CREAR” se señala la desescolarización como un principio complementario de la descentralización, la regionalización y democratización de la educación del adulto. En tal sentido, el documento indica “la educación de adultos no puede ser integrada al sistema escolar, sino que es necesaria la formulación de pautas para una nueva educación popular” (1973: 17).

La preocupación por la formación de los trabajadores y el vínculo del trabajo con la escuela, da cuenta de un espacio de disputa que se viene desarrollando desde la década anterior. En ese contexto, los principios que orientan la reforma de la DINEA y su ruptura con los modelos desarrollistas, establecen otras formas de mirar al “adulto” desde la perspectiva de la educación popular. Como venimos argumentando, el destinatario de esta educación, según los documentos, son los trabajadores y marginados (“Bases para una política educativa del adulto”).

En ese posicionamiento se intentó romper la idea de la educación de adultos como una acción complementaria y remedial. Esto significa, romper con la mirada asistencialista, para convertirse en una educación con un sentido político más visible en el modelo de desarrollo nacional.

III.3.b.2. La selección y formación de los coordinadores

La formación de los dirigentes para el desarrollo es una preocupación de los círculos intelectuales durante la década del 60 (Puiggrós, 1980). Esta preocupación de los sectores desarrollistas, también se instala en los sectores que buscaron generar propuestas alternativas a ese modelo.

El modelo de desarrollo analizado en la izquierda del peronismo –cuyos grupos intelectuales estuvieron en la génesis de proyecto de la CREAR– forja desde nuestro análisis, una propuesta que tuvo por objetivos primordiales la organización del pueblo.

La organización del pueblo desde esa perspectiva tenía la intencionalidad de formar a los trabajadores para una participación activa en la producción.

La organización territorial de la campaña, tenía como objetivo generar una nueva estructura descentralizada para “reactivar” las regiones y potenciar áreas estratégicas. Esta concepción hace necesaria la formación de sujetos que lleven adelante este proyecto. Muchos de los sujetos

que participan de DINEA, en aquel momento, tienen una concepción diferente a la que se espera desde la nueva conducción. De la misma manera, no todos los militantes políticos muestran el perfil requerido para realizar una tarea educativa con la comunidad. Por lo que la selección de los sujetos que llevarían adelante la propuesta de la campaña se presenta como un desafío importante. Además, implica la formación de sujetos logrando acuerdos básicos para el despliegue territorial de la propuesta.

El ya citado trabajo de Nardulli (2011), sostiene que los coordinadores de la CREAR tienen un sentido de intelectuales transformadores. De acuerdo con esta perspectiva, analizamos los criterios de la selección y formación de los coordinadores de la campaña como una estrategia de formación de dirigentes en las comunidades.

La selección de los coordinadores se constituye, a partir del análisis de las distintas fuentes, en un punto clave de la estructuración de la campaña, que estaría dando cuenta de los sentidos sobre el proyecto político y la concepción de educación de adultos.

En particular analizamos en este apartado la selección de los coordinadores como una estrategia clave de posicionamiento político ideológico en las áreas y regiones.

Cabe recordar que cuando hablamos de coordinadores de la CREAR, estamos refiriendo a distintos niveles de responsabilidades y de injerencia territorial. En particular, en la provincia de Córdoba se presentan:

- los coordinadores provinciales (organizativo y de capacitación docente). La Coordinación de Capacitación Docente es, como ya señalamos, el cargo que acompaña al de Coordinación Provincial y que representan la conducción provincial de la CREAR;
- los coordinadores de área, que organizan las tareas de despliegue de la campaña en una zona y se constituyen, a su vez, en el enlace entre los coordinadores provinciales y los de base;
- los coordinadores de base, son quienes organizan los Centros de Cultura Popular (CECUPO), proceso en el que acompañan a la comunidad en la toma de decisiones, búsqueda de recursos y espacios y, fundamentalmente, orientan a los grupos en la tarea de alfabetización.

Como ya señalamos en los apartados anteriores, la estructura de la campaña de carácter regionalizado y descentralizado habría posibilitado ciertas autonomías en los desarrollos territoriales. Por eso, los criterios

de selección de los coordinadores de las provincias representan una apuesta decisiva para mantener la unidad en términos ideológicos del proyecto.

En este marco, los entrevistados recuerdan una importante organización de la campaña y del proyecto educativo del FREJULI desde fines del año 1972. El testimonio del coordinador provincial permite conocer que la selección de algunos cargos de la campaña se comienza a concretar aún antes de los comicios donde fue electo Cámpora. En esa organización previa, producto de una fuerte movilización en el marco de la preparación del regreso del peronismo al gobierno, se empiezan a conformar los equipos de trabajo para organizar los ministerios. En el caso del Ministerio de Educación, los testimonios dan cuenta de una fuerte presencia de los sectores más radicalizados del peronismo.

En ese proceso, la estrategia de selección de los coordinadores es significativa en el espacio de disputa entre las distintas facciones del peronismo para sostener el proyecto en las provincias.

El subcoordinador nacional sostiene que la selección de los coordinadores está basada en la concepción de apuntalar los distintos niveles del proceso educativo y de las tareas de los docentes (refiriéndose a los coordinadores de la CREAR) porque “después en las prácticas, el 70% depende del docente” (entrevista al subcoordinador nacional de la CREAR).

En tal sentido, señala que el criterio más importante es:

... que los alfabetizadores y los coordinadores tuvieran raigambre en algún tipo de militancia social fundamentalmente, pero no solamente desde las organizaciones, sino desde la comunidad, que tuvieran vínculo con la comunidad donde iban a trabajar... (entrevista al subcoordinador nacional de la CREAR).

Este criterio es similar al que se identifica también en los documentos, fundamentalmente los que están orientados a la formación de los Centros de Cultura Popular. Así, en el documento Unidad Operativa de Aprendizaje se proponen algunos criterios para la elección de los coordinadores de área: su conocimiento de las ciencias de la educación y ciencias sociales, fundamentalmente de la dinámica de grupos, conocimiento de la provincia y sus problemáticas sociales y culturales, experiencia de conducción en acciones y organizaciones de base de la comunidad; capacidad de conducción y liderazgo.

En las entrevistas realizadas, se evidencia que en la selección de los participantes se tienen en cuenta distintos criterios, no solo político-ideológicos sino también las trayectorias políticas, de militancia y, en el caso de los coordinadores de base, su pertenencia al barrio.

Esos criterios se relacionan con la intencionalidad de buscar personas que comprendan el proyecto y se comprometan con él, aun cuando no militen en las filas del peronismo. Este criterio es compartido por todas las personas que fueron entrevistadas y que tenían entre sus funciones la selección de los distintos coordinadores de la CREAM.

Sin embargo, podemos identificar diversidad de estrategias acerca de cómo se integran los coordinadores a la CREAM.

Los cargos más altos en la estructura provincial de la CREAM son el coordinador provincial y, en segundo lugar, la Coordinación de Capacitación Docente. Estos cargos son seleccionados directamente con el apoyo de los equipos centrales de DINEA a nivel nacional. Luego, los dos coordinadores provinciales realizan el trabajo de selección de coordinadores de área y de los coordinadores de base y supervisan el armado de los centros de alfabetización denominados Centros de Cultura Popular (CECUPO).

En el caso del coordinador organizativo de Córdoba, es convocado por el equipo central de DINEA por su compromiso social, según él lo recuerda. En términos ideológicos y políticos nos interesa señalar que el coordinador provincial es sacerdote, más precisamente es miembro del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo. En el momento de gestación de la CREAM desarrolla sus tareas pastorales en una parroquia de un barrio carenciado de Córdoba, donde existen dos centros de educación de adultos de DINEA.

El coordinador provincial es convocado porque su nombre está muy ligado a los problemas sociales en Córdoba. Recuerda que llegaron a su parroquia miembros del equipo central de DINEA, antes de la asunción de Cámpora, y que traían los borradores del proyecto para hacerle la propuesta. En este cargo se privilegió en la selección, su trayectoria vinculada a los problemas sociales.

En cuanto a la Coordinación de Capacitación Docente de la provincia, fue ocupada por una docente militante peronista, pero que también había sido maestra de adultos en centros primarios de DINEA. Por esta trayectoria, tanto de militancia y de docente de adultos, es convocada por el coordinador organizativo y la delegada de DINEA de la pro-

vincia de Córdoba. En este caso, como era un cargo de capacitación docente, se privilegia su trayectoria en la educación de adultos.

Tal como ella señala:

... yo había sido maestra de DINEA, cuando se fundó DINEA en la época de Illia. Acá fui creadora de centros de educación de adultos. Me acuerdo que había creado dos, uno para los policías y otro para la gente que quisiera ir, era una cosa nueva en esa época... Y después en el '73 me convocan el coordinador provincial y la delegada de DINEA... a mí me recomendó la CGT de Córdoba y entré como capacitadora (entrevista a coordinadora de capacitación docente).

El coordinador organizativo y de capacitación docente junto con la delegada de DINEA hacen la selección de los coordinadores de área y de base.

Tanto el coordinador organizativo como la coordinadora de capacitación docente plantean criterios similares en la selección de los coordinadores de área y de base.

... seleccioné maestros que yo sabía qué ideología y qué grado de conciencia tenían, o sea, que se comprometían con el proyecto... pero no se elegían muchos docentes (entrevista a coordinadora de capacitación docente).

En esa misma perspectiva, el coordinador de la provincia explicita los sentidos que orientaban las selecciones

... la preocupación era que la gente entendiera el proyecto... se tenía que elegir entre la gente del lugar un coordinador de base, que era encontrar una persona con cierta capacidad de liderazgo en un lugar... (entrevista a coordinador provincial).

Según ellos mismos relatan, la selección de los coordinadores, si bien responde a determinados criterios político-ideológicos, fue diversa producto también de una intensa dinámica de funcionamiento que tenía la CREAM.

Un dato importante que construimos a partir de las entrevistas, es el carácter de autoconvocados de algunos sujetos, ya que se presentan y postulan para ser coordinadores. En tal sentido, dos coordinadores se-

ñalan que acuerdan con la concepción del proyecto y sus características político-ideológicas y por ello se presentan para desarrollar tareas en la campaña.

Un caso es el coordinador de área de la zona norte, quien relata que al enterarse de la campaña se presenta ante el coordinador provincial por su interés en la propuesta y es seleccionado por sus antecedentes en la participación en una campaña sanitaria y su experiencia en la zona rural en Santiago del Estero.

En esa misma área, unos de los coordinadores de base que desarrollaba esta tarea en la zona norte de la ciudad de Córdoba, relata que era coordinador “ad hoc” (como él mismo se denomina). O sea, no participa “formalmente” de la campaña. Sin embargo, como ejerce su tarea de sacerdote en una parroquia de un barrio en contexto de pobreza, y en ese espacio realiza distintas acciones con la comunidad y fundamentalmente con los jóvenes del barrio, decide incorporar el proyecto de la CREAM a las demás acciones comunitarias que desarrollan. El sacerdote tenía conocimiento de las características del proyecto educativo ya que participa de algunas reuniones con el coordinador de esa área. Allí empieza a trabajar con los materiales de la campaña en el barrio donde es sacerdote.

La coordinadora de área entrevistada, que desarrolla su tarea en la ciudad de Río Cuarto, señala que su selección estuvo basada en su incorporación a la Universidad Nacional de Río Cuarto ya que era egresada de Ciencias de la Educación y además recupera su militancia.

A mí me convocan por mi marido que ya estaba en Río Cuarto y la conducción de Río Cuarto hace el convenio con Córdoba por el plan... yo estaba ingresando como docente a la Universidad de Río Cuarto... lo mío era una coordinación Ad hoc en los materiales, cartillas y a veces capacitando...

La trayectoria diferenciada de los participantes se une en el compromiso en la militancia social, en la participación comunitaria. Las distintas trayectorias sociales de estos sujetos tienen en común una preocupación y compromiso social que posibilita un universo de referencia compartido.

Estos criterios que operan en la selección de los coordinadores forman parte de otros objetivos más amplios. Como ya señalamos, uno de los objetivos del equipo de DINEA es la formación de equipos técnicos, cuadros políticos, no solo a nivel nacional, sino también en las provin-

cias para formar personas especializadas en la modalidad, de manera de darle un nuevo sentido a la formación del adulto. Tal como señala el subcoordinador nacional cuando expresa que uno de los objetivos de la campaña era “su efecto demostrativo de lo que esperaban para la educación de adultos”.

Sin embargo, lo desarrollado hasta aquí nos permite sostener que la nueva estructura que se pretende dar a DINEA, está vinculada además al criterio político de organización de los trabajadores en la participación y toma de decisiones. En tal sentido la ruptura con las formas imperialistas que se propone en el documento “Bases” de DINEA, se plantea como una ruptura con la organización productiva centralista. Es decir, las formas de centralización y regionalización y la formación de sujetos para esos espacios, no solo era un criterio de organización diferente de la educación.

Desde esta perspectiva, analizamos a continuación los espacios de formación de los coordinadores, como una estrategia que orienta otras formas de construcción de vínculos al interior de las regiones y las provincias.

III.3.b.2.1. Los espacios de formación

La selección de los coordinadores se constituye, junto a las formas de capacitación, en la sensibilización sobre la importancia del método y su concepción educativa, como estrategias para construir la unidad ideológica al proyecto.

Este es un criterio que sostienen los equipos centrales de DINEA que, como apuntamos anteriormente, se basa en la intencionalidad de formar equipos técnicos no solo a nivel ministerial de las provincias, sino también en las distintas zonas donde se despliega la campaña.

En cuanto a los posicionamientos político-pedagógicos, el subcoordinador nacional agrega, además, que hubo algunas definiciones que fueron centrales en su diseño y que hacen a las concepciones socioeducativas que la fundamentan: la opción metodológica y la selección de los coordinadores.

Estas intencionalidades de repensar la concepción sobre el adulto y de cambiar la estructura de DINEA a través de las acciones de la campaña, posibilita que se construyan espacios de formación en una dinámica de funcionamiento diferente.

Reconocemos dos espacios formativos: la capacitación para el de-

sarrollo metodológico y los intercambios entre los coordinadores a partir de las reuniones con otros coordinadores de base, de área e incluso entre provincias.

Con respecto a la capacitación para los distintos coordinadores se observa que siguen los criterios organizativos de descentralización y regionalización. Es decir, había capacitaciones nacionales, por región y provinciales.

Los equipos nacionales se hacen cargo de la formación de los coordinadores provinciales (coordinador organizativo y coordinador de capacitación docente) y las capacitaciones regionales.

Las capacitaciones luego se replican de los coordinadores provinciales a los coordinadores de área, y de estos a los coordinadores de base.

Así se expresan en los testimonios de los dos coordinadores a cargo del desarrollo de la campaña en la provincia:

... en la CREAR cuando me convocan, hicimos muchísimos cursos de capacitación para los coordinadores provinciales, que generalmente lo hacíamos en Buenos Aires o en alguna provincia donde íbamos todos. Ahí lo vas a ver en el cronograma donde estaban los coordinadores provinciales que eran dos: el organizativo y el pedagógico (entrevista a coordinadora de capacitación docente).

... Es decir, a nosotros nos capacitaba el coordinador general y los equipos, el de investigación para el estudio de las problemáticas. El coordinador nacional general y esos equipos nos capacitaban a los coordinadores provinciales, y nosotros capacitábamos a los coordinadores de área y los coordinadores de área a los coordinadores de base (entrevista a coordinador provincial).

Una de las coordinadoras de base, también recuerda la capacitación que recibió del coordinador del área donde desarrolla sus actividades:

El coordinador de área nos capacitaba y nos bajaba la información. ... así que él distribuía los instructivos, lectura previa después se daba el debate y se adecuaba, lo que venía, se adecuaba al lugarcito donde vos tenías que bajar esto. Ahora lo que sí no se modificaba era la metodología (entrevista a coordinadora de base de Villa Bustos).

Según lo señalan los coordinadores entrevistados, la capacitación estuvo dirigida fundamentalmente a orientar el desarrollo metodológico

para el proceso de alfabetización, particularmente, en los procesos de reflexión, como analizaremos en el Capítulo V.

La capacitación era entendida en el marco de la campaña, también como espacios de intercambio entre coordinadores. Es decir, no responde al sentido tradicional de transmisión de saberes, sino que involucra un proceso de formación en las prácticas.

En este sentido, un aspecto importante de la formación que señalan todos los coordinadores entrevistados, son las reuniones que se constituyen como espacios de intercambio de experiencias.

En relación con los encuentros regionales, estos espacios, según hemos podido relevar, no solo implicaban la capacitación en términos de la formación para la instrumentación metodológica, sino también la evaluación de la implementación y el intercambio de experiencias de las distintas provincias.

En este sentido la coordinadora provincial señala la importante dinámica de encuentros al interior de la provincia como así también con otras provincias, que posibilita el intercambio sobre las experiencias. En ese marco manifiesta los intercambios con coordinadores de la provincia de Santa Fe para la discusión y construcción de conocimientos sobre los procesos que se estaban desarrollando.

Los vínculos con la provincia de Santa Fe –que indica la coordinadora– y los vínculos entre regiones se consideran expresión de la regionalización a través de intercambio de experiencias y materiales educativos. Una evidencia de ello, es la utilización de materiales producidos en la región del Litoral. En ese centro regional se producen cartillas para los coordinadores de base, como presentamos en el capítulo anterior.

Esta dinámica de intercambio de las experiencias en el marco de la campaña, se presenta en los testimonios como “muy rica y fluida” (entrevista a coordinadora de capacitación docente y coordinadora de base de Villa Bustos).

Al interior de la provincia, los relatos de los entrevistados también indican un trabajo semanal de reuniones entre los coordinadores de área y los coordinadores de base donde se intercambian las experiencias educativas y comunitarias y se trabajan las dificultades que surgen en los Centros de Cultura Popular.

Los dos coordinadores de área entrevistados –Zona Norte de Córdoba y de Río IV– indican que se realizaban reuniones semanales con los coordinadores de base:

... los alfabetizadores los preparábamos en el garaje de mi casa, hacía capacitación para el grupo de coordinadores locales. Toda gente joven los alfabetizadores. Teníamos las cartillas, usábamos la música de los Olimareños... era muy fuerte, tanto compromiso... (entrevista a coordinadora de área de Río Cuarto).

En esos espacios de intercambio se desarrollan también como espacios evaluación y seguimiento del desarrollo de la campaña. La evaluación la realizan los coordinadores de área con los coordinadores provinciales que apuntan a una evaluación del método, pero también al seguimiento y retroalimentación de las dinámicas de los centros.

La coordinadora de capacitación docente de la provincia, señala que la evaluación se realiza en los distintos niveles de la campaña, por ello muestra la existencia de evaluaciones a nivel nacional de la campaña.

En Córdoba, las formas de evaluación se realizan a través de prácticas de seguimiento, y orientación a las acciones desarrolladas por los coordinadores de base. La coordinadora recuerda:

fue una experiencia muy enriquecedora... en esto había un dinamismo. Y los coordinadores de área estaban semanalmente con nosotros, cada semana teníamos un seminario... y se planteaban los logros, y se planteaban las dificultades y veíamos entre todos de cómo resolver las dificultades, siempre eran grupales las evaluaciones. Se juntaban coordinadores de toda la provincia. ... O sea, teníamos las reuniones regionales y las reuniones nacionales donde se intercambiaban experiencias aparte de la capacitación. Pero a veces también viajábamos a otras provincias con la Delegada de DINEA para profundizar cosas que en las reuniones generales por ahí no se podían hacer, por ejemplo, nos fuimos a Santa Fe (entrevista a coordinadora de capacitación docente).

De los relatos de los miembros del equipo nacional de DINEA se destaca que la campaña tuvo un proceso de planificación y diseño basado fundamentalmente en la formación de equipos técnicos, en la selección de los participantes y en una fluida retroalimentación en la propia dinámica de funcionamiento de la campaña a través de las capacitaciones e intercambio de experiencias.

Los desarrollos de estos espacios encuentran límites en el escenario de disputa político-ideológica que se configura en Córdoba. En tal sentido, los procesos de la capacitación en Córdoba son heterogéneos, pro-

ducto de las condiciones políticas de tensiones entre el proyecto de la izquierda del peronismo y el gobierno de Perón primero, y luego el de su esposa Isabel Martínez de Perón.

Nos propusimos analizar a lo largo de este capítulo los vínculos entre la propuesta ideológica, política y educativa de la CREAR con los debates sobre el modelo de desarrollo. En tal sentido, mostramos que en esos debates sobre el desarrollo no solo estaban en juego los modelos económicos sino también los sistemas de dominación. En particular nos centramos en cómo se intentó construir un nuevo orden social en torno a las facciones del peronismo.

Las concepciones que se sostuvieron en los documentos de DINEA y la CREAR sobre el imperialismo y la penetración cultural convergieron en la construcción de una propuesta que generó planteos estratégicos en torno a la planificación y a la educación de los sujetos: la de los trabajadores y la de los dirigentes. En tal sentido, los coordinadores de la CREAR eran sujetos sociales claves en el desarrollo regional, provincial y comunitario.

Consideramos que los criterios que orientaron la selección expresan una construcción clave de la política que posibilitó el despliegue territorial de la propuesta. En la base de los criterios de selección de los coordinadores, sostenemos que subyacieron preocupaciones en torno a la formación de dirigentes para el desarrollo nacional. Es decir, desde nuestro análisis la selección y formación de los coordinadores tenía por objetivos formar dirigentes comunitarios en diversas escalas.

Las denominaciones de los coordinadores para los diferentes niveles de la estructura de la CREAR es considerada en esta tesis una construcción que estaba expresando otro sentido en las tareas que debían desarrollar de mediación y acompañamiento de los procesos comunitarios.

Como analizamos en los capítulos siguientes, los coordinadores constituyen un elemento clave de la política de desarrollo de la campaña, en particular en la provincia de Córdoba. Esto es así, ya que fueron referentes sociales, con prácticas de militancia y que por su adhesión ideológica al proyecto político-educativo de la CREAR aportaron el andamiaje ideológico para sostener el proyecto de la campaña en las provincias.

El modelo de desarrollo y la concepción sobre los adultos orientaron la construcción de la propuesta y –desde esos posicionamientos– se construyó una planificación de la CREAM como una estrategia de ruptura con un modelo de desarrollo a través de la descentralización y regionalización, la formación de equipos técnicos en las provincias y en las regiones.

En este sentido, la concepción sobre el desarrollo que sostuvo la izquierda del peronismo se basó en la reconfiguración de la organización de la producción. En ese marco, la formación de los trabajadores y la activación de las regiones eran espacios claves de la propuesta de la campaña.

En el Capítulo IV analizamos cómo el modelo de desarrollo que se expresó en las formas de planificación, la formación de los trabajadores y la formación de los dirigentes, convergieron en la interpelación del pueblo como sujeto político.

Notas

1 El analfabetismo como problema es considerado en los discursos de la época. Puede observarse esta denominación en la propuesta de Unesco, pero también esta exposición aparece en distintas campañas de alfabetización en América Latina como señalamos en el Capítulo I.

2 Publicado originalmente en junio de 1965 en el periódico *El Día*, México.

3 “... Montoneros fue la fusión de un sinnúmero de grupos preexistentes. Grupos que habían militado la juventud peronista de fines de la década del '60. Había un denominador común en muchos de esos grupos de nuestra generación... Había organizaciones que nacieron como peronistas, otras que nacieron como marxistas leninistas, un partido comunista armado, otras con posiciones maoístas y otras con posiciones troskistas. Y surgió una con una posición intermedia de naturaleza guevaristas que eran las FAR, las Fuerzas Armadas Revolucionarias... Las FAR convergieron más tardíamente al peronismo y, en ese sentido fue la última organización que se fusiona dentro de la organización Montoneros... Nuestra fuerza en su ideología tenía como un elemento significativo, importante del tema del 'hombre nuevo'. No era sólo una sociedad nueva, un cambio de estructura, un cambio de marco jurídico o un mero cambio de propiedad de los medios de producción. Una sociedad nueva también culturalmente, espiritualmente, si se quiere. Una sociedad que construya un hombre nuevo y ese hombre nuevo era el futuro de la sociedad” (entrevista a Mario Firmenich realizada por Felipe Pigna, 2002, citado en Garrido y Schwartz, 2005: 3).

4 Justicialismo es la denominación que adquiere el peronismo como base de su doctrina política. En general se usa indistintamente Movimiento Nacional Justicialista o pero-

nismo, como movimiento de masas creado alrededor de la figura de Juan Domingo Perón. El nombre formal del partido fue el de Partido Peronista y, posteriormente, Partido Justicialista.

5 Se conoce como macartismo la política derivada de una comisión investigadora creada en 1949 con el fin de depurar la administración, la enseñanza y el ejército de la presencia de elementos comunistas o sospechosos de ser simpatizantes de esa tendencia (*Diccionario Consultor Político*).

6 Se conoce como “La matanza de Ezeiza” los sucesos acontecidos el 20 de junio de 1973 cuando Perón regresa definitivamente al país. En su llegada al aeropuerto donde lo aguardaba una gran multitud, se produce un enfrentamiento entre distintos sectores del peronismo. Servetto (2007) indica que este acto que fue organizado por la derecha del peronismo terminó con muertos y heridos.

Capítulo IV. Llegar al pueblo para organizar las bases

Introducción

El pueblo es el eje de los entramados discursivos de los largos 60. Como desarrollamos en el capítulo anterior, en las disputas por los modelos de desarrollo se construye al pueblo como un sujeto político.

Interesa señalar aquí, que en ese marco “lo político” es entendido en la cosmovisión de ese período (por los intelectuales, los militantes), como práctica social total en tanto atraviesa todos los sentidos de la existencia de los sujetos –tal como lo analizamos en el Capítulo I–. De esta manera el pueblo se constituye en el centro de los planteos de descolonización a través de la revalorización de sus saberes y producciones en distintos discursos: las revistas, la izquierda del peronismo, pero también de sectores críticos de la Iglesia católica.

El pueblo es además un común denominador de las preocupaciones de distintos sectores. En esta categoría convergieron distintos discursos que centran su mirada en el pueblo como un sujeto político, como trabajadores, como oprimidos, como los pobres, como lo marginal (Devés, 2008: 137). A su vez se vuelve la mirada hacia las producciones del pueblo y la importancia de construir con el pueblo (Devés Valdés, 2008: 102).

La preocupación por el pueblo también privilegia la consideración hacia las formas culturales, en particular se reconoce la construcción de “la cultura popular” como una categoría central de los discursos del momento.

En esa dinámica, los caminos entre educación y pueblo tejen nuevos puentes. Tal como plantea Pineau (2008) lo popular de la educación se sitúa en este periodo en el pueblo como educador. Como mostramos en el Capítulo I, en la campaña de alfabetización de Cuba ya se expresa

esta idea del pueblo como artífice de su propia educación y la CREAR la incorpora como un eje que atraviesa todo el proyecto educativo.

Desde estas perspectivas, exploramos en este capítulo las formas en las que se pretende constituir al pueblo como sujeto político y lo analizamos en las distintas fuentes que abordamos en esta investigación.

Analizamos cómo el pueblo y la cultura son concebidos como categorías estructurantes de los discursos y sus vínculos con la cultura popular a través de distintas prácticas que se vehiculizaron con la CREAR en el marco del “rescate de la cultura popular”. En ese marco, sostenemos que permea en los discursos del momento una visión romántica sobre lo popular y el pueblo como algo no contaminado.

Indagamos la conformación de los Centros de Cultura Popular como expresión de la forma en que el peronismo de izquierda concibe el pueblo y sus formas de organización. Para ello, realizamos una reconstrucción histórica en Córdoba a partir de los testimonios de los entrevistados para analizar cómo se expresan estas definiciones nacionales en la conformación de los centros en esa provincia y qué recuerdan los coordinadores sobre los aspectos más significativos de los espacios en los que se desarrollaron los CECUPO.

En este marco, analizamos las relaciones sociales que se configuran en la conformación de estos espacios, quiénes participan y qué instituciones intervienen.

IV.1. La construcción del pueblo en los discursos

En el análisis de las fuentes estudiadas encontramos tres discursos que se interrelacionan en los largos 60 y como producto de esa interrelación, se configuran los sentidos de la categoría pueblo. Desde los sentidos construidos por esos discursos, analizamos cómo se entiende al pueblo como sujeto social de la educación en la CREAR.

Una de las formas de mirar el pueblo es reconocerlo como sujeto “oprimido”. Esto permite observar que el pueblo pobre emerge como eje de los discursos y de los grupos militantes. Entonces, se manifiesta no solo en los militantes de los partidos políticos, sino también de la Iglesia católica.

El tema de la pobreza y las distintas estrategias para abordarlo atraviesa los planteos económicos y sociales del momento en América Latina. En este sentido, el debate desarrollo-dependencia traspone el

escenario de las décadas de los 60 y los 70 en un proceso de efervescencia política en todos los países latinoamericanos.

En esta línea, una de las formas de centrarse en el pueblo es la consideración del pobre y la pobreza. Para abordar esta categoría, a continuación analizamos un hecho fundamental para el tratamiento de la pobreza y del compromiso con el pobre, que se relaciona con un proceso de revisión de la doctrina de la Iglesia católica a partir del Concilio Vaticano II.

Luego, nos centramos en los discursos sobre los intelectuales, el peonismo y el pueblo. Nos proponemos analizar cómo estos discursos se cruzan produciendo una síntesis original en la CREAR.

IV.1.a. La opción por los pobres

La Iglesia católica no permanece al margen de estos procesos de discusión de los modelos de desarrollo, particularmente, la consideración que se hace sobre el tema de la pobreza en esos modelos.

En ese contexto se realiza el Concilio Vaticano II, que se lleva a cabo entre los años 1962 y 1965. Este acontecimiento es clave para nuestro estudio ya que se considera como la apertura de la Iglesia al mundo contemporáneo (Urquiza, 2006).

Morello (2003) considera que la influencia del Concilio en América Latina acompaña el auge de movimientos de izquierda en los 60. Señala, además, que los ideales socialistas son alentados por los relatos cristianos:

Muchos cristianos se acercaron a la izquierda considerando al socialismo como la mejor opción para lograr la liberación de la esclavitud y la miseria. El impulso ético provocado por la situación límite de la pobreza fue la sustancia de la unidad política entre sectores de la izquierda y grupos cristianos (Morello, 2007: 82).

Tal como lo señala Morello, se expresa una convergencia entre el modelo de desarrollo orientado al socialismo y el cristianismo renovado a la luz de la revisión de la doctrina católica.

En este contexto de replanteos de la doctrina católica, el pueblo como sujeto político es recuperado desde los discursos religiosos, focalizando particularmente en la cuestión social (Morello, 2007).

A partir del impacto de las discusiones del Concilio, se elabora la “Carta de los 18 obispos”. Esta carta constituye una declaración de un grupo de obispos de países latinoamericanos y sus manifestaciones in-

tentan producir rupturas con las concepciones ortodoxas de la Iglesia católica donde se naturaliza la pobreza. A la vez, este documento se considera, junto con la Conferencia General del Episcopado en Medellín, como uno de los acontecimientos fundamentales para entender la revisión de la doctrina católica en América Latina.

En particular, la “Carta de los 18 obispos” es la expresión de un movimiento que se inscribe en la Teología de la Liberación¹ (Urquiza, 2006). Esta proclama también es conocida como los obispos del tercer mundo o tercermundistas. Los temas que encarnan este documento son, entre otros: “rescatar la iglesia, denunciar la injusticia, una nueva humanidad, hacia el socialismo, Dios no quiere pobres, basta de explotadores, misión de la iglesia en una sociedad socialista” (“Carta de los 18 obispos” publicada en la revista *Cristianismo y Revolución*, Nº 6-7, 1968: 41).

El contenido ideológico de este documento en torno a los modelos de desarrollo, la denuncia de la pobreza como producto de una construcción social y la explotación, posibilita que se vincule el cristianismo con los procesos revolucionarios en América Latina.

Muchas acciones fueron llevadas adelante en distintos lugares del continente tomando como base esos principios del documento y también impactaron en nuestro país. “En Argentina un grupo de sacerdotes utilizó a su vez esta declaración de los ‘Obispos del Tercer Mundo’ como su propio punto de arranque y se llamaron a sí mismos el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Grupos similares de sacerdotes surgieron en Perú, Colombia, México y por todas partes” (Berryman, 1987: 17).

En la revisión de la Iglesia y su vínculo con el marxismo, Donatello analiza la influencia de lo religioso en movimientos sociales y revolucionarios en América Latina:

desde el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua, hasta el Movimiento de Izquierda Revolucionaria Chileno o las Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas, por mencionar sólo algunos ejemplos, podemos encontrar la presencia de redes sociales, actores e ideas ligadas a la sociabilidad religiosa (Donatello, 2008: 2).

En ese marco, el autor analiza las guerrillas urbanas y toma como un ejemplo paradigmático de estos grupos a Montoneros.

La revisión del catolicismo y su sentido ante las problemáticas sociales son usinas de prácticas que tienen por objetivo la lucha por la injusticia social. Una de las formas de expresión de este cambio, se produce

fundamentalmente en la participación de los sacerdotes en las formas de organización comunitaria. Estas se insertan principalmente en los barrios en contexto de pobreza. Al respecto Gordillo (2001) señala que en Córdoba se desarrolla una importante actividad en los barrios obreros y marginados y es, por ese motivo, uno de los centros urbanos con intensa actividad de ese movimiento.

Morello señala que el Movimiento de los Sacerdotes por el Tercer Mundo se configura de formas diferenciadas. Por ejemplo, en Buenos Aires están más vinculados a la doctrina del peronismo. En cambio, en Córdoba y Mendoza están más cercanos ideológicamente al marxismo (2003).

En la revista *Cristianismo y Revolución* se expresan los principios de estos cambios que se producen en la Iglesia. En este sentido, los principios que sostiene la revista de lucha contra el imperialismo y la unidad latinoamericana, se articulan con el replanteo de la pobreza y de la problematización de la Iglesia.

Una evidencia de esta manifestación es el artículo “Apuntes para una interpretación de la Iglesia Argentina” publicado en el N° 75 de setiembre de 1970, donde se desarrollan las líneas existentes dentro del catolicismo y de manera particular, se enuncia una línea como catolicismo popular que se diferencia de las líneas de “élite”. En el artículo se señala:

... existe en el seno de la Iglesia argentina lo que podríamos denominar *catolicismo popular* que no está totalmente formulado en expresiones intelectuales, pero sí late en la vitalidad del pueblo. Es un hecho de nuestra historia, que el pueblo ha combinado su fe católica con una línea nacional – ya desde el grito de Facundo, *Religión o Muerte*, y más recientemente con el peronismo... se puede afirmar que aún hoy el pueblo se identifica políticamente con el peronismo... El Movimiento de los Sacerdotes para el Tercer Mundo, originariamente identificable con la corriente de *Protesta Social*, se daría ahora más bien en esta línea popular-nacionalista, intentando una presencia profética y de liberación dentro de la problemática argentina y latinoamericana (*Cristianismo y Revolución*, año IV, N° 75, setiembre de 1970: 64).

En el N° 6-7, se muestran los acercamientos entre el catolicismo y los procesos revolucionarios haciendo una cobertura del “Congreso cultural” que se realiza en 1968 en La Habana. En *Cristianismo y Revolución* se publican las conclusiones del mismo y la ponencia de sacerdotes ca-

tólicos que fueron delegados en ese congreso. En ese trabajo se encuentra la solidaridad con la lucha antiimperialista en el tercer mundo y también el marxismo (aún con sus diferencias) como un camino contra la deshumanización. Los autores de la ponencia rechazan el colonialismo, el neocolonialismo y el bloqueo económico a Cuba (firman el artículo: Mons. Germán Guzmán de Colombia, Paul Blanquarto de Francia, Pedro de Euzcardia de México y Juan Carlos Zaffaroni de Uruguay).

En la revista también se publican distintas situaciones de sacerdotes “obreros en Argentina” como el caso de los curas obreros en San Isidro. Esto forma parte del proceso de replanteamiento de la doctrina de la Iglesia en América Latina. Las preocupaciones por los problemas sociales se reflejan en la revista en el tratamiento de las acciones de la Iglesia como la construcción de una pastoral popular que está vinculada a su trabajo en los sectores pobres.

La expansión de las ideas del Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo en Córdoba fue muy importante. Esta provincia se constituye como uno de los lugares de mayor desarrollo de este movimiento y esto se expresa en la participación de sacerdotes y monjas en los barrios a través de distintas acciones de intervención comunitaria.

En el caso de la CREAR tanto el coordinador provincial, como uno de los coordinadores de base pertenecen a este movimiento y desde allí realizan prácticas militantes en barrios en contextos de pobreza. Además, los testimonios de los entrevistados dan cuenta de la presencia de sacerdotes y monjas de este movimiento que participan en los grupos de apoyo para la realización de la campaña en los distintos barrios, como profundizamos en el análisis de la conformación de los centros de cultura popular.

A continuación, nos concentramos en los espacios de militancia barriales como una de las formas en que la preocupación por los pobres y la práctica de los intelectuales –entendidos como intelectuales orgánicos– se expresa en acciones comunitarias de organización social.

IV.1.b. “Acudir al pobre”

El lugar de los intelectuales en el cambio social tiene, en los 60, un momento de auge y resignificación en las ciencias sociales y en la renovación de la izquierda. La recuperación de los escritos de Gramsci, los trabajos de Raymond Williams y de líneas de investigación que trabajan desde

los “estudios subalternos”, ponen en escena un fuerte debate acerca de los intelectuales y su compromiso con el “pueblo”.

Esta cosmovisión se expresa en las revistas políticas. Por ejemplo, Gatto señala que

El pueblo fue la categoría u operador privilegiado en el imaginario revolucionario de C&R. Condensó la opresión sufrida y la emancipación deseada. Pobre, dominado, proyectado hacia el futuro como constructor de su propia felicidad, el pueblo es realidad y promesa, indicios y destinos (2011: 13).

Esta concepción que el autor analiza en la línea editorial de la revista, es manifestación de una cosmovisión del mundo.

El tema de la pobreza es un eje articulador de los discursos en los círculos de políticos y de los intelectuales orgánicos (Gramsci, 2006). Como mostramos anteriormente, los cambios de paradigma en la Iglesia, la Carta de los obispos, los desarrollos de la teoría de la dependencia y sus análisis sobre las consecuencias sociales de las economías dependientes instalan la pobreza y los pobres en la agenda de grupos universitarios que también se construyen en esos espacios como intelectuales transformadores (Giroux, 1990).

Los desarrollos de Gramsci sobre los intelectuales y su participación en la organización de la cultura se presentan en ese momento como orientadores de nuevas lecturas en relación con el pueblo y el papel de los intelectuales en términos de los procesos hegemónicos. Desde esta perspectiva, el intelectual tiene un sentido social transformador, comprometido políticamente (2006). El compromiso es político y con el pueblo, por ello se construye al intelectual como un sujeto que tiene una voz ante las injusticias y se concibe como un dirigente. De esa manera, el conocimiento que tienen se encuentra vinculado a procesos sociales, no a un conocimiento ornamental o solo reservado a los espacios académicos.

Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008) estudian las experiencias de militancia barrial de la izquierda peronista en los años 70 y muestran la existencia de múltiples experiencias que toman al “barrio” como espacio de construcción política y a la militancia como una tarea de concientización.

En ese marco, la pobreza tiene repercusiones en los espacios de militancia, donde podemos observar cómo estos sentidos se expresan además en las acciones de los sujetos. Ejemplo de ello son las prácticas de

miliciancia en territorio que se estructuran en los espacios de pobreza de distintos sectores no solo en la provincia de Córdoba.

Con relación a la pobreza y las inserciones en territorio cordobés, uno de los coordinadores de área de la CREAR señala:

... a mí me parece que una cosa que hay que hacer es tomar bien nota es que el tema de los asentamientos, como hoy que se habla de la pobreza, los pobres y toda esa cosa, es como un conjunto de gente que pelea por quien trae o lleva, quien influye, digamos, importa políticamente el influjo que yo tengo en esas comunidades de gente pobre. Y acá en Córdoba en esa época, esos cotos de pobres eran un poco de la Iglesia, de la policía, del ejército y todo eso. En ese momento todas esas cosas de la nueva política, de la revolución o de la liberación supone la presencia de la militancia en esos cotos, que otra gente piensa que son de su patrimonio de su lugar de influir (entrevista a coordinador de área, zona 14, Córdoba Capital).

Como señala el coordinador, la preocupación de incorporar en la militancia “a los pobres” se constituye en un espacio simbólico disputado por distintos sectores. Estos sectores son grupos del cristianismo, los “curas villeros”, la izquierda, el peronismo y también estudiantes universitarios que realizan distintas prácticas formativas en terreno. Tal es el caso de la Escuela de Trabajo Social (UNC), cuyos docentes y estudiantes realizan prácticas de formación en territorio, y la Facultad de Arquitectura (UNC) que sostiene actividades comunitarias de construcción de viviendas.

Estas prácticas de las universidades en terreno son acompañadas por planteos sociales acerca del sentido de la universidad en la producción de conocimientos y su vínculo con el pueblo. Tal como señala la coordinadora de Villa Bustos –estudiante de Trabajo Social– se dan en ese contexto discusiones acerca del papel de la universidad, sobre todo en el marco de esa carrea, acerca de cómo vincularse con la gente, cómo romper con las prácticas asistencialistas, entre otros.

Muchas de estas prácticas son alimentadas desde las lecturas de intelectuales como Arturo Jauretche, John William Cooke y Frantz Fanon. Los entrevistados reconocen que los planteos acerca de la colonización y las formas de penetración del imperialismo, abordadas por estos autores, orientan las prácticas de intervención en territorio de los militantes (entrevistas a coordinadora de capacitación docente y coordinadora de base de Villa Bustos).

En las revistas *El Descamisado* y *Militancia* se citan y recuperan categorías de estos autores para analizar el colonialismo, la cultura popular y las formas imperialistas. Es decir, los análisis desarrollados para comprender el desarrollo dependiente muestran caminos para la acción y superación de ese modelo de desarrollo y de esa manera construir el cambio social.

En *Cristianismo y Revolución*, el intelectual es un sujeto comprometido políticamente con los pobres. Por ejemplo, en el N° 6-7 (abril 1968) publican un poema, “Intelectuales apolíticos”, que pone en tensión los sentidos sobre los intelectuales cultos en términos del conocimiento acumulado y el intelectual que tiene compromiso con el pueblo.

Intelectuales Apolíticos. Por Otto René Castillo

Un día los intelectuales apolíticos de mi país serán interrogados por el hombre sencillo de nuestro pueblo. Se les preguntará, sobre lo que hicieron cuando la patria se apagaba lentamente, como una hoguera dulce, sobre sus trajes pequeña y sola. No serán interrogados ni sobre sus largas siestas después de la merienda, tampoco sobre sus estériles combates con la nada, no sobre su ontológica manera de llegar a las monedas. No se les interrogará sobre la mitología griega, ni sobre el asco que sintieron de sí cuando alguien, en su fondo, se disponía a morir cobardemente. Nada se les preguntará sobre sus justificaciones absurdas, crecidas a la sombra de una mentira rotunda. Ese día vendrán los hombres sencillos, los que nunca cupieron en los libros y versos de los intelectuales apolíticos, pero que llegaban todos los días a dejarles la leche y el pan, los huevos y las tortillas, los que les cosían la ropa, los que les manejaban los carros, les cuidaban sus perros y jardines y trabajaban para ellos y preguntarán “¿qué hicisteis cuando los pobres sufrían, y se quemaban en ellos, gravemente, la ternura y la vida?” Intelectuales apolíticos de mi dulce país, no podréis responder nada. Os devorará un buitres de silencio las entrañas. Os roerá el alma vuestra propia miseria. Y callaréis, avergonzados de vosotros.

El vínculo entre los intelectuales y el pueblo en las revistas *Militancia* y *El Descamisado* se encuentra en la misma perspectiva de *Cristianismo y Revolución*. Este vínculo con los intelectuales se expresa, en esas revistas analizadas en esta investigación, a través de la consideración de los sentidos sociales de la universidad en el marco del “gobierno popular” en el proceso de liberación nacional.

En este sentido, se revaloriza la universidad al tiempo que es inter-

pelada como institución en el marco del “proceso de reconstrucción nacional”. Así se puede observar un artículo donde sostiene que ha llegado el fin de la “universidad liberal” que se caracterizó por la “cultura del sometimiento y el cientificismo abstracto”. Y proponen un modelo de universidad vinculado con las necesidades del pueblo y que “saldrá a la calle para hacer sentir su presencia y su colaboración en cada barrio, fábrica y taller, insertada en el seno mismo de los trabajadores argentinos” (*Militancia*, Nº 1, 14 de junio de 1973: 17).

Estas lecturas que se realizan desde las revistas, resignifican el conocimiento producido en las universidades en el marco del desarrollo nacional. Es decir, se replantean los sentidos sociales de esta institución en el marco de otro proyecto político. Desde las tres revistas, se propone el vínculo entre los intelectuales con el pueblo, a través de la producción de un conocimiento comprometido con la “realidad de los pobres”.

La acción de los intelectuales al servicio del “pueblo” y comprometidos con la transformación de las condiciones de explotación, se constituye en un sentido orientador de las prácticas de intervención en los barrios.

En este marco ideológico, interesa señalar que el vínculo con el pueblo es entendido como el vínculo con los pobres, con el “hombre sencillo” y está vinculado a la idea de construcción de la revolución como un proceso cotidiano permanente (Ouvíña, 2012). Esta concepción sobre la revolución como un proceso a construir, se expresa en la preocupación de cómo instalar en las prácticas, formas militantes y educativas autogestionadas de los sectores “subalternos”.

IV.1.c. Peronismo y el vínculo con el pueblo

En este apartado nos detenemos a considerar el vínculo con el pueblo como un espacio privilegiado de la construcción política del movimiento peronista. Sin embargo, mostramos que los sectores de la derecha y de la izquierda del peronismo intentan construir formas diferentes de vínculo con el pueblo donde subyacen proyectos de desarrollo nacional diferenciados. Esto nos permitirá analizar posteriormente, el lugar del pueblo en la propuesta de la CREAR.

Este vínculo, que se origina en la relación del líder y en la movilización de las masas, se va reconfigurando durante la proscripción. En particular nos detenemos en las resignificaciones y rupturas que se pro-

ducen a partir de 1973 y que asumen formas diferenciadas al interior del movimiento.

Las revistas analizadas en esta tesis son el soporte donde se expresan las disputas al interior del movimiento. Pero a su vez, estas disputas intentan construir un “nosotros” identitario y definir el enemigo (Benítez, s/d). Por ello, las distintas estrategias para construir la legitimidad del movimiento son significativas por cuanto edifican una identidad común para sostener un proyecto político.

Una forma de la construcción del vínculo del pueblo con Perón se expresa en las revistas *Militancia* y *El Descamisado*. En estas revistas se observa que el poder del movimiento está sustentado desde las bases y el gobierno popular conduce un proceso revolucionario que es encarado por el pueblo.

En la revista *El Descamisado* N° 4 del 12 de junio de 1973, el primer artículo se titula: “Construir el poder popular”, y en otros artículos se desarrollan temas como “liberación o dependencia”, “El principal enemigo del pueblo”, “Nuestras organizaciones”. En estos artículos se propone la organización de las bases como el anclaje del movimiento peronista. Este modo de sostener el poder del movimiento en las estructuras de base, como señalan Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008) es una característica del peronismo de izquierda a la vez que una estrategia de reposicionamiento en el marco del movimiento peronista, privilegiando los espacios barriales, de militancia y las formas de organización más que el asentamiento en los sindicatos.

El desarrollo se sostiene en las distintas revistas como la “conformación de formas socialistas en la economía”, idea que se vincula a la promoción de acciones por parte del pueblo, que contribuyan en el proceso nacional. Tal como se plantea en *Militancia* es

una construcción nacional con la participación activa y total del pueblo... No hay otra garantía para un proyecto de liberación que el propio Pueblo, que la propia clase trabajadora, custodiando su victoria. Cada fábrica, cada taller, cada barrio, cada centro de cultura... (*Militancia*, N° 14, 13 de septiembre de 1973: 4).

De esta manera, se puede observar en las revistas *Militancia* y *El Descamisado*, que se refieren al pueblo con frases como: “el pueblo trabajador”, “la participación y movilización popular”, “el pueblo como la fuerza del movimiento”, “no hay cambio sin la participación y organi-

zación popular”, “la organización popular para controlar el gobierno”, “construir el poder popular”.

A diferencia de estas dos revistas analizadas hasta acá, en la revista *El Caudillo* el pueblo es representado de otra manera. El “nosotros” –como unidad identitaria sobre el movimiento– se expresa de una manera verticalista y de obediencia al líder, ya que “Perón quiere lo que quiere el pueblo”. Es decir, el pueblo es representado y dirigido por su líder. El pueblo fue también el referente en *El Caudillo* pero aparece subsumido en la obediencia a Perón.

Desde su primer número pone el eje de gravitación del movimiento en el lugar de Perón y no en las bases. El titular de tapa de su primer número es “¿Qué quiere Perón?” Y la editorial de ese número se titula “La tendencia se acabó, el que manda es Perón”². Este primer número muestra el posicionamiento de la revista con relación a los sectores de la izquierda del peronismo y utiliza para ello un lenguaje directo e inquisidor con el que construye su discurso de descalificación hacia esa facción.

Como señalamos anteriormente, en el desarrollo del gobierno de Cárpora, el interregno de Lastiri y la tercera presidencia de Perón, se advierten cambios en el discurso de las revistas *El Descamisado* y *Militancia* sobre el lugar de Perón en la conducción del movimiento. En este sentido, se profundiza la idea de la organización popular, ya que la organización de las bases se plantea como la garantía del sostenimiento de la democracia y el control del gobierno.

Estas diferentes formas de concebir el pueblo se acentúan y se puede observar que en los números siguientes de las revistas *El Descamisado* y *Militancia* se manifiesta la ruptura de los sectores radicalizados con Perón.

Una evidencia de este análisis, es el N° 42 de la revista *El Descamisado*. Allí se analizan diferentes aspectos de la realidad del país y, de manera particular, se presenta el Navarrazo en Córdoba como la acción de la burocracia. Se publica un discurso del gobernador Obregón Cano, en el que analizan el accionar de los monopolios y las contradicciones que estaba teniendo en esos momentos la política exterior argentina. También se cuestionan las políticas del gobierno de Perón, especialmente las referidas a la represión y encarcelamiento de militantes. Una de las secciones expresa: “qué pasa general”. De manera particular se presenta el Navarrazo como el golpe de la burocracia y se publica un relato de lo acontecido durante la intervención de la provincia.

Se observa en el tratamiento de los temas que incluye la revista en este número, que el foco de atención de la editorial se corre desde Perón hacia la organización popular (5 de marzo de 1974).

El vínculo con el pueblo que propone la izquierda del peronismo en relación con el modelo de desarrollo y su participación en ese proyecto, supone que como parte de la organización popular se debían generar espacios de discusión sobre las claves para comprender la dinámica social. Es por ello que, íntimamente vinculado a los procesos de “participación popular” que se sostiene en los discursos políticos analizados, se desarrollan herramientas que permiten la comprensión de la realidad social.

Se observan diferentes maneras de referir al pueblo. Una de ellas son las revistas, que desde una visión educativa, despliegan temas sobre la problemática cotidiana. De este modo, como parte de la tarea educativa en procesos hegemónicos, las revistas desarrollaban estrategias para instalar temas y generar pistas de la interpretación sobre situaciones que hacen al cotidiano de los sujetos.

Uno de los temas desarrollados en las revistas es la dependencia y el imperialismo –como lecturas sobre el modelo desarrollista– y se materializan a partir de problemáticas cotidianas como el alza de los precios y por qué se producen.

En ese marco se retoman los planteos acerca de cómo el desarrollismo impacta en la producción a través de la construcción de las sociedades anónimas que perjudican a los productores y no permiten su participación. En el análisis de estos acuerdos entre los mayores accionistas de estas empresas se muestra cómo se controlan los precios –en ese caso el de la carne–, y cómo esos hechos perjudican el consumo (*Militancia*, N° 14, 13 de setiembre de 1973).

Otro tema que se aborda en las revistas son las acciones de las empresas multinacionales. Para ello se explicitan los modos de accionar de estas empresas como una forma de expresión de las políticas imperialistas. Para ello proponen explicaciones o modos de entenderlas dando cifras del volumen que tienen sus producciones y el impacto en el tercer mundo (*Militancia*, N° 14, 13 de setiembre de 1973).

Se presentan los monopolios y su accionar también a través de los medios de comunicación. Entonces se expone el colonialismo expresado en la prensa y cómo contribuye en la formación ideológica.

Otra forma de abordar la cotidianeidad de los sujetos es a través de

la socialización en determinadas prácticas como es el relevamiento de situaciones de trabajadores y de explotados.

Así se puede observar en la revista *El Descamisado*, N° 4, del 12 de junio de 1973:



En el artículo anterior, observamos una estrategia de presentación de los contenidos de temas claves a través de relatos de explotación. En el texto de ese artículo se narra cómo viven estos sujetos, cuánto ganan, los problemas sociales que enfrentan con relación a la educación, los alimentos, la salud y el alcoholismo. Luego de describir la situación que refleja la fotografía, se analizan las acciones de organizaciones peronistas que conjuntamente con la "organización popular" pueden afrontar las situaciones de explotación.

Otra estrategia que se presenta en *El Descamisado* también, son las "historietas de Villeros: de la miseria hacia la liberación". En estas historietas se muestran las formas de organización popular para resolver situaciones como la vivienda. En el N° 4 del 12 de junio de 1973 se presenta una historieta que refleja la situación de un grupo de vecinos que llegan a un terreno deshabitado y construyen sus casas con elementos que encontraron en ese lugar. La historia se desarrolla mostrando los obstáculos que deben afrontar como comunidad frente a la policía, la falta de luz y agua, entre otros. Finalmente, se muestra la conformación de asambleas y juntas de vecinos que se constituyen como espacios de participación.

Estas evidencias, expresan la intencionalidad de formar opinión frente a los temas que eran parte de las agendas políticas de discusión

de ese momento. De esta manera se pueden visibilizar los fenómenos económicos y políticos en el cotidiano de los sujetos.

IV.2. El pueblo y la cultura

Como analizamos hasta aquí, la construcción del pueblo se encuentra relacionada con la preocupación por la pobreza, el compromiso de la Iglesia y de los grupos de intelectuales.

En este apartado consideramos los vínculos entre pueblo y cultura, dos categorías que orientan las reflexiones y replanteos de las ciencias sociales y el accionar de los grupos militantes de ese momento y que son significativas en esta tesis ya que los proyectos educativos proponen miradas sobre los sujetos sociales y las formas culturales. Más precisamente, nos concentramos en el análisis de estos vínculos en los discursos políticos-pedagógicos que se sostienen en el gobierno de Cámpora y la conducción de la Dirección Nacional de Educación del Adulto en los años 1973 y 1974.

En particular en el periodo de los “largos 60” cobra relevancia la cultura popular frente a las culturas dominantes. Se trata de un período de revisiones y de crítica de la cultura. Las concepciones de desarrollo que se configuran y las miradas críticas de las políticas desarrollistas como formas de colonización y como intervenciones imperialistas, también se expresan en las condiciones culturales que estos procesos generan, fundamentalmente en la vida del “pueblo”.

La cultura popular se presenta como la producción del pueblo, abarcando la totalidad de sus producciones. Tal como señalamos en el Capítulo I, el concepto de cultura de Freire considera a la producción del pueblo desde una mirada que la presenta como constitutiva de la totalidad del proceso social (1965).

Esta concepción se puede apreciar en los discursos de Cámpora. Se observa además en su discurso, la vinculación de las formas culturales del pueblo con las formas de organización:

Posibilitar la expresión del pueblo, por y a través de sí mismo constituye una auténtica revolución en el ámbito de la tarea cultural. La recuperación de su cultura es una de las manifestaciones efectivas de las luchas del pueblo para organizarse como comunidad para ser artífice de su destino en la etapa de la Reconstrucción Nacional (“Bases para una política educativa del adulto”, 1973: 11).

La “recuperación de la cultura” como un eje de los discursos políticos está vinculada a la idea de separar la cultura del pueblo como la cultura “válida”, de las imposiciones o de las formas culturales impuestas. Por ello, un tema central vinculado a la cultura popular es la “descolonización”. Como venimos desarrollando, los sectores de la izquierda del peronismo se posicionan en contra de las políticas imperialistas y la dependencia económica. Estas políticas tienen su correlato en las formas de colonización, fundamentalmente la colonización de la cultura que es una herramienta para “asegurar el dominio imperialista” (Devés Valdés, 2008: 100).

La idea de la descolonización es una categoría que gana presencia en las décadas del 60 y del 70. Referentes de estos planteos no solo en las revistas, sino también para los entrevistados, son Arturo Jauretche y William Cooke en su “Apuntes para la militancia” (1964). Estos planteos están relacionados además con un proceso a nivel internacional que es la ruptura de las colonias en Asia y África y se traduce en los discursos de las ciencias sociales del momento (Devés Valdés, 2008).

En los discursos de Cámpora se pueden apreciar la presencia de estas categorías

La colonización empieza siempre por la cultura. La descolonización, nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura... Consideramos la cultura como el fruto de la capacidad creadora del hombre y de la comunidad, respuesta libre a las necesidades del lugar y del momento histórico y elemento fundamental de todo proceso revolucionario y popular (Cámpora, 1973: 149).

Tal como lo plantea Jauretche, una de las formas en las que acciona la “pedagogía colonialista” es impidiendo el desarrollo de la cultura propia al tiempo que separa la cultura de la vida concreta (Jauretche, 2011). Estas ideas son retomadas por los discursos políticos de la época para analizar las formas imperialistas de penetración, que producen la dependencia de los países latinoamericanos. De esta manera, se sostiene que la dominación empieza por las formas culturales y, por lo tanto, por ellas debe comenzar la liberación nacional: la descolonización cultural.

Un eje articulador en los debates sobre la colonización de la cultura es la dimensión del poder en las concepciones de cultura. Esto se manifiesta en dos planos. Por un lado, tal como se sostiene en el documento Informe Anual Regional (DINEA, 1974) en la idea de “falsa cultura” o

“la cultura” como suma de conocimientos o acumulación de datos; el que más sabe datos sobre literatura, música o pintura europea “es el más culto” (DINEA, 1974: 19).

Esta categoría manifiesta lo que se considera culto, producto de una acumulación de conocimientos o datos que tienen un cierto reconocimiento social de clase. En cambio, otros saberes no tienen este reconocimiento. Subyace en este planteo una visión sobre la pedagogía colonialista que separa la cultura de la vida cotidiana (Jauretche, 2011).

Otra concepción que se observa en los discursos es la crítica hacia la cultura entendida como expresión de la cultura dominante. Esto es así, ya que argumentan que el imperialismo cultural se presenta como una forma de imposición y que acompaña la dependencia económica y política

no son cultura auténtica para nosotros los valores y modelos que se copian de países dominantes y que pretenden imponerse como una “cultura mejor”, “la verdadera cultura” o la “civilización” (DINEA, 1974: 2).

Proponen como replanteo del concepto de cultura lo siguiente:

Cultura es el arte, el sentir, las costumbres, las formas de vivir y trabajar, los valores propios, etc. Que cultiva el pueblo y que conduce a la consolidación de una conciencia nacional (DINEA, 1974: 3).

La preocupación de Cámpora en el área educativa y cultural está orientada por estos conceptos en el marco del debate “dependencia y liberación”. En este sentido, expresa:

En materia educativa y cultural... esta subordinación se manifiesta por la importación y difusión masiva de sistemas de valores, actitudes, de métodos pedagógicos, de formas disolventes de vida, de expresiones artísticas e intelectuales y de consumo artificial que actúan en desmedro de nuestro ser nacional... la liberación nacional involucra el libre desenvolvimiento de las potencialidades culturales y artísticas de nuestro pueblo, con el apoyo decidido del estado (Cámpora, 1973: 49).

En los discursos de Cámpora se observa el interés puesto en el desarrollo de formas culturales desde el pueblo como respuesta a la colonización y que deben acompañar el desarrollo y socialización de la economía (Cámpora, 1973).

A continuación, analizamos cómo se expresa en el proyecto educativo y político de DINEA y la CREAR la preocupación por la descolonización a través del objetivo que atraviesa el discurso de sus documentos “recuperación de la cultura popular”.

IV.2.a. “La recuperación de la cultura popular”

La educación de adultos se concibe en la DINEA y la CREAR, como la educación de los trabajadores y marginados para la reconstrucción nacional y se basa en la revalorización del pueblo y sus saberes.

Estos posicionamientos se manifiestan en los documentos producidos para la campaña, articulando las dimensiones políticas, pedagógicas y metodológicas de la propuesta. Imén (2014) sostiene que el rescate de la cultura popular se presenta como una tarea simbólica. Desde nuestro análisis emergen evidencias para sostener este argumento, ya que en el documento “Informe Anual Regional. Acción de Recuperación cultural”, esa tarea simbólica se presenta como una forma de reconocer las producciones culturales de los adultos, sus saberes cotidianos frente a las culturas impuestas y fundamentalmente las formas de imposición de la cultura de los países imperialistas.

Estas concepciones se expresan en los procesos de producción del Informe Anual Regional. La elaboración de este informe es una de las acciones políticas que se propone con la reforma de la DINEA –impulsada por el gobierno de Cámpora– y que tiene impacto en las tareas de los coordinadores de la CREAR.

El Informe Anual Regional es una actividad a ser realizada por docentes y estudiantes de DINEA durante el mes de septiembre de 1974. Se pretendía que este informe fuera el resultado de la recolección de información y de la sistematización de las experiencias de las distintas regiones. El proceso de construcción de este informe tiene tres ejes articuladores a) recuperación cultural, b) experiencia desescolarizada, c) transformación por la acción, del modo de aprendizaje.

Se espera que durante ese mes toda la actividad de los centros de DINEA esté focalizada en esta tarea. En este proceso de elaboración del informe participan los centros de DINEA y los coordinadores de la CREAR. Las actividades a desarrollar implican un replanteo del concepto de cultura que se trata de una tarea de recopilación de productos de la cultura popular de la región y la organización y realización en la

comunidad de una jornada cultural. Se pretende que estas acciones se sistematicen en un informe final.

Uno de los miembros del equipo central de DINEA indica:

... en el año 74 durante una semana –creo que fue la semana de la educación de adultos–, todos los centros educativos de DINEA, tuvieron como tarea recoger expresiones de la cultura popular: leyendas, historias, canciones, poesías, cuentos... con esa información se sistematizó y fue subiendo de las escuelas a las provincias, y de las provincias a acá, con la idea de hacer un informe, una actualización y, obviamente a partir de las intervenciones ese trabajo quedó trunco y el material se perdió... pero esa era una cuestión que caminaba en paralelo a la CREAR (entrevista a subcoordinador nacional).

El documento informativo sobre el Informe Anual Regional sostiene que la finalidad de esta actividad es favorecer el conocimiento de la realidad regional y nacional de manera de lograr la integración con la comunidad. Ese conocimiento significa también pensar en una transformación del concepto de cultura donde tuviera mayor centralidad la producción del pueblo.

El proceso de realización de todas esas actividades hasta lograr la confección del informe, se basa en otra concepción de aprendizaje, más vinculada a la acción colectiva de las comunidades.

El documento informativo así lo señala:

Nos centraremos en aquellas expresiones que por sus características se centran más en nuestra labor. Nos centraremos en los productos culturales que se basan en la expresión y representación por medio del lenguaje y del dibujo. Pero sin reducirse a lo habitualmente catalogado como artístico y literario, sino ampliando el campo a otros tipos de expresiones afines. Se recopilarán entonces canciones, coplas, poesías, todo tipo de narraciones tradicionales (leyendas, mitos, casos, cuentos, etc.) chistes, refranes y comparaciones populares, dibujos, láminas, estampas, historietas, etc. (documento Informe Regional Anual, 1974: 2).

Las expresiones de los entrevistados al igual que los documentos presentan la ejecución de las estrategias en paralelo, sin embargo, en los casos relevados en Córdoba se observa que se desarrollan de forma interrelacionada como herramientas para el trabajo en las comunidades y al mismo tiempo que los procesos de alfabetización. O sea, esta tarea

que en principio es dirigida a los centros de educación primaria de adultos, encontramos que fueron apropiados por los coordinadores de la CREAR para enriquecer los procesos educativos con las comunidades.

En el documento “Informe Anual Regional. Acción de recuperación cultural. La cultura del pueblo argentino” se construye una problematización de la cultura y la dependencia cultural. Este documento pretende constituirse en insumo para la información y motivación de todas las personas involucradas en el IAR.

Las etapas de trabajo que se propusieron en el documento para vehicular esta propuesta tienen los mismos principios organizadores que estructuran a la CREAR y las Asambleas Educativas: movilización de la comunidad y participación de la misma en actividades educativas, recuperación de sus saberes y formas culturales para consolidar una cultura nacional.

En el documento del Informe Anual Regional el proceso de elaboración del informe se enuncia como experiencia desescolarizada para extender la tarea educativa en la comunidad donde se inserta el centro de alfabetización.

Los coordinadores entrevistados en esta investigación manifiestan que se iniciaron acciones de sistematización de lo realizado con la recopilación de producciones locales. La tarea correspondía a los coordinadores de base, quienes debían entregar el material a los coordinadores de área. Este proceso fue interrumpido por las persecuciones y el cierre de la campaña.

La coordinadora provincial de capacitación docente también señala cómo el “Informe Anual Regional” es un trabajo realizado en el marco del desarrollo de la CREAR:

... hicimos una tarea de recuperación cultural en cada provincia... ¡Me acuerdo! Se hizo un seminario donde todos habían traído lo que habían rescatado, fue hermoso... primero empezó el rescate de las problemáticas de los compañeros para poder sacar las palabras y, una vez que empezó la alfabetización se hizo el rescate de la cultura popular. Porque el rescate de la cultura popular era para rescatar poesías, dichos, canciones, siempre desde el punto de vista del lenguaje. Y todo eso se trabajaba con los alfabetizandos, se hacían distintas actividades... (entrevista a coordinadora provincial de capacitación docente).

Los decires de la coordinadora –que coinciden con los documen-

tos— expresan una concepción donde la producción cultural del pueblo se presenta como algo a desocultar y por ello se plantea como una “recuperación”:

Debemos tener en cuenta que, si bien el Pueblo siempre produce cultura, no siempre esa producción es reconocida. Formas culturales importadas que no son el resultado de la historia, la experiencia, la vida diaria del pueblo, sino la copia y reproducción de ideas, valores y sentimientos foráneos, intentan imponerse como la verdadera cultura (“Informe Anual Regional”, 1974: 5).

Uno de los límites de nuestra investigación es que no podemos analizar las prácticas para entender los procesos de participación comunitaria. Sino que centramos nuestro análisis en los testimonios y en lo que los entrevistados manifiestan sobre su práctica mediados por la resignificación de sus recuerdos.

Sin embargo, lo desarrollado hasta aquí nos permite sostener que muchos de los planteos de los documentos de la CREAR y de los relatos de los coordinadores se basan en una concepción romántica del pueblo, concepción que considera lo popular como una construcción no contaminada por las culturas dominantes. Desde nuestro análisis, como planteamos en el Capítulo I, es necesario contemplar que la cultura popular y la cultura dominante se construyen mutuamente y están interrelacionadas, como espacios de disputa y de poder. No constituyen construcciones aisladas, sino que se producen mutuamente (De la Cruz Flores, 2009).

En los apartados siguientes profundizaremos analíticamente las concepciones sobre el “pueblo” y la “cultura popular” que postula la izquierda del peronismo y que se expresan en la conformación de un modo de organización comunitaria que son los Centros de Cultura Popular.

IV.3. La organización del pueblo: los Centros de Cultura Popular

La planificación de la CREAR establece la organización de la campaña contemplando distintos niveles de concreción de la propuesta. Como ya mostramos, esa organización implica una conducción nacional, una distribución territorial regional y, al interior de las provincias, la formación de áreas o zonas de acción donde se establecen los Centros de Cul-

tura Popular, que son la base institucional de la campaña. Señalamos además, que estos centros son propuestos como la futura estructura de DINEA.

La construcción de los Centros de Cultura Popular constituye la tercera “operación” de la campaña denominada “Operación Centro” que implica el desarrollo de acciones para lograr un proceso de reformulación orgánica. Esta operación es considerada como un área estratégica y apunta a:

estructurar modalidades aceleradas –sistemáticas y no sistemáticas– de niveles correlativos al primario y secundario; propiciar la integración de la capacitación laboral a todos los niveles del proceso educativo, de acuerdo a las aptitudes del adulto y las necesidades de la comunidad y el país; organizar los Centro de Cultura Popular, base de la futura organización de DINEA (“Bases de la CREAR”, 1973: 8).

Se puede observar, según lo expuesto en el documento, que estos centros no solo cumplían una función durante el desarrollo de la campaña, sino que tienen por finalidad ser la estructura de DINEA. Se puede apreciar en los documentos “Bases de la Política de DINEA” y las “Bases de la CREAR” que, por un lado, se especifica la intencionalidad de modificar la educación de adultos y de imprimirle una nueva dinámica a la modalidad orientada hacia la educación popular a través de la generación de un nuevo sistema educativo de adultos que se desprenda de su tradicional concepción paternalista. Y, por otro lado, se propone que la base de ese nuevo sistema educativo sean los CECUPO. Sostenemos que en este planteo de la política se expresa una formalización institucional para un nuevo subsistema educativo de adultos.

Tal como se concibe en el Documento Operación Centro, se proponen superar las “rigideces de la educación escolar en el marco de una sociedad espontáneamente educadora” (1973: 1). De este modo, se proponen prácticas alternativas como:

La participación en distintos tipos de asambleas (populares, educativas, vecinales, de consumidores, etc.); el análisis de la problemática comunal, regional, nacional y aún internacional; la participación en la toma de decisiones y otras tantas actividades propias de las organizaciones de base... (1973: 1).

Es relevante en nuestra investigación, las similitudes que se expresan entre los temas en los que se socializa en las revistas y los que se proponen como parte de la política educativa del adulto, ambas vinculadas a procesos de participación y organización de las comunidades.

Estas propuestas que resignifican los sentidos de la escolarización, participan del espíritu de los 60, ya que como parte de las discusiones sobre el cambio social se realiza una lectura crítica a los sistemas educativos y su función de selección social. Al mismo tiempo, se revaloriza en el discurso de los organismos internacionales la educación como formación de “capital humano” por el importante sentido que le atribuyen las políticas desarrollistas. En ese marco, se discuten las formas institucionales de la educación a través de la ruptura con los modelos tradicionales y su inserción en las comunidades.

Como parte de esos debates de visibilización de las comunidades, se puede apreciar que, en el Manual de Alfabetización “El pueblo educa al pueblo”, los CECUPO son concebidos como dispositivos que articulan las acciones de las comunidades con los procesos educativos.

En ese mismo documento, se sostienen posicionamientos políticos sobre la comunidad y la definición de su propio proyecto educativo que muestran una ruptura con el modelo de Desarrollo en la Comunidad propiciado por UNESCO. Por un lado, DINEA manifiesta que el sentido comunitario está orientado por los desarrollos de la educación popular y los movimientos políticos alternativos. Por otro lado, UNESCO expresa que el desarrollo está vinculado a los planteos tecnocráticos de las políticas desarrollistas.

Desde esos posicionamientos, se promueven los CECUPO como formas de organización de las comunidades y su dinamización en el proceso de reconstrucción y liberación nacional. En este sentido, en los documentos “Bases de la Política de DINEA” y las “Bases de la CREAR” se plantea la participación de las comunidades de modo de potenciar el autodesarrollo y la autoeducación del pueblo.

En esta investigación analizamos que, en los distintos documentos, no solo de la campaña sino en los discursos políticos y en las revistas estudiadas emerge con fuerza la idea que la comunidad debe participar en las decisiones de la organización del proceso educativo.

En relación con esto, en el documento “Bases de la CREAR”, se plantea la participación de las comunidades a través de sus organizaciones de base para garantizar la democratización de la educación de ma-

nera “que el pueblo genere y consolide las estructuras que permitan su autodesarrollo y autoeducación” (1973: 15). En las revistas, tal como analizamos anteriormente, también se proponen formas de organización de las comunidades para resolver sus problemáticas de manera conjunta: son sus organizaciones.

Una forma de materialización de estas propuestas se concreta a partir de la creación de una institución de participación de las comunidades en la campaña que son los CECUPO. Cabe recordar que estos centros pretenden trascender el tiempo de implementación de la campaña y formar parte de la estructura de DINEA: estos centros debían organizarse en base a las necesidades del lugar donde se asentaba y era la propia comunidad la que debía construir su reglamento de funcionamiento (“Bases de la CREAR”).

Propiciar la participación directa y eficaz del adulto en la vida de su comunidad, principalmente a través del desarrollo y consolidación de las organizaciones políticas, económicas y culturales, a fin de lograr la movilización necesaria para el proceso de transformación estructural del país... (“Bases de la CREAR”, 1973: 8).

Esta perspectiva se reafirma cuando se definen las áreas de acción intensiva. Estas áreas son los lugares donde se debe profundizar la acción de la campaña, sosteniendo como criterio: “que exista un proyecto de desarrollo o acciones de desarrollo coordinadas en las cuales pueda integrarse la CREAR” (Bases de la CREAR, 1973: 15).

Selección de las áreas donde se realizarán acciones intensivas.

90. Si bien la CREAR tiene un carácter extensivo –realizándose por lo tanto en toda la extensión del territorio nacional– en cada provincia se determinarán áreas de acción intensiva.
91. Esta acción intensiva permitirá, en áreas caracterizadas por la tipicidad de sus problemas, realizar experiencias cuyos resultados permitirán más tarde desarrollar una acción sistemática en toda la provincia.

Fuente: Extraído del documento “Bases de la CREAR”.

La selección de estas áreas como ya analizamos en el Capítulo III, atiende a la consecución de la justicia social, teniendo en cuenta a la geopolítica interna y externa del país.

La planificación de la campaña se materializa, entonces, en dos sentidos: en el alcance nacional de la misma y en la focalización en determinadas áreas donde es preciso profundizar las líneas de acción.

Es posible advertir la intencionalidad de vincular proyectos de desarrollo social con las propuestas educativas. Esta propuesta es similar a lo planteado por el desarrollismo, pero el contenido político es diferente. El desarrollo no es externo ni con base en los modelos de los países desarrollados, sino que es una construcción nacional y de los distintos grupos en base a su “realidad” y sus problemáticas.

En este sentido, la organización de las comunidades se basa en la planificación producida por las mismas comunidades, a partir del análisis de sus problemas y la búsqueda colectiva de solución para esas problemáticas. Desde esa perspectiva, el documento plantea que la planificación no es “un fin en sí mismo”, sino que debe ofrecer las metodologías para alcanzar los objetivos que se proponen las comunidades. En tal sentido, la concepción de planificación no responde a la tarea de expertos o la comunidad como un espacio de mera consulta, sino que se propone que en la planificación “participen de ellas quienes pondrán las medidas en práctica” (“Bases de la CREAM”).

En el siguiente apartado, analizaremos las características de la conformación de estos centros en la provincia de Córdoba.

IV.3.a. La conformación de los CECUPO en Córdoba

La creación de los CECUPO en Córdoba se basa en los criterios nacionales definidos en los documentos. Esta apropiación de los sentidos que deben tener estos espacios se relaciona con los criterios de selección de los coordinadores y esto colabora en la coherencia de los criterios políticos del proyecto.

La organización de los CECUPO tiene en común su origen vinculado a otras prácticas sociales como la construcción de centros vecinales para la solución de problemáticas como la falta de luz y agua, problemáticas derivadas de inundaciones, entre otros, y estos procesos son acompañados por sectores religiosos o de las universidades.

En la construcción de estos espacios en la provincia se prioriza el sentido comunitario relacionados con otras prácticas. Tal como se puede observar en las fotos del tríptico de difusión de la campaña realizado en Córdoba, se visualizan grupos realizando distintas tareas como parte de su organización: participando de una asamblea, estudiando, trabajando.

Las acciones de la campaña aparecen dirigidas a los adultos que son denominados como “trabajadores o marginados”. En este sentido, como

ya mencionamos, el lema de la campaña “El pueblo educa al pueblo” es similar al propuesto en la campaña de alfabetización de Cuba en 1961. De esta manera se sitúa al pueblo como educador.



Fuente: Tríptico de difusión de la campaña, elaborado por la delegación de DINEA en Córdoba.

En el tríptico se aprecia un discurso que ubica al destinatario de las prácticas educativas como parte de un proceso de exclusión y por lo tanto como alguien que no pudo asistir o permanecer en el sistema educativo. Se refiere a los adultos como trabajadores y marginados y siempre como participantes de una comunidad más grande que es el “pueblo” y como parte de una lucha que es la “liberación nacional”.

En Córdoba la construcción de formas de organización comunitaria como una definición sustantiva de la campaña se expresa de diferentes formas. En tal sentido, a partir de nuestra indagación sostenemos que en Córdoba estos espacios se crean a partir de prácticas diversificadas de organización, producidas por el carácter descentralizado y regionalizado de la campaña.

En la organización de los CECUPO, reconstruimos dos formas principales de conformación de estos centros. Una forma de organización se construye más vinculada al trabajo en territorio de las universidades. La otra forma de organización encontrada estuvo más relacionada

con la inserción en organizaciones propias de esas comunidades, creadas con anterioridad a la CREAM con el objetivo de resolver situaciones o problemáticas. Si bien en las prácticas estas formas aparecen interrelacionadas, se observa la presencia de una u otra forma ligada al surgimiento del centro.

IV.3.a.1. Formación ligada a universidades

La intervención de las universidades en el proyecto de la CREAM se produce fundamentalmente en los Centros Regionales. Cabe recordar que estos centros tienen por función la capacitación de docentes y la elaboración de materiales. Para realizar estas tareas, están articulados con las universidades.

Esta articulación es parte de un proyecto más amplio que pretende “reorganizar” los centros regionales de DINEA en el marco de la regionalización y descentralización del sector Extensión Educativa. Estos centros regionales están a cargo de uno de los coordinadores de capacitación docente de la región. Sus funciones reúnen tareas de investigación, planeamiento y capacitación docente (Documento Propuesta para la reorganización de los centros regionales, 1974).

Desde la política nacional, durante la presidencia de Cámpora y de Taiana como ministro de Educación, se da una redefinición de la política universitaria. Esto implica la integración de sus funciones con el modelo de desarrollo adoptado por el gobierno nacional que lleva a configurar nuevos vínculos con el “pueblo”. Tal como lo expone Taiana en su discurso “La Universidad no es una isla en el proceso nacional” pronunciado con motivo de la intervención de las universidades el 25 de junio de 1973.

Estas formas de vincularse con el pueblo se desarrollan en distintos espacios y suponen otros criterios de organizar estas instituciones. Como se muestra en distintas investigaciones, los estudiantes tienen diferentes inserciones territoriales producto de la concepción de estrechar vínculos con el pueblo (Chávez, 2014; Rodríguez, 2003; Lamfri, 2007).

En este marco, se identifica en el desarrollo de la campaña una intervención de las universidades en distintas instancias: en la elaboración de materiales, en la capacitación docente y en los trabajos en territorio con sus docentes y estudiantes.

Uno de los casos donde se identifica un vínculo entre el desarrollo

de la CREAR con la universidad, es en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Esta universidad, recientemente creada, cuenta con un núcleo intelectual en su planta docente que propicia las discusiones sobre las necesidades de la campaña en el territorio y eso genera la posibilidad de editar los materiales de la campaña elaborados en Córdoba.

En tal sentido la coordinadora de área entrevistada señala que la conducción de la institución tenía afinidad con Montoneros y que muchos docentes pertenecían al Partido Comunista.

Ese marco de “apertura ideológica” que se produce en la institución posibilita, según la coordinadora, un ambiente propicio para la producción de los materiales de la campaña.

En la dinámica del clima de época, la entrevistada recuerda las fuertes disputas ideológicas como parte de la lucha por establecer una nueva hegemonía, que se expresa en este caso en provocar rupturas con las pedagogías dominantes. Un ejemplo de esto es la denominación de estos espacios.

De los CECUPO en Río Cuarto... toda una discusión con el nombre porque no se quería poner centro de alfabetización... era para un proyecto más amplio de organización popular, por eso fue muy irritativo, incluso entraba en conflicto con DINEA, mucho recelo, esos alfabetizadores tenían otro paradigma (entrevista a coordinadora de área).

La coordinadora señala que desde ese espacio universitario se apoya la formación de estos centros y se sostiene el criterio de que los centros se crearan más vinculados con las organizaciones políticas, con unidades básicas, en casas de familias,

el centro tenía que estar muy vinculado a la comunidad, según las necesidades de la comunidad, que fuera parte de la comunidad, no eran cosas puestas desde afuera, tenía que participar la comunidad, había que hacer mucho trabajo en territorio: diagnósticos, investigación... ese trabajo lo hacía la coordinadora provincial con el coordinador de área... Surgían a partir de todo un trabajo previo... (entrevista a coordinadora de área).

En esta institución se produce la edición de los materiales de la provincia de Córdoba, los cuales incluyen fotografías que constituyen un modo de presentar los contenidos a través de la codificación de situaciones existenciales.

... fue creada con el proyecto de descentralización de las grandes universidades... aportaba con la impresión de los materiales, de las láminas, las cartillas... podríamos producir algo que después era sometido a discusión... muchas de las láminas las hicimos ahí en Río Cuarto. Trabajamos con un fotógrafo... (entrevista a coordinadora de área).

La producción y discusión de los materiales resulta interesante para nuestra tesis, ya que las fotos utilizadas en algunos casos son tomadas en los mismos barrios donde se insertan los centros. Esto se evidencia en su relato, donde ella indica cómo era el proceso de identificar los lugares propicios para formar los centros. En esa misma actividad de búsqueda de los espacios se toman las fotos que después se constituyen en contenidos de los procesos de alfabetización:

También entramos a una villa y hablamos con el puntero para armar un centro y sacamos una foto de una familia: había una mujer amamantando al bebé... me parece que también fue una de las láminas... otra foto cuatro o cinco chicos, estaba la pareja... esa foto con el tiempo la usé en otro trabajo para un libro de enfermería comunitaria (entrevista a coordinadora de área).

Las fotografías complementan las láminas de la campaña. Las mismas intentan captar las situaciones existenciales o que fueran cercanas a la vida cotidiana de los sujetos que participan en los centros.

La participación de docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la capacitación de los coordinadores y el trabajo de la imprenta en la elaboración de los materiales para la provincia podría estar expresando la concreción de uno de los objetivos de la campaña en la formación de centros regionales articulados con las universidades.

En el marco de la formación ligada a las universidades, la otra conformación que analizamos es la que se produce por la participación de la Universidad Nacional de Córdoba en la construcción de Centros de Cultura Popular a través de prácticas de formación profesional en terreno.

Tomamos para analizar el caso de la Escuela de Trabajo Social, que desarrolla acciones a partir de un proceso de intervención comunitaria en Villa Bustos con estudiantes de esa carrera. En ese proceso, los estudiantes relevan las características y problemáticas del barrio, desde la perspectiva de un trabajo de intervención comunitaria, ligado a sus futuras prácticas profesionales.

Las características de ese CECUPO se configuran entonces a partir de los sujetos sociales a los que está dirigido y sus problemáticas y por esa dinámica de trabajo. Como señala la coordinadora de base:

Acordate que estamos hablando de una composición social muy variada y entonces teníamos todo lo que eran operarios de fábrica... Teníamos cerca un matadero y relevábamos los problemas. Era muy chiquito el barrio y el problema era que se inundaba y tenían que hacer los desagües... Ya habíamos hecho actividades juntos, pintada de árboles, desmalezar el patio de la escuela, la tapia, hacer trámites, todo lo que sea. Había un problema crucial que era lo del agua y problemas de diarrea infantil. ... veníamos trabajando sobre todo lo que era trabajo comunitario (entrevista a coordinadora de base de Villa Bustos).

En ese marco, la particularidad de este barrio es que la campaña se inserta en un proceso de organización comunitaria promovido por los estudiantes. Como se expresa en el relato, existe un trabajo en territorio previo, donde ya tenía como práctica la realización de asambleas de vecinos. En ese proceso de organización, la incorporación de las prácticas de alfabetización es solicitada por la comunidad: “como estudiantes a nosotros nos reciben en las asambleas... la CREAR a nosotros nos la pide el barrio...” (entrevista a coordinadora de base de Villa Bustos).

El surgimiento de este CECUPO vinculado a las prácticas profesionales en terreno se articula a otras acciones de intervención social:

O sea, relevamos lo de educación, pero también relevamos lo de diarrea infantil, porque se daba la conversación, la necesidad de un dispensario. A través de la CREAR se agiliza un poquito más, entonces se crea el centro vecinal, el dispensario, se sale con la capacitación al cruce. Había gente que tenía taller, ofrece alguno que otro turno entonces se capacitaba a los chicos o gente adulta porque chicos teníamos de 18 para arriba. Había gente que estaba estudiando, completando el secundario, eso fueron más que todo los que captamos como agentes multiplicadores (entrevista a coordinador de base).

El relato de la coordinadora, expresa la concreción de algunos de los objetivos de los CECUPO vinculados a la integración con la capacitación que se produjeron en ese barrio.

La creación de los CECUPO –según lo analizado– adquiere matices propios de acuerdo a los espacios sociales y la convergencia institu-

cional en la que se gestan. En este caso, por su vinculación con la Escuela de Trabajo Social se articula la propuesta de la CREAM con la capacitación laboral a través de la selección de “agentes Multiplicadores”, también el relevamiento de problemas sanitarios que derivan en la formación de los sujetos de la comunidad para realizar los reclamos ante las autoridades.

Todas estas prácticas son producto también del proceso crítico de revisión del trabajo social que se viene produciendo a partir de los desarrollos del Grupo ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo). Se trata de un movimiento de revisión y cuestionamiento de la formación y de la intervención de los asistentes sociales. Rubio señala que

critica especialmente la práctica institucional vigente por ser empirista, paternalista, rutinaria, burocratizada, distanciada del “modo de vida del pueblo”, reproductora acrítica de las contradicciones inherentes a las políticas en las sociedades capitalistas. Pero también cuestiona la formación de los asistentes sociales por escasamente científica y de mero carácter auxiliar de otras profesiones (2014: 62).

Si bien este grupo presenta en sus orígenes al proyecto modernizador del desarrollismo, luego fue modificando su posicionamiento hacia el anticolonialismo, el antiimperialismo y aproximándose a la izquierda peronista (Rubio, 2014).

De esta manera, la revisión del vínculo de las universidades con el “pueblo” no se refiere solo a una modificación de las formas institucionales, sino que, en el marco de debates más fuertes de las ciencias sociales, también se discuten cuestiones teóricas y epistemológicas que repercuten en las formas de intervención.

Consideramos que la vinculación con las universidades a través de diferentes estrategias, tales como capacitación y producción de materiales, se constituye en la expresión de la redefinición de su sentido social. Esta redefinición y replanteo de sus funciones sociales en el marco de un proyecto nacional es la expresión de un debate más amplio acerca de la vinculación de los intelectuales con el pueblo.

IV.3.a.2. Formación ligada a las organizaciones barriales

Los desarrollos de los CECUPO en la ciudad de Córdoba no son homogéneos. Esta diversificación es producto de las diversas situaciones

que viven esas comunidades en cuanto a sus formas de organización y con las instituciones con las que se vinculan. Estas características hicieron que estos centros tuvieran procesos diferenciados en la gestación del proyecto educativo. Esta diversidad que debe ser leída por los coordinadores para la organización de los centros, posibilita que estas construcciones sean diferentes en cada espacio. De esta manera, se forman centros que no están vinculados directamente a las universidades o a las prácticas de estudiantes universitarios.

Un caso es el desarrollo de los CECUPO que se produce en la zona norte de la ciudad de Córdoba, denominada “la 14”. En este CECUPO se hace evidente que los criterios que estuvieron en la base de su conformación son el trabajo político previo y las trayectorias de los coordinadores. El trabajo político previo tiene su origen a partir de la organización del barrio ante la problemática de las inundaciones producidas regularmente en el lugar.

El coordinador de área de esa zona recuerda:

me tocó la 14, ya había organizaciones dentro de la villa... por el problema de las inundaciones... Con la inundación la gente estaba como más organizada, había una incipiente cooperativa. Ellos se reunían con las monjas, había una guardería. ... Yo terminé formando 14 centros... En el caso de las monjas que sabían o de una profesora que venía de la facultad. Entonces yo tenía un grupo muy... de gente muy inteligente, muy despierta. Los que venían de la iglesia que eran dos monjas, venían de la línea del Tercer Mundo... [Piensa] Nos unimos mucho, porque sufrimos mucho (entrevista a coordinador de área).

El coordinador de área de esa zona no proviene de la universidad, sino que había realizado experiencias en trabajos comunitarios desarrollados en distintos espacios institucionales.

Yo llegué allí porque me enteré que había una campaña de alfabetización. Yo estaba vendiendo locales comerciales en el centro. Pero sí había tenido una experiencia en educación sanitaria durante el gobierno de Frondizi. Recibí capacitación de la Oficina Sanitaria Panamericana para el tema de campañas de educación sanitaria, por gente de Santo Domingo... hice una experiencia de maestro rural en Santiago del Estero (entrevista a coordinador de área).

Estas experiencias previas y su conocimiento de la comunidad y sus

problemáticas orientan sus prácticas en ese espacio, según sus propias manifestaciones.

El coordinador rescata como un aspecto positivo para la construcción de los CECUPO la intervención de los coordinadores provinciales de la campaña en materia de capacitación

Pero a nosotros nos dijeron ustedes tienen que ver y planificar sus centros de alfabetización. Había una línea general, y dentro de eso se hacía hincapié en la reflexión, sobre todo en los primeros tiempos, antes de entrar con la lectoescritura... A nosotros nos daban las láminas de Buenos Aires siguiendo a Freire. Eran claras en el sentido de la reflexión (entrevista a coordinador de área).

Uno de los centros de la zona norte (“la 14”), tiene como coordinador de base a un sacerdote de la línea tercermundista. Es importante en el marco de nuestra investigación señalar que este coordinador no se integra formalmente a la campaña, sino que se apropia de este proyecto como parte de su militancia barrial en esa zona.

Era alfabetizador. Yo estaba como “todo”, yo era el cura todo dependía de mí. Yo me adueñé del proyecto... yo no sé si desde el proyecto me consideraban alfabetizador. Con el coordinador de área hemos tenido reuniones por lo de las cascadas de los cortaderos, con él y su señora. Estaba en la seccional 14. Estuvimos muy comprometidos. El Navarro nos pescó también trabajando en villa Lourdes (entrevista a coordinador de base).

En la conformación de este CECUPO ingresa la alfabetización integrada a la formación en oficios. Su relato muestra que el desarrollo de su intervención se vincula al trabajo en equipo con otros profesionales. En ese marco, la relación con la capacitación en oficios se presenta como una alternativa para los jóvenes:

En el 72 yo estaba trabajando en el barrio donde está ahora el Chateau y el Parque General San Martín... eran dos villas y del otro lado del río también... trabajamos con un médico, un asistente social y dos chicos jóvenes... cuando apareció la posibilidad hicimos una capacitación para armadores de cemento... entonces cuando salió esto de la CREAR... había un trabajo comunitario que hicieron en la villa con la gente con el tema de la luz y el agua potable... viviendas cons-

truidas por los mismos que la poseen, armamos seis casas... (entrevista a coordinador de base).

En ese proceso de organización, como parte de su militancia, para solucionar los problemas del barrio, al sacerdote le pareció importante incluir la alfabetización. En este marco, organiza una reunión con los vecinos de la villa para proponerles el proyecto. El coordinador de base relata que al principio había poca gente porque pensaban que era como la “educación de adultos de la escuela”, pero cuando empiezan a observar que el trabajo es diferente y divertido se suma más gente. Este es un insumo relevante en esta tesis, porque muestra las tensiones con las formas educativas que se proponen desde la anterior conducción de DINEA.

En otro barrio de la ciudad de Córdoba, en Barrio Comercial, también se identifica un trabajo interinstitucional con la parroquia y el dispensario. Al igual que en la zona norte, se observa la participación, en el desarrollo de la campaña, de personas que no están formalmente integradas a la estructura de la misma. En este caso, la coordinadora de base señala la presencia y el apoyo de un sacerdote que integra el movimiento de sacerdotes del tercer mundo y que organiza la búsqueda de recursos con la comunidad.

La coordinadora de base recuerda:

a ese grupo lo armamos nosotros... hicimos la convocatoria a través de la parroquia... trabajábamos muy apoyados por el movimiento tercermundista... trabajábamos con el centro vecinal y con el dispensario... (entrevista a coordinadora de base).

La entrevistada señala incluso cómo en el desarrollo del proceso de alfabetización eran convocados sujetos referentes de las instituciones con las que trabajaban, tales como el médico del dispensario. En este sentido, ella relata que ante la emergencia de problemas de la comunidad en el CECUPO, se busca coordinar esfuerzos y se convoca a un especialista para atender a las mismas y orientar el grupo para la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas que los afectan en su comunidad. En su testimonio, la coordinadora relata cómo se convoca al médico del dispensario para tratar el tema del alcoholismo.

De lo desarrollado anteriormente se evidencia que la planificación y la apertura de los centros responden a un trabajo territorial a partir de la identificación de lugares donde existen desarrollos de proyectos

comunitarios. Es decir, la organización de los centros de alfabetización de la campaña se establece a través de las estructuras barriales, vecinales o de los pueblos y con las instituciones de la comunidad: escuela, parroquia, municipalidad, sindicatos, comisiones vecinales y toda otra organización que fuera representativa de la comunidad.

En estos criterios de construcción de los CECUPO se manifiestan los objetivos de fortalecer las bases que propugna la izquierda del peronismo, para legitimar su proyecto de construcción del movimiento. En esa perspectiva, tal como mostramos en el análisis de las revistas, se proponen las formas de organización comunitaria para la resolución de las problemáticas de los barrios, basadas en un trabajo interinstitucional.

En el desarrollo de este capítulo analizamos cómo se concibió al pueblo en los distintos discursos considerados relevantes para esta tesis. En esos discursos se configuró el pueblo como eje de construcciones económicas, políticas, sociales y culturales.

En el Concilio Vaticano II, se habilitó un espacio para repensar la pobreza como parte de la revisión de la doctrina católica. El marco de esas discusiones al interior de la Iglesia, se constituyeron en espacios de apertura de un sector de esta institución, hacia una pastoral vinculada a los pobres o pastoral popular como se denomina en la revista *Cristianismo y Revolución*.

Desde el marco ideológico que posibilitó esta revisión, se expandió la acción de los sacerdotes de esta línea que tuvo como un lugar privilegiado la intervención los barrios. Pero los barrios también fueron estos espacios disputados por la universidad y los grupos de militancia política.

La preocupación por el pueblo también volvió la mirada sobre las formas culturales, en una época de crítica a las culturas dominantes y revalorización de la cultura de los grupos subalternos. De este modo, se configuró como un espacio simbólico propicio para repensar los sentidos del papel de los intelectuales.

En esa dinámica, la conformación de los CECUPO se constituyó como una forma de articulación de las acciones que se venían desarrollando, con las prácticas de alfabetización.

A partir de los testimonios de los sujetos entrevistados que trabajaron en distintos Centros de Cultura Popular, se observa que las prácticas

de alfabetización surgen en la dinámica de formas de organización comunitaria previas, donde se inserta la CREAM.

Tanto lo establecido en los documentos, como los recuerdos de los participantes en Córdoba coinciden en ese sentido, en que el objetivo era integrar los procesos de alfabetización a las actividades de la comunidad.

En todos los casos analizados la construcción de los CECUPO estuvo vinculada al trabajo con otras instituciones y al desarrollo de prácticas de intervención en la comunidad.

El vínculo con las instituciones de los barrios es común en todos los espacios indagados. Lo cual estaría expresando la misma perspectiva que la propuesta en los documentos, pero también la unidad con procesos de organización que se estaban desarrollando en esos lugares, integrando la tarea de alfabetización con otras prácticas sociales.

De esta manera, estos espacios configuraron una estrategia de organización popular para posibilitar prácticas de organización en las bases, que tenían por objetivo cambiar la verticalidad del movimiento peronista en la disputa por establecer los sentidos legítimos.

Desde estas concepciones, se establece a las comunidades como sujetos políticos y las formas educativas como prácticas de socialización que tienen por objetivo generar nuevas prácticas sociales y modos vinculados que promovieran la participación en distintos planos.

La singularidad de la planificación y apertura de los centros, es analizada en esta investigación íntimamente vinculada a las dinámicas de funcionamiento en las que se configuraron. Es decir, lo significativo de estos CECUPO lo constituyeron no solo su inserción territorial, sino también los dispositivos construidos desde los discursos políticos para orientar los procesos de participación de las comunidades.

En el capítulo siguiente entonces, nos proponemos analizar las formas de funcionamiento de los CECUPO en la dinámica de un proceso de cambio social. Por ello, sostenemos que las relaciones sociales construidas en la conformación de estos espacios intentaron constituirse como relaciones formativas de los grupos en la dinámica de un proceso hegemónico.

Notas

1 Se atribuye la expresión Teología de la Liberación al teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, quien fue uno de los consultores en Medellín.

2 “La tendencia” o “Tendencia Revolucionaria” es la denominación en la que se agrupaban distintas organizaciones de la izquierda peronista. “Son identificadas como parte de la misma la organización político militar Montoneros (FAR-Montoneros desde el 12 de octubre) y todas las agrupaciones de superficie relacionadas (JP, JTP, JUP, MVP, UES, AE, MIP) como así también un sector de las FAP, PB y MR17. Por su parte, figuras del ámbito artístico, intelectual, político y sindical que militaban en las filas del peronismo combativo, pero no pertenecían orgánicamente a ninguna de estas organizaciones también eran reconocidas como integrantes de la Tendencia” (Abbattista y Tocho, 2012).

Capítulo V. Crear conciencia

Introducción

El objetivo de este de este capítulo es analizar cómo los discursos sobre el desarrollo nacional y el lugar del pueblo en ese proceso, convergen en las discusiones sobre los modos de producción del cambio social y cuáles son los sentidos de la alfabetización de adultos en ese proceso.

Analizamos el cambio social como un nudo de significado donde se expresan los distintos discursos. Particularmente, nos detenemos en el cambio social entendido como “revolución”. En ese marco, la producción del cambio social requiere un proceso de preparación del “pueblo” que se construye como una toma de conciencia, de objetivación de las condiciones de “explotación”.

Sostenemos que esas formas de desarrollar conciencia son pensadas como espacios educativos en un sentido gramsciano, es decir, la dinámica de los procesos hegemónicos son procesos educativos. En tal sentido, analizamos el cambio social como revolución, los vínculos entre revolución y conciencia y cómo estas ideas convergen en una dinámica de alfabetización vinculadas a las formas de organización social.

Como analizamos en los capítulos anteriores, la planificación de la campaña, la formación de los trabajadores y dirigentes fue una preocupación de las políticas desarrollistas, que se resignifican en el proyecto de la CREAM como propuesta de la izquierda del peronismo, para lograr formas de organización social y educativa que produjeran rupturas con los mecanismos de dominación. En ese marco, examinamos la conformación de los CECUPO como espacios comunitarios donde se articulan distintas prácticas sociales.

Desde esos posicionamientos, la categoría que abordamos en este

capítulo remite a las formas de intervención educativa, que se expresan a través de los grupos operativos de aprendizaje. Estos grupos se constituyen en función de la tarea. Las tareas identificadas en los documentos y en los testimonios son:

- la organización de los grupos para buscar los recursos y los espacios,
- la realización de asambleas comunitarias barriales,
- el desarrollo de procesos de alfabetización.

V.1. El cambio social como revolución

Diversos trabajos analizan este espíritu de época y coinciden en señalar que se expresa en el anhelo de la revolución y está sustentado en la crítica al imperialismo, la dependencia y a las formas coloniales (Servetto, 2010b; Ansaldi, 2012; Devés Valdés, 2008; Ritz, 1977). Estos autores coinciden en señalar que “el cambio” es una cosmovisión de las décadas del 60 y del 70.

Devés Valdés sostiene particularmente que ese espíritu se expresa en

la exaltación de la militancia y el compromiso político, la admiración por los movimientos populares y de las masas... la búsqueda de conciencia y de concientización; el afán ordenador, planificador, organizador de la economía y la sociedad, el utopismo y el romanticismo... el sentimiento de explotación, dependencia, injusticia, marginación y pobreza (Devés Valdés, 2008: 136-137).

Una de las formas en las que se concibe la producción del cambio social es la revolución. Pero es necesario señalar que la revolución no se presenta como un concepto unívoco. Muy por el contrario, la construcción del cambio radical es resignificada y disputada ideológicamente en los largos 60.

Sin embargo, a los fines de nuestra investigación, nos interesa explorar en particular el cambio social como revolución, fundamentalmente el que se fue construyendo en los sectores de la izquierda del peronismo.

De los diferentes tópicos abordados por la revista *Cristianismo y Revolución*, la idea de la revolución aparece articulada a las ideas que desarrollamos en los capítulos anteriores. Es decir, en la idea de revolución se entran el desarrollismo como forma de intervención imperialista,

la revalorización de lo latinoamericano y tercermundista (profundizado por la revisión de la Iglesia católica) y el pueblo como sujeto político.

El tema de la revolución en ese escenario es fundamentado y argumentado desde distintas estrategias. Se expresa en diferentes discursos con connotaciones ideológicas muy distintas. Más precisamente, las diferencias están dadas por los planteos subyacentes en torno al modelo de acumulación y las formas de dominación, es decir, en las concepciones que tienen las facciones del peronismo sobre el desarrollo nacional.

La construcción de la revolución como alternativa en la lucha contra el imperialismo se expresa en la cobertura de la finalización de la guerra de Vietnam y la “derrota al imperialismo”. Vietnam se establece como un ejemplo de lucha contra el imperialismo y se señala que América Latina es el Vietnam de la próxima década (*Cristianismo y Revolución*, Nº 6-7, abril 1968).

Desde esa perspectiva, en la revista *Cristianismo y Revolución* se pretende instalar la idea de que la revolución se debía construir como alternativa al imperialismo y para ello se hace referencia a los procesos que en cada país se están produciendo. Este posicionamiento contra el imperialismo como una construcción de unidad latinoamericana se manifiesta en el artículo “fracaso del modelo reformista” (*Cristianismo y Revolución*, Nº 25, septiembre de 1970). En ese artículo se analiza la política económica de Chile anclada en un proyecto político que se basa en un “reformismo” y que significa, desde la perspectiva editorial de la revista, una estrategia imperialista basada en un desarrollo consensuado, pero que no aborda las contradicciones de una sociedad subdesarrollada.

Se sostiene en ese artículo de la revista:

Las tensiones fundamentales que el sistema debía enfrentar y que este proyecto incluía eran en general las propias de las sociedades subdesarrolladas: la estrechez del mercado para asegurar una expansión industrial autónoma, la injerencia de las fuerzas económicas internacionales vinculadas a la monoproducción, la existencia de amplias capas de la población al margen de las actividades productivas... la incapacidad de autosuficiencia en rubros elementales para el mantenimiento mínimo de la población como es el de alimentos y vivienda (*Cristianismo y Revolución*, Nº 25, septiembre de 1970: 34).

De esta manera, se plantean los vínculos entre el modelo de desarrollo y el cambio social, que por sus características debía producirse como una ruptura radical del orden.

Desde esta perspectiva, en esa misma edición de la revista se publican artículos donde se analizan y comparan los resultados de las elecciones en México y Colombia mostrando similitudes con los procesos que se dan en el continente.

En tal sentido, a través de la utilización del seguimiento de las situaciones de distintos países, la línea editorial de la revista se posiciona frente a los patrones de acumulación. Para ello muestran las contradicciones en la economía nacional que se expresan entre el desarrollo de una industria nacional y el proceso de inversión extranjera (Gordillo, 2001). Estas políticas se desarrollan en la Argentina desde el gobierno de Frondizi a partir de la implementación de las políticas desarrollistas y que luego se profundiza en la Alianza para el Progreso.

En esa dinámica de cambios profundos, la revolución se construye, en *Cristianismo y Revolución*, con un sentido de unidad latinoamericana y se expresa además, en la difusión y discusión de distintos documentos de los movimientos armados. Por ello, pueden identificarse en los números de la revista analizados en esta tesis, distintos espacios cedidos a agrupaciones políticas para difundir publicaciones de distintos grupos revolucionarios y sus principios político-ideológicos. Ejemplo de esto es la reproducción de un documento del Ejército de Liberación Nacional Boliviano o los Tupamaros en Uruguay (*Cristianismo y Revolución*, Nº 25, año 70).

Devés Valdez (2008) señala que la conciencia latinoamericana es uno de los tópicos principales del ensayo en los 60. Esta construcción se evidencia en la sistematización que produce la revista sobre los procesos económicos y políticos que se desarrollan en el continente.

Otra de las estrategias argumentativas que se utilizan en la publicación *Cristianismo y Revolución* es la problematización sobre el uso de la violencia y la idea misma de violencia en los procesos revolucionarios. Esa problematización se construye mostrando los efectos del imperialismo y el impacto de la pobreza, que planteados como injusticia y explotación les permiten a los editores centrar el eje de análisis en la justificación del uso legítimo de la violencia.

Es posible señalar, a partir de esa argumentación de la revista, que la supuesta violencia de los explotados es consecuencia de un primer

acto de violencia sufrido. Es interesante observar que este argumento se expresa en distintos títulos a través de los debates sobre la legitimidad del uso de la violencia. Para ello plantea una serie de enunciados en torno a “¿quién impone la violencia?” o la frase de Perón “La violencia en manos del pueblo no es violencia, es justicia”. A través de estos enunciados se cuestiona el concepto de violencia y se justifica el uso de la violencia por parte de los sectores “oprimidos”.

Esta preocupación por justificar el uso de la violencia en los procesos revolucionarios se vincula al que se da entre los años 1967 y 1973. En este periodo se observa una ola de conflictividad y acentuación del conflicto social caracterizada por la presencia fundamental de los obreros. Ansaldi y Giordano (2012b) señalan que esta conflictividad fue general en el sistema capitalista mundial, y que tiene un carácter independiente y radical en sus planteos.

A continuación, profundizamos la idea de la revolución, en el marco de la construcción de una facción de la izquierda del peronismo, que fue denominado en *Cristianismo y Revolución* como “peronismo revolucionario”.

V.1.a. La revolución justicialista

Este apartado se titula “La revolución justicialista” ya que esa referencia aparece en los discursos de los documentos de DINEA, para referirse al proyecto político de Cámpora. Se formula particularmente en el documento más importante de la reforma de DINEA “Bases para una política educativa del adulto” publicado en julio de 1973.

De esta manera, consideramos que el movimiento peronista también construye miradas sobre la forma de producción del cambio social en esa dinámica contextual. Los sectores de la izquierda del peronismo se posicionan frente al cambio social como un proceso revolucionario. Sin embargo, estas miradas se comienzan a construir con anterioridad a la llegada de Cámpora a la presidencia.

Es posible por ello observar en la revista *Cristianismo y Revolución*, la radicalización de un sector del peronismo, previo al gobierno de Cámpora. En este sentido, la revista muestra la construcción de una mirada sobre el peronismo durante la proscripción que abona las ideas que nuclean a ese sector. En el N° 6-7 (1968) de la revista se dedica un espacio importante al peronismo donde se sitúa el peronismo revolucionario en

la dinámica latinoamericana como parte de los procesos revolucionarios que se están desarrollando en otros países.

En ese mismo número, se publica un informe especial denominado “Peronismo Revolucionario” que se presenta como una forma de visibilización de los principios que se sostienen en esa facción política. En ese informe se incluyen diferentes documentos del movimiento: el Programa de Huerta Grande (elaborado en Córdoba en 1962 por las 62 Organizaciones gremiales), el programa del movimiento peronista revolucionario (Buenos Aires, 1964), la declaración de Tucumán (elaborada en el Plenario del Peronismo de 1966), la “acción revolucionaria peronista” donde se realiza una lectura del golpe de Estado de 1966. En todos estos documentos se establecen los principios que orientan los sentidos de una facción del movimiento que es lo que se denomina la “izquierda del peronismo” donde su ubica a Montoneros y la Juventud Peronista (JP).

El contenido de estos documentos podría considerarse como expresión de los sentidos económico-políticos de la radicalización del movimiento y de la idea de una revolución justicialista.

Esto también se manifiesta en el N° 70 de la revista *Cristianismo y Revolución*, publicado en septiembre de 1970, donde se edita un documento con los encuentros desarrollados y las líneas de acción del peronismo revolucionario. En los principios que se plasman en esos documentos se sintetiza la lucha de ese movimiento contra el imperialismo y se plantea la liberación nacional basada en la reforma agraria y financiera.

Los principios de liberación nacional y de rupturas de todas las formas de dependencia se constituyen en el eje de la revista y orientan la política de la facción del peronismo que llega a la presidencia con Héctor Cámpora en 1973. Se puede apreciar que en los discursos de Cámpora y Taiana se sostiene esa idea y se expresa en distintos enunciados donde refieren al proceso de su gobierno como una “revolución”, o como “política revolucionaria”, “revolución justicialista” y “proceso revolucionario”.

Tal como se expresa en el discurso del ministro de Educación Jorge Taiana:

A partir del 25 de mayo de 1973 se ha iniciado un proceso, y el hecho de que se fije metas progresivas no implica el abandono de la política revolucionaria y liberadora del Gobierno Justicialista. En consecuen-

cia, lo que corresponde a una política responsable y constructiva es reemplazar la mera ideología revolucionaria por un concreto proceso Revolucionario (25 de junio de 1973, discurso en la reunión con los interventores de las universidades).

En la misma perspectiva, en el documento “Bases para una política educativa del adulto”, se manifiesta que la reforma de DINEA se inserta en el proceso de liberación nacional:

Y es este proyecto de liberación, basado sobre el principio peronista de la tercera posición lo que nos liga en un mismo destino antiimperialista con el Tercer Mundo revolucionario, en especial con los pueblos de Iberoamérica, con los que debemos realizar la unidad geopolítica continental si es que queremos cumplir con el mandato de los próceres de nuestra primera independencia... realizar nuestra propia revolución es la mejor manera de ayudar a las distintas revoluciones nacionales de Latinoamérica... (“Bases para una política educativa del adulto”, 1973: 7).

En este documento se fundamenta el proyecto político y educativo en un modelo de desarrollo y de cambio social. De esta manera, la revolución justicialista se establece en unidad con los países del continente.

V.2. Revolución y conciencia

La preocupación por el cambio social y el tipo de “hombre nuevo” que el cambio necesita para materializarse, se articula a otra idea fuerza de los largos 60 que es la “conciencia” (Devés Valdés, 2008). Tal como señala el autor, este tópico se profundiza en los 60 fundamentalmente desde la idea de que esta categoría permite interpretar “la realidad histórica y cultural del continente” (Devés Valdés, 2008: 72).

En este sentido, la preparación para producir el cambio social, principalmente pensado como revolución, instala la preocupación por las formas de conciencia necesarias para acompañar estos procesos y legitimarlos. De esta manera, la conciencia está relacionada con las formas de colonización o mejor dicho, con el “colonialismo mental” (Devés Valdés, 2008: 97). Por ello, los procesos de liberación de las opresiones implican desde estas perspectivas la “toma de conciencia” de una determinada situación de dominación.

La idea de “liberación” se relaciona con las formas de conciencia, ya que implica el proceso de objetivación de la situación de explotación. Desde esos posicionamientos se orientan propuestas políticas y educativas. Si bien la idea de liberación emerge ligada a la pedagogía de Freire, tiene repercusiones en otros espacios como la política, la filosofía, la sociología, entre otros (Devés Valdés, 2008). El concepto de liberación se articula con los procesos de descolonización y de ruptura con las formas de dependencias. Estas ideas se combinan en la lucha contra el imperialismo.

Como puede observarse, la noción de desarrollo y liberación están vinculadas al concepto de nación. Es decir, tanto desde las posiciones desarrollistas, como de las miradas críticas, las concepciones de desarrollo tienen como base las economías nacionales.

Particularmente, tomando los modelos nacionales, desde esas perspectivas críticas, proponen que la ruptura con las formas dependientes se debía producir a partir de una revalorización de la nación y de la cultura nacional.

En tal sentido, en los discursos políticos de la izquierda del peronismo, la dependencia económica es considerada como resultado de otras formas de dependencias, tales como la cultural, la científica y la tecnológica.

Por ello, desde estos discursos la toma de conciencia y la liberación se presentan como formas de ruptura ideológica con los modelos desarrollistas, que se proponen en ese momento como las formas dominantes. Tal como señalan Ansaldi y Giordano,

los dominados deben generar conciencia y formas de acción política que rompan con la lógica de sometimiento en la que han sido socializados. Es decir, producir otro sistema simbólico... entablando una lucha simbólica por el modo legítimo de establecer una concepción del mundo (2012a: 33).

Para nosotros resultan relevantes estos conceptos, ya que los procesos de toma de conciencia se vinculan, en ese periodo, con las prácticas educativas en términos gramscianos, que permitan fundar legitimidad para construir un orden social diferente.

En esa perspectiva, se promueve la realización de prácticas sociales con el objetivo de generar otras formas de relación social y por ello las consideramos educativas. El trabajo de Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008) muestra una diversidad de tareas que los grupos militantes desa-

rollan en los barrios con el objetivo de aportar a la concientización. Entre ellas se mencionan las “clases de apoyo escolar, las charlas sobre prevención de enfermedades, presentación de obras de teatro y películas, eventos deportivos, hasta obras de mejoramiento del barrio” (2008: 111). Como analizamos en el Capítulo IV, diversos grupos realizan experiencias de militancia barrial para aportar al mejoramiento de las condiciones de los “pobres” y posibilitar la visibilización de las condiciones de explotación.

La alfabetización podría considerarse como una de las formas que asumen algunos sectores para aportar al desarrollo de la conciencia del pueblo. La alfabetización de adultos en esa perspectiva constituye un espacio propicio para transmitir determinados saberes en los sectores “pobres” y por ello se considera clave para superar el “subdesarrollo” (Devés Valdés, 2008).

De este modo, tal como plantean Peresson, Cendales y Mariño (1983) la alfabetización es considerada como una exigencia de la cultura y en este marco, nos interesa profundizar cómo se concibe la alfabetización en los procesos de cambio social. Más precisamente en los discursos políticos de la izquierda del peronismo.

V.2.a. Alfabetización y revolución cultural

La idea de cambio social se instala en esa época como cosmovisión del mundo y en ese marco se debaten los sentidos de la educación, interpe-lando su sentido en esos procesos de ruptura del orden social. Fundamentalmente los procesos de alfabetización, que en América Latina han suscitado la atención a partir de los altos índices de analfabetismo (Rodríguez, 2009).

Los distintos temas desarrollados hasta aquí, muestran la presencia de elementos ideológicos que abonan la organización del pueblo: la militancia en los barrios, el proyecto de descolonización cultural a través del “rescate de la cultura del pueblo”, las formas de concientización a partir de diversas tareas en los barrios, en las revistas, la impronta de la educación popular y la admiración por la experiencia cubana y después la experiencia chilena.

En ese escenario que se configura como concepción del mundo, el analfabetismo se presenta en los discursos políticos analizados como un problema clave en el desarrollo nacional y como una prioridad de la po-

lítica educativa que se propuso Cármpora. Esto se expresa en la declaración de la CREAR como prioridad nacional a través del decreto presidencial del 13 de setiembre de 1973 y es reafirmada en el Plan Trienal presentado el 17 de enero de 1974.

En el discurso pronunciado por el ministro de Educación Jorge Taiana emitido por televisión el 11 de junio de 1973 aparece denominado el gobierno como “Revolución Cultural”.

En ese marco, analfabetismo y subdesarrollo se presentan como dos caras de la misma moneda. Así, el proyecto educativo del gobierno del Plan Trienal destaca como la primera prioridad de la política educativa la necesidad de “erradicar el analfabetismo” basada en los datos del Censo de 1960 que informa sobre la existencia de un 8,6% de analfabetos. Como segunda prioridad se propone “disminuir el semianalfabetismo”. Este concepto, en el documento del Plan Trienal, abarca a las personas que no completaron la escolaridad primaria y que representa el 42% de la población mayor de 14 años.

En el documento “Bases para una política educativa del adulto” se propone que el país se encuentra en un proceso revolucionario y que

es en esa instancia de una revolución cuando el pueblo... se exige así mismo educarse en las nuevas formas de relación social que quiere alcanzar... la estrategia en el ámbito educativo en consecuencia deber corresponderse... al proyecto de organización del poder político popular (1973: 4).

Desde estos sentidos, en el discurso de los documentos de la CREAR, se encuentran argumentaciones sobre el analfabetismo. Uno de ellos, el Anteproyecto Documento Operación Centro propone la vinculación directa entre el “subdesarrollo en sus distintas manifestaciones” con el “problema del analfabetismo”. Y establece que sus causas son “de índole política, económica y social, fundamentalmente en los países pertenecientes al tercer mundo”.

Estas definiciones político-ideológicas no solo se expresan en documentos generales de la campaña y de la política educativa, sino que son presentados en los manuales destinados a los alfabetizadores. En el manual “El pueblo educa al pueblo” se hace referencia al analfabetismo como un problema que

radica en la clase trabajadora y otros sectores oprimidos de las socie-

dades neocoloniales... por eso los movimientos de liberación del tercer mundo han integrado al objetivo general de sus planes de desarrollo económico-social, la exigencia de erradicar el analfabetismo y semianalfabetismo e incluso han iniciado esas acciones durante la lucha por su liberación (1973: 5).

En tal sentido, Freire propone la alfabetización y la concientización como procesos que se dan al mismo tiempo en el conocimiento de su propia realidad y en la objetivación de las condiciones de explotación. Freire encuentra en esos procesos la clave de un “proceso pedagógico que puede llevar a las clases oprimidas a tomar conciencia de su propia situación” (1983: 46).

Nuevamente aquí, se aprecia el vínculo establecido entre procesos revolucionarios y las acciones de liberación de la dependencia. En esos procesos la alfabetización se considera como una práctica social que puede aportar a tomar conciencia de la situación de explotación y por ello, preparar a los sujetos para superar las relaciones de dependencia entendida como dependencia económica, cultural científica y tecnológica (documento “El pueblo educa al pueblo”).

En este sentido, una definición importante se expresa en el “Documento del equipo de investigación de DINEA”, ya que presenta un posicionamiento acerca del analfabetismo, y se señala que el lenguaje es un “instrumento político de dominación”. Más concretamente, que a través de las imposiciones culturales también se impone un “lenguaje” (1974: 3).

Se enuncia también que el analfabetismo es el resultado de estructuras sociales desiguales, provocadas por la política internacional. Se analiza el lenguaje como una forma de “dominación”. En este sentido, en este documento también se presenta el analfabetismo... y en ese marco proponen que las culturas “dominantes” de los países imperialistas y las culturas “dominadas” se expresan a través de formas del lenguaje. En este razonamiento revalorizan la importancia de las culturas populares y la alfabetización desde los valores y la cultura del pueblo.

Los discursos de los documentos analizados muestran que el impacto de las políticas imperialistas se constituye en causas del analfabetismo. Por ello, en ese marco, desde la CREAR se propone, como forma alternativa a esos modelos, la construcción de procesos de recuperación de lo nacional y de la producción del pueblo. Como señalamos en apartados anteriores, tanto los procesos de desarrollo con el modelo de la CEPAL,

como las propuestas de desarrollo basadas en la soberanía de la intervención extranjera, se asientan en la valorización de lo “nacional”.

En este marco, se construye un universo de referencias compartidas que articula la educación y en particular la alfabetización, como camino para acompañar los procesos revolucionarios en cada país. En esta línea, uno de los entrevistados manifiesta que “... era la alfabetización en un proceso social más amplio...” (entrevista a subcoordinador nacional de la CREAM).

Otro entrevistado asocia la alfabetización con procesos de concientización y de organización para el cambio social:

La cuestión era hacer evolucionar la conciencia... nos estábamos preparando para algo... Prepararse para el estalle necesariamente pasaba por educar, promocionar... prever que al momento del estalle todos estuviéramos organizados, llevábamos crear un nivel de conciencia (entrevista a coordinador de base de Villa Bustos).

Los relatos del coordinador provincial coinciden con los anteriores testimonios en plantear la educación como una herramienta en el proceso de cambio social cuando sostiene que

... llevar la instrucción al pueblo más necesitado desde la premisa o convicción de que se educa para el desarrollo y el progreso del país, sin educación no se pueden cambiar los proyectos, los caminos de la historia. Eso era un poco lo que estaba en el trasfondo de todo esto no, pensar que el cambio social también requería la formación y la instrucción del pueblo en su conjunto (entrevista a coordinador provincial).

En las manifestaciones de uno de los entrevistados es posible apreciar los sentidos que la alfabetización alcanza en la organización política de los grupos. “Devolver la palabra, que pueda participar en las reuniones de la capilla, en las reuniones del centro vecinal, el empezar a mirarse de otra forma... yo rescato de la CREAM esa movida cultural que fue armando...” (entrevista a coordinador de área, zona 14).

Los decires de los coordinadores de la campaña expresan la construcción/apropiación en sus prácticas de lo que Williams denomina las estructuras de sentimiento de una época. La revolución, la dependencia, la descolonización y el pueblo como sujeto político son ideas que articulan las lecturas sobre el cambio social en distintos planos.

La articulación entre formas de conciencia y cambio social no se reduce a la alfabetización en los discursos analizados. Muy por el contrario, esta intencionalidad de producir rupturas que se expresan en la revisión del marxismo, de las ciencias sociales, también se traduce en la creación artística como parte de una nueva estética.

Es en esa dinámica de repensar el orden social que entran en escena distintas producciones artísticas orientadas por otro concepto acerca del sentido social de lo artístico y de los sujetos sociales a los que se dirigen. Aveiro sostiene que en este contexto

aparece la nueva canción popular latinoamericana... que empiezan a sembrar a través de la canción las ideas socialistas y el ideal del hombre nuevo. También en otros campos como la literatura... con su literatura de denuncia y compromiso social. Otro de los fenómenos será el cine... que mostraban la realidad social... (2006: 109-110).

En esta producción donde lo estético y lo intelectual se articulan en un discurso de emancipación y liberación es importante destacar que también se constituyen como un espacio de disputa de sentidos sobre los debates del momento para generar legitimidad.

Estas ideas se manifiestan en el discurso político de Cámpora:

El intelectual, el científico, el escritor, el artista, conscientes de la función social que les cabe, deberán aplicar su genio al acrecentamiento de la cultura del pueblo y la liberación de la patria... No existe cambio educativo sin cambio social, pero, complementariamente, no existe consolidación de cambio social sin efectivización del cambio educativo (1973: 149-150).

Los sentidos expresados en este fragmento del discurso de Cámpora, sintetizan la importancia de la educación en el proceso revolucionario y su sostenimiento y legitimación. Pero al mismo tiempo, manifiesta el aporte que debían hacer los intelectuales y los artistas en ese proceso, donde los sentidos sociales de su tarea se encuentran vinculados al pueblo.

La alfabetización como forma de “crear conciencia” en el proceso de cambio social que la izquierda del peronismo denominó la revolución cultural, se construye en torno a las formas de organización social. A continuación, analizamos la alfabetización como parte de un proceso de organización social.

Para ello estudiamos los procesos de aprendizaje grupal que se cons-

tituyen en los CECUPO y cómo las relaciones sociales que estructuran estos espacios resignifican la tarea de alfabetización.

V.3. El pueblo educa al pueblo: las dinámicas de funcionamiento de los CECUPO

El lema de la campaña “El pueblo educa al pueblo” expresa los sentidos de la alfabetización como una tarea donde se favorece a partir del trabajo en los CECUPO y la participación de los sujetos en las decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Como analizamos en el Capítulo III, la concepción de desarrollo sostenida por la izquierda del peronismo es definida como la “patria socialista” y examinamos en ese marco que la CREAM aporta en ese proceso a la reconstrucción nacional en dos áreas: a) La planificación y organización de la campaña y b) la formación de los sujetos participantes: los trabajadores (haciendo alusión a los alfabetizandos) y los dirigentes (haciendo alusión a los coordinadores de la CREAM).

En el Capítulo IV analizamos que “el pueblo” se constituye en el centro de los discursos sobre los modelos de desarrollo. Como parte de esa cosmovisión se producen intervenciones destinadas a constituirlo como sujeto político. En tal sentido, señalamos que la conformación de los CECUPO tiene por objetivos la configuración de espacios donde convergen articulaciones institucionales e intentan generar prácticas de organización comunitaria.

Todas estas acciones se conciben como estrategias de organización para la construcción de otro orden social. Particularmente, el que vislumbra la izquierda del peronismo, que se sustenta en la organización de las “bases”. De esta manera, los debates sobre cómo se produce el cambio social son acompañados por planteos acerca de la contribución que debe realizar la educación de adultos en esos procesos.

Así, la educación de adultos y la alfabetización forman parte de la construcción del lugar del pueblo, y la conformación de los CECUPO es una forma de organización de las comunidades. Esos procesos se integran a un proyecto educativo que, como forma de visibilizar al pueblo, propone el reconocimiento de su producción cultural. El “rescate de la cultura popular” es entendido como parte del proceso de descolonización, y estos procesos son, además, una forma de objetivar los procesos de explotación y dominación con el pueblo.

Esas formas de objetivación y toma de conciencia implican la construcción de dispositivos que permitan a las comunidades realizar esas acciones. Sostenemos que la concepción de cambio social que se propone en la CREAR, orienta los procesos de alfabetización con la intención de producir formas de conciencia de los grupos.

Desde estas perspectivas, analizamos las formas de intervención en los CECUPO y las relaciones entre la alfabetización con otras prácticas sociales.

V.3.a. Los grupos operativos de aprendizaje

Las formas de intervención educativa en los CECUPO se producen en el marco de los grupos operativos de aprendizaje, que constituyen la metodología de trabajo y la concepción del conocimiento.

Según la especialista del equipo de lingüistas de DINEA entrevistada, estos grupos se originan en los aportes de la Escuela Argentina de Psicología Social. En tal sentido, Pichón Riviere plantea que “operacional es el grupo el que permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo socio dinámico (grupo externo), a través de la observación de los mecanismos de adjudicación y asunción de roles” (1985: 4).

Desde estos conceptos los grupos se constituyen como tales a partir de la realización de una tarea que es lo que le da sentido a su existencia como grupo.

La concepción del conocimiento que propone este enfoque sostiene que:

- el conocimiento se origina sobre una práctica concreta sobre la realidad,
- hay que partir de situaciones concretas ya que son las generadoras de problemas, porque surgen de la interacción del sujeto con un contexto histórico-social determinado (Quiroga, 1994).

En este sentido, Pichón Riviere (1985) propone que el conocimiento surge entre una interacción del sujeto con el objeto en una praxis, o sea en una relación transformadora.

La actividad de los grupos es sobre aspectos de la vida cotidiana (Quiroga, 1994), por ello recuperaran como objetos de análisis y de crítica las formas que asume la vida cotidiana de estos grupos. Entonces, esa crítica se configura como objeto de conocimiento y –producto de su crítica– como objeto de transformación.

La potencialidad del concepto de vida cotidiana radica en el análisis de las formas de las distintas organizaciones sociales y cómo los sujetos se comprometen en la satisfacción de sus necesidades en el interjuego que participan, en sus relaciones sociales y en la crítica y objetivación de las experiencias cotidianas (Quiroga, 1981).

En la lectura de los documentos de la CREAR se observa la recuperación de la categoría de vida cotidiana como base de los contenidos a trabajar. Se puede apreciar esta elección en los análisis que se hacen en los materiales de la campaña de los modos de vida cotidiana de los sujetos participantes de la campaña y eso se configura como objeto de conocimiento.

En los documentos nacionales “El pueblo educa al pueblo”, “Unidad Operativa de Aprendizaje” y en el Manual elaborado en Córdoba se presentan los lineamientos generales del trabajo en grupo y se identifican las orientaciones metodológicas del funcionamiento de los grupos operativos.

En el primer documento nacional mencionado se muestran las características de los métodos de alfabetización y se propone, además, la utilización de métodos participativos como parte de la reformulación de las “estructuras tradicionales”. Se expresa también la importancia de que el método a utilizar en la campaña presente un carácter integral, donde se tenga en cuenta:

La orgánica participación de los educandos; la conducción y el aporte eficaz del educador; la información y reflexión acabada sobre los problemas fundamentales del grupo de aprendizaje, de la comunidad en la que se encuentran y del conjunto del pueblo; el aprendizaje de la lecto-escritura íntimamente ligado a las tareas de la comunidad; una evaluación que contemple la incorporación de nuevos conocimientos y el avance en el grado de organización de los grupos y sus comunidades (El pueblo educa al pueblo, 1973: 12).

Otro documento que aborda el desarrollo de los grupos operativos es el Manual para los alfabetizadores elaborado en Córdoba. En este documento se avanza en la explicitación de las pautas y los elementos de un grupo operativo de trabajo para que los coordinadores de base puedan orientar la dinámica de funcionamiento de los CECUPO.

En ese documento se define al grupo operativo como “conjunto de personas que se reúne para hacer una tarea (tema, ocupación, labor). Es

operativo porque su finalidad es operar, aprender, producir el cambio y la modificación de la realidad” (1974: 15).

Este grupo tiene que basarse —en el marco de la CREAR— en la Unidad Operativa de Aprendizaje. Esta categoría encierra una concepción del aprendizaje centrada en la actividad de los sujetos en la indagación y resolución de problemas.

En la dinamización de los CECUPO y los grupos el coordinador de base estaría expresando una concepción diferente de la relación pedagógica porque se constituye como un facilitador de la tarea de aprendizaje de los adultos. De esta manera la tarea educativa estaría asociada a la tarea comunitaria.

Cabe recordar lo señalado por Nardulli quien propone a los coordinadores de la CREAR como intelectuales transformadores. Dentro de esta categoría el autor plantea el importante papel que tuvieron los coordinadores de la CREAR como “intelectuales radicales de su propio medio” (2011: 165).

La tarea del coordinador de base es orientar y acompañar en la organización de la comunidad y en la búsqueda de recursos y de los espacios para el desarrollo de los procesos de alfabetización. Interesa señalar aquí, que esta actividad de los coordinadores de base se constituye en categoría analítica, en tanto permite ver las bisagras entre el coordinador de base como intelectual transformador y la organización de los grupos.

En el documento nacional Unidad Operativa de Aprendizaje se indican, además, las formas de intervención de los coordinadores de grupo a partir de un conocimiento de distintos roles que se expresan en las dinámicas de los grupos. En ese marco, el coordinador tiene la tarea de acompañar al grupo, cuidar su dinámica a partir de “interpretar al grupo y devolver sus contradicciones para que las resuelva” (Unidad Operativa de Aprendizaje, 1973: 2).

De manera tal, que esta inserción comunitaria le permitiría conocer las problemáticas y necesidades de la zona para la organización del CECUPO y guiar el proceso de los grupos como miembro de ese colectivo. En el documento Cartilla Guía para coordinar el proceso de Reflexión se fundamenta esta decisión:

Una discusión sobre problemas como la falta de agua en el barrio o la necesidad de un dispensario médico en la zona, no debe ser coordinada por alguien que no tiene ninguna vinculación con el asunto... la intervención de un extraño en esta tarea, produce aceleración o

freno del ritmo habitual del grupo y se pueden enfatizar aspectos ajenos a su proceso (1974: 1).

El principio de ser miembro de la comunidad está asociado al sistema de voluntariado. De esta manera, los coordinadores de base no reciben ninguna remuneración por sus tareas. Se sostiene, en ese principio, la idea de generar un vínculo de compromiso con el proceso de esa comunidad más cercano a un proceso de militancia (“Bases de la CREAR”).

Entonces, el grupo de alfabetizandos, los grupos de apoyo y demás sujetos del barrio que acompañan el desarrollo del CECUPO orientados por el coordinador de base se deben constituir como grupos operativos en función de las tareas.

En los apartados siguientes examinamos las actividades de los grupos en la realización de las tareas: búsqueda de recursos y espacios; la realización de asambleas comunitarias barriales y el desarrollo de los procesos de alfabetización.

V.3.a.1. Búsqueda de recursos y espacios

El desarrollo de la campaña implica una movilización de recursos para su realización que está pautado presupuestariamente (“Bases de la CREAR”). Sin embargo, un principio importante de la organización e implementación de la campaña es el sistema de voluntariado.

En el documento “Bases de la CREAR” se plantea el voluntariado como “el recurso humano básico de la campaña” (1973: 16). Este principio implica además “funciones voluntarias de apoyo” a ser realizadas por los sujetos del barrio, entre ellas, la búsqueda de recursos.

Por ello en los documentos se sostiene que son los habitantes del barrio quienes

más activamente generen las formas de participación de la comunidad en el hecho educativo... no obstante esta idea vertebral, cuando situaciones especiales o tareas extraordinarias lo aconsejen también se reclutarán voluntarios que constituyan una estructura de apoyo, ya sea en el orden material y financiero o bien de carácter técnico andragógico, provenientes de otras zonas o localidades... sin embargo, los mayores recursos humanos –docentes y no docentes– deben surgir del medio; el esfuerzo debe venir de abajo hacia arriba, base del proceso que iniciamos sustentado en la cogestión educativa (“Bases de la CREAR”, 1973: 17).

La autogestión de los grupos es necesaria para generar recursos y los espacios que permitan realizar las reuniones. En tal sentido, los grupos deben autogestionarse para la realización de las tareas de alfabetización. Estas tareas se sostienen desde las funciones voluntarias de apoyo dirigidas y ejecutadas por los sujetos de ese barrio, y por ello se observan convocatorias a voluntarios del lugar para que constituyan una estructura de apoyo. En estas acciones, se expresa la importancia dada a que los recursos provengan de la organización de los vecinos y el principio de gestión educativa.

En esa tarea de obtención de los recursos se observa una diversidad de estrategias en los CECUPO. En tal sentido, se aprecia la heterogeneidad de formas con las que se organizan para esta tarea, en vinculación con otros espacios comunitarios como los dispensarios, las parroquias, los sindicatos, entre otros.

En algunos casos, se producen vínculos con grupos de estudiantes universitarios que desarrollan prácticas de formación profesional y trabajo de campo en los barrios —como ya señalamos—.

En las entrevistas estas características son singulares por las formas de organización que se dan los sujetos para conseguir los recursos y que dan cuenta de la dinámica del contexto, de la participación de los sindicatos y de las diferentes facciones del peronismo. Además, la obtención de los recursos es un insumo significativo en el marco de esta tesis ya que permite entender las formas de intervención que se producen en los CECUPO y también la alfabetización como una práctica social.

A partir de las entrevistas, pudimos reconstruir la diversidad de características que asumieron estas tareas por las dificultades para obtener los espacios

En la capital era más difícil ya que el ambiente estaba muy enrarecido... en Río Cuarto me parece que estaba más vinculada con unidades básicas, en casa de familias que prestaban para los centros. El problema era conseguir local... y allí había mucha intervención política, se buscaba las unidades básicas y estos lugares donde ya había un mínimo de organización política, para que ellos brindaran digamos los datos, nuclearan a la gente y se pudiera llevar adelante toda esta propuesta. Además de eso se vinculaba con las instituciones del lugar: el intendente si era en un pueblo, el cura del pueblo, la directora de escuela ¿no? Y en los barrios lo mismo, los centros vecinales, la parroquia... Después, por ejemplo, en el interior colaboraban los clubes,

los sindicatos, te facilitaban los lugares. En Córdoba no, había que recurrir a la casa de los alumnos, de los coordinadores de base (entrevista a coordinadora de capacitación docente).

En el testimonio de la coordinadora se evidencia la diversidad de formas de obtención de los recursos en los espacios comunitarios. Además, se observan la obtención de recursos relacionados a los oficios de los vecinos, a los saberes (costureras, operarios de fábrica), distintas actividades para recaudar fondos como los bailes.

Tal como señala una coordinadora de base, la búsqueda de recursos se relaciona también con otras necesidades del barrio:

Cuando hubo los grandes movimientos estos de que ya la gente empezó a tomar conciencia del derecho a la vivienda, el derecho a la salud y todo lo demás se hizo una coordinadora villera, nosotros participábamos, entonces se hizo la reunión grande en una escuela... Teníamos un desagüe una cosa espantosa que pensamos que con bailes populares podíamos recaudar para hacer un desagüe... Cuando fuimos a mirar el terreno para ver cómo se evacuaba el agua, cómo podíamos hacer para que vinieran máquinas municipales, hacer excavaciones y que salga al campo el agua y no se estanque, porque era una cuestión de putrefacción e infección... vinieron estudiantes de ciencias de la información... salimos en la televisión, distribuimos volantes, hicimos reunioncitas... hasta que la gente convocó a una asamblea y se trajeron las máquinas... (entrevista a coordinadora de base de Villa Bustos).

Según la entrevistada las acciones desarrolladas abonan la idea de promover rupturas con las formas de intervención asistencialista. Este sentido forma parte de la toma de conciencia y de poder construir la liberación.

Se complementa el sentido social de este principio con otros objetivos como la promoción de la autoeducación facilitando las técnicas de aprender a aprender, re-aprender y desaprender y la participación en la planificación de las acciones educativas de acuerdo a las necesidades de la comunidad (“Bases de la CREAM”).

V.3.a.2. Asambleas comunitarias

Otra de las tareas que organiza la existencia de los grupos en los CE-CUPO es la participación que se concreta en las asambleas, con el ob-

jetivo de constituirse como un espacio de toma de decisiones de la comunidad.

Una de las propuestas más significativas para entender la dimensión comunitaria de la educación y su participación activa en el desarrollo de la educación la constituyen las Asambleas Educativas. La Asamblea Educativa era un espacio de consulta y de toma de decisiones. Es decir, a partir de la identificación de problemáticas, los grupos se proponen buscar soluciones conjuntas.

Los objetivos de la Asamblea Educativa expresan la intención de generar un proceso de participación que ayude a modificar las prácticas educativas en los centros educativos de adultos.

Las asambleas aparecen reguladas en tres documentos. En las “Bases de la CREAM” y en dos documentos específicos para esa actividad elaborados por DINEA: Asamblea Educativa, informaciones y recomendaciones 1973 y Asamblea Educativa 1974.

La organización de las asambleas en el documento “Bases de la CREAM” se plantea como una de las actividades del coordinador de base: “convocar a las asambleas –en caso de que no haya un grupo local de apoyo– donde se discutirán las necesidades y prioridades educativas de cada comunidad y se iniciará el proceso de planificación” (“Bases de la CREAM”, 1973: 24).

De esta manera, la participación de la comunidad y la toma de decisiones eran consideradas como una forma de educación.

El documento de la Asamblea Educativa elaborado en 1973, detalla todos los procedimientos para la planificación, la preparación y el desarrollo de estos espacios. Incluye las orientaciones para los sujetos que realizarán las tareas de coordinación de los distintos momentos de la actividad grupal. Tales como la conformación de los grupos, la selección de un coordinador, los momentos de la reunión y la vinculación con la comunidad.

Sin embargo, es posible apreciar que las asambleas también se constituyen en un espacio de toma de decisiones no solo en los centros formales de DINEA, sino también en los CECUPO.

Los entrevistados refieren a esta práctica, donde se reúne la comunidad como un espacio de consulta, de toma de decisiones y de realización de actividades comunitarias. Una entrevistada la recuerda como un espacio “de consulta ampliada a los vecinos para reconstruir la historia del barrio, las anécdotas del lugar, las actividades productivas de la zona”.

La función de la asamblea de vecinos es fundamental en los testimonios, no solo como espacio de reconstrucción de historias del barrio y de saberes de sus habitantes, sino también como espacios de tratamiento de problemas y conflictos. Tal como lo señalan los entrevistados se le daba mucha importancia a poder hablar sobre los problemas, argumentar y mediar los conflictos con el objetivo de cambiar los vínculos entre los vecinos y organizarse para gestionar ante las autoridades sobre necesidades puntuales.

En los testimonios de dos entrevistados (coordinador de área zona norte de Córdoba y coordinador de base de Villa Bustos) se relatan experiencias en los barrios de realización de asambleas con sentidos similares a los planteados en los documentos para los centros de primaria. En estos espacios, los entrevistados muestran experiencias de participación del barrio.

Desde las formas de intervención que recuerdan los coordinadores, aparece la intención de promover rupturas con las concepciones escolarizadas sobre el sujeto adulto y el conocimiento, a la vez que se proponen instalar otras prácticas de socialización de carácter colectivo y situadas en dinámicas comunitarias de los sectores marginados.

En ese marco, el desarrollo de las Asambleas Educativas y el Informe Anual Regional que articulan la política de DINEA, se presentan como espacios educativos para el trabajo comunitario y los procesos de alfabetización. Como ya señalamos, si bien estaban destinados para la educación de adultos en los centros formales, en el caso de Córdoba se observa a partir de los testimonios que también se desarrollan en la CREAR.

En los testimonios se manifiestan usos de la lectura y escritura que se producen en las asambleas. Por ejemplo, un coordinador recuerda

... nos reuníamos con los coordinadores de base todas las semanas y llegamos a hacer una asamblea educativa en La Cripta. La gente tenía que cortar palabras y armar frases y salían muchas cosas. La explosión fue cuando en La Cripta se leyeron todas las palabras que habían escrito ellos.

La lectura y escritura también se presentan asociadas a los problemas de la comunidad, tales como la elaboración de una nota para reclamar por problemáticas del agua de una comunidad. En este sentido, estas formas de escritura funcionan como principios didácticos en los térmi-

nos propuesto por Gramsci (2006). Gramsci analiza estas prácticas como parte de la formación en actividades concretas que requiere la participación en sociedades complejas.

Estas formas de abordar la cultura escrita parten de las necesidades de los sujetos y apuntan a comprender a los analfabetos como sujetos políticos en la dinámica de formas de organización e institucionalización en la reconstrucción nacional.

Esto estaría expresando que en los espacios de alfabetización no solo se apuntaba a la apropiación del código escrito, sino fundamentalmente a la participación en distintos espacios sociales y las prácticas de escritura asociados a ellos: participar en la asamblea, elaboración de notas y peticiones para resolver problemáticas comunitarias, dialogar con sus vecinos, entre otros.

V.3.a.3. Procesos de alfabetización

Los procesos de alfabetización se constituyen en otra de las tareas de los grupos. La constitución de los grupos operativos de aprendizaje refleja la intencionalidad de asociar los procesos de alfabetización a otras prácticas sociales. Es decir, se evidencia que los procesos de alfabetización se desarrollan como parte de la autogestión de los grupos en los procesos de búsqueda de espacios, la búsqueda de recursos y la organización para la resolución de problemas.

Si bien analizamos que las prácticas de lectura y escritura están asociadas a la problemática barrial, nos proponemos examinar en este apartado la especificidad de la tarea de alfabetización.

En la propuesta de alfabetización construida para la CREAR y que en algunos documentos se denomina “Método CREAR”, convergen las ideas de Freire y los aportes teóricos de Pichón Riviere y Ana Quiroga.

En este marco, resulta relevante analizar cómo se integran los momentos del método que propone Freire con las dinámicas de funcionamiento de los grupos operativos. Sostenemos que los puntos de convergencia de ambos enfoques son los contenidos y los procesos de reflexión con el objetivo de transformar la realidad.

Estas propuestas sostienen un posicionamiento similar en cuanto al proceso de conocimiento y del sentido transformador del mismo en la praxis de los sujetos. Tal como plantea Freire, las praxis se refieren a las acciones de los sujetos orientadas por finalidades que tienen sentido

en un proceso histórico “la interrelación entre la conciencia del proyecto propuesto y el proceso para alcanzarlo, es la base de la acción planificada del ser humano, la cual implica métodos, objetivos y opciones de valor” (Freire, 1983: 18).

En tal sentido y de forma convergente con la psicología social, la actividad de los sujetos en el proceso de conocimiento es entendida como praxis en tanto opera sobre la realidad para transformarla (Quiroga, 1981).

El contenido existencial como objeto de crítica y transformación por parte de los sujetos constituye un espacio de síntesis de estas propuestas como construcción metodológica.

Nos detendremos particularmente en los contenidos y los procesos de reflexión ya que en ellos se manifiestan los sentidos ideológicos, políticos y educativos de la CREAR donde se genera una alternancia con las pedagógicas dominantes para la alfabetización de adultos.

Interesa señalar que cobran relevancia analítica los contenidos y los procesos de reflexión, ya que expresan los temas que fueron objeto de las formas de educación y el proceso de tratamiento de esos temas por parte de los grupos. En tal sentido, analizamos la propuesta de los documentos y los testimonios de los entrevistados para comprender el énfasis puesto en los procesos de reflexión de los grupos como una forma de concientizar.

Desde los posicionamientos teóricos sostenidos en el discurso de la campaña, entendemos que las situaciones existenciales y las palabras generadoras –en tanto contenidos de reflexión– no pueden ser seleccionadas azarosamente.

De esta manera se proponen, como palabras generadoras a nivel nacional: leche, casa, ropa, pozo (o pico), familia (o hijo), villa (o barrio), vecino, cooperativa, escuela, dispensario, ómnibus, trabajo, máquina, patrón, sueldo (jornal o quincena), campesino (o peón, obrero), sindicato, delegado, radio (o televisión), fútbol, promesa, vino, compañero, voto, pueblo organizado, gobierno, Latinoamérica unida o dominada.

En el caso de Córdoba se agregaron otras palabras como: trabajo dependiente, trabajo comunitario, domesticación del animal, entre otras.

Tal como se expresa en el documento CREAR Propuesta Metodológica: “La palabra generadora en este método, tienen como característica la de representar una situación clave que encierra una problemática socialmente significativa” (1973: 8).

Los pasos del método CREAR suponen el relevamiento del uni-

verso vocabular, donde se integran situaciones existenciales recurrentes en los grupos. A esas situaciones se las asocia con una palabra clave que se constituye en las palabras generadoras. Las situaciones son usadas para la reflexión y las palabras generadoras para la lectoescritura. Estos pasos constituyen un momento previo a la tarea de alfabetización. La que se inicia con la presentación de la lámina u otro elemento. El objetivo es llegar al diálogo (El pueblo educa al pueblo).

La presentación de la lámina o foto (Córdoba) se constituye en un “disparador motivacional” (unidad operativa de aprendizaje) en donde se presenta la palabra generadora codificada en una situación existencial.

El documento señala la utilización de distintos recursos para la motivación de la tarea denominado “disparador direccional” como fotos o láminas. Luego, orienta los distintos momentos por los que atraviesa el grupo en la consecución de la tarea. En esos procesos establecen las actividades del coordinador en dos niveles: centrando la discusión para orientarla hacia los objetivos, y ordenando la dinámica del grupo para que todos puedan participar.

En el caso de la palabra zapato se propuso a nivel nacional la siguiente lámina:



Lámina para la palabra generadora zapato. Extraída de la compilación de los materiales de la campaña reeditada en el año 2008, por el Ministerio de Educación de la Nación.

Tanto las palabras como las situaciones son elaboradas de acuerdo al criterio de que representen situaciones vividas por los trabajadores y el pueblo. Las palabras generadoras y las láminas/fotos donde se expresan las situaciones existenciales, son las bisagras en la articulación teórica metodológica ya que encierran los posicionamientos políticos e ideológicos en los que se proponen formar a los trabajadores y marginados.

Metodológicamente, en primer lugar, en los grupos se definen las palabras, ya sea las nacionales o las modificadas de acuerdo a las características del grupo. Una coordinadora relata que, en lugar de usar trabajo como palabra generadora, utilizaron “laburo” o “changa” ya que es la denominación que utilizan esos grupos.

En base a los principios teóricos y epistemológicos que se sostienen en los documentos sobre el proceso de conocimiento, se observa un importante peso de los contenidos a trabajar en estos espacios. Por ejemplo, en el documento “Bases de la CREAM” se plantean como objetivos:

Informar sobre problemas locales, regionales y nacionales, así como sobre la política gubernamental en el control de la producción, distribución y precios de artículos de primera necesidad. Se trata de garantizar desde la educación, para el logro de los objetivos en el área social y económica, que los sectores mayoritarios de la Argentina lleguen a tener un nivel de conocimiento de aquellos problemas relativamente semejante —en lo esencial— al que tienen las minorías (“Bases de la CREAM”, 1973: 8).

El criterio que se estableció para la selección de la problemática a trabajar fue que se vinculara con las problemáticas habituales de estos grupos (El pueblo educa al pueblo, 1973).

Tal como se sostiene en el documento Cartilla Guía para la coordinación del proceso de reflexión:

Si la reflexión no se basa en la realidad, será un mero ejercicio intelectual. Por lo tanto, es importante que el coordinador logre, que los participantes, expresen en el mejor grado de su posibilidad, cómo ven y cómo viven la situación.

Nuevamente aquí se expresa la concepción de conocimiento que, partiendo del análisis de las situaciones sociales de los grupos, de sus organizaciones y sus necesidades se convierten en objeto de crítica por

parte de esos mismos grupos, lo que implica procesos de objetivación que permitirán su transformación. Esto se refleja en lo propuesto por la metodología de Freire, según lo expresado en los documentos.

La orientación desde esta perspectiva epistemológica se materializa en los documentos en unos pasos que permitieran que el grupo construya esos momentos. En los documentos “El pueblo educa al pueblo” y en el Manual de Córdoba se proponen “pasos metodológicos” que tienen por objetivo orientar la reflexión del grupo en los siguientes puntos: “Ver base para apreciar; Apreciar base para conocer; Conocer base para resolver; Resolver base para ejecutar” (El pueblo educa al pueblo, 1973: 14).

Siguiendo estos pasos, se puede observar en los materiales nacionales las pautas generales para la decodificación a partir de una serie de preguntas orientadoras.

La secuencia es la siguiente:

- En primer lugar, se observan preguntas que apuntan a la descripción de la lámina, la interpretación narrativa a partir de la construcción de una historia de lo que pasa en la lámina.

- Luego se apunta a una conceptualización de lo que ven a través de la elaboración de un título para lo que han podido observar.

- A continuación, se propone la identificación del o los problemas y la jerarquización de los mismos. Además, se debe comparar ese o esos problemas con lo que le pasa al propio grupo y cómo le pasa. Se propone también comparar su grupo con otros grupos para ver si esa problemática aparece y cómo aparece.

- Identificadas las problemáticas y en qué sectores se presenta, se procede al análisis de causas, consecuencias, sujetos responsables; se considera la política del gobierno para la solución de esos problemas y se indaga si saben cómo han solucionado esa problemática en otros espacios.

En algunos casos se puede apreciar que, además de presentar las políticas del gobierno como contenido de reflexión, se la compara con las políticas que llevó adelante en esa área la dictadura militar (1966-1972). Es el caso del documento Cuadernillo para el Coordinador de Base de la CREAM (1974) que analiza cómo se fija el precio de la carne, presenta un cuadro comparativo entre la “política de la dictadura y la política del gobierno popular” (1974: 27-28), propone además una campaña para controlar los precios de los productos de primera necesidad.

Los distintos documentos metodológicos “El pueblo educa al pue-

blo”, la Cartilla Guía para coordinar el proceso de reflexión y el Manual de Córdoba insisten en la importancia de la posición del coordinador como un sujeto clave en la orientación y la conducción del grupo hacia la meta o realización de la tarea como plantea la psicología social. En este paso es clave que el coordinador haya sido aceptado por el grupo en relación al tema o problemas que identifica el grupo. Sin embargo, como limitación de este estudio basado en entrevistas y documentos, no nos han permitido conocer el alcance que tuvo este desarrollo.

De acuerdo a lo desarrollado, en estos pasos del método se condensan los sentidos sobre las prácticas sociales de los grupos de alfabetizandos, partiendo de la oralidad y de la construcción de narrativas interpretativas de los materiales educativos: las láminas y las fotos. En algunos casos, también ha sido a partir de materiales que aportan los alfabetizandos como revistas o libros con determinada información. Pero también se advierte el análisis de situaciones tradicionales recuperadas a través de la oralidad de los sujetos: la preparación de determinadas infusiones, rituales para curar determinadas enfermedades, conocimientos producto de la práctica de algún oficio, entre otros, según señalaron los coordinadores entrevistados.

En este sentido, el momento de la reflexión tiene una singular importancia, que se puede evidenciar tanto en los documentos, como en los testimonios de los entrevistados: “Devolver la palabra... devolver la palabra no solo significa dejarlos hablar... implica también el que pueda participar en las reuniones de la capilla, en las reuniones del centro vecinal, el empezar a mirarse de otra forma” (entrevista a coordinadora de base de Barrio Comercial).

Los decires de esta coordinadora expresan los sentidos de la alfabetización como una práctica social en tanto los usos de la escritura se insertan en otras prácticas sociales y tienen un sentido social en esos contextos. Pero además estarían expresando la objetivación como sujetos sociales y posibilitando formas de participación en las instituciones de su barrio.

En tal sentido, el coordinador de área de la zona 14 manifiesta:

A mí me parece que lo más importante que quedó, no voy a decir que sepan leer y escribir, sumar y restar porque eso todos saben sobre todo cuando les pagan mal. Pero lo más importante que yo vi, es que la gente pudiera conversar, pudiera intercambiar respecto de su lugar. Que esa pelea de perros, que ella no me ha saludado, que yo tampoco

la voy saludar, entonces, esa facilidad con que la gente se enoja y no puede conversar los problemas que le afligen a todos... o que voy a querer cordón cuneta yo sola, ella que se arregle. Ese tipo de cosas, permitía el método de Freire que la gente comenzase a hablar... (entrevista a coordinador de área, zona 14).

Los coordinadores entrevistados coinciden en señalar la importancia de que estos procesos de alfabetización pudieran aportar herramientas que posibiliten hablar sobre sus problemas y vincularse de otra forma con sus vecinos.

V.3.a.3.1. Tratamiento de las palabras generadoras

En este apartado presentamos el tratamiento de algunas palabras generadoras que los entrevistados recuperan ya que resultaron significativas para los grupos.

De acuerdo a lo expuesto en apartados anteriores, es posible señalar que el desarrollo de la secuencia metodológica propone distintos momentos de reestructuración conceptual a partir de la tarea y el análisis de la problemática a través de la dinámica grupal. Tal como se presenta en los documentos, la significatividad de la palabra generadora está en la captación de una realidad significativa para los sujetos participantes.

La codificación de situaciones existenciales y las palabras generadoras proponen desde los sentidos teóricos antes analizados, el tratamiento de las condiciones sanitarias, habitacionales, la organización sindical y problemas sociales como el alcoholismo. En tal sentido la lámina o foto como disparador motivacional en tanto representa la experiencia existencial de los sujetos es entendida por Freire como un todo: “al iluminar uno de sus ángulos y percibir la interrelación de este ángulo con los demás, los alfabetizandos tienden a reemplazar la visión fragmentada de la realidad por una visión total” (1983: 34).

Con respecto a la palabra generadora trabajo, en el manual “El pueblo educa al pueblo” se puede observar el tratamiento de la palabra presentada en relación con contenidos de reflexión. Estos objetivos apuntan a considerar la palabra generadora y las experiencias de los miembros del grupo con relación a esa palabra. Así se considera el lugar del trabajo en la transformación de la naturaleza y en la creación de riqueza del país, los derechos de los trabajadores en el marco jurídico y de la política del gobierno.

Para llevar adelante los objetivos de la reflexión, se presentan “informaciones” con el propósito de orientar los procesos de reflexión en base a contenidos específicos.

La coordinadora de capacitación docente manifiesta:

... Y acá se ven mal (señala el borrador del manual hecho en Córdoba) pero eran nuestras propias fotos y vos sabés que hasta hace poco yo las tenía. Porque se buscaban recursos de la comunidad, un fotógrafo nos había hecho todas las láminas para las problemáticas... Por ejemplo, esta era trabajo dependiente, esto es domesticación del animal para compararlo con la domesticación que se hacía del ser humano por parte de los sectores de poder, que tenían poder sobre él. Y después de todas estas problemáticas se sacaban las palabras y después viene la parte de lecto-escritura. Las palabras coincidían casi con las de la nación.

En el testimonio de esta coordinadora se puede observar la construcción realizada en Córdoba con la palabra trabajo y relacionada con trabajo dependiente y comunitario. Según señala la coordinadora, el objetivo es problematizar el poder en las relaciones laborales, la diferencia entre animal y hombre, el hombre como sujeto social político, la diferencia con la domesticación del animal.

Por último, se plantea al grupo cómo solucionar esa problemática y la ejecución de la misma en términos de distribución de la tarea, el tiempo y la evaluación de las acciones.

Otra de las palabras que aparecen como significativas en el relato de dos coordinadores es la palabra “vino”. Una de las coordinadoras de base, que realiza sus tareas en barrio Comercial de Córdoba recuerda el abordaje realizado con la lámina para la palabra generadora “vino”.

Empezamos a armar, problematizando situaciones y yo nunca me voy a olvidar que la primera palabra de ese universo vocabulario que había que empezar a formar, problematizando cuestiones, fue la palabra VINO... La palabra, la primera que surgió fue esa. ¿Porque qué hacía la gente? Tomaban mucho... (entrevista a coordinadora de base Barrio Comercial).

En el relato de la coordinadora se retoma un problema de esa comunidad y el trabajo con la misma a partir del vínculo con el médico del dispensario quien la ayudó en la tarea en el centro. Estos trabajos expresan las relaciones interinstitucionales que posibilitan el desarrollo

comunitario de los centros y que aportan a una mirada integral de la alfabetización.

Otro de los coordinadores de base recuerda una situación, relatada por los alfabetizandos, relacionada con el alcoholismo como problema social. En este caso en la zona norte de la ciudad de Córdoba:

... porque había una señora Lidia, joven, pero de esas mujeres jóvenes que parecen viejas arrugadas por la fuerza, el trabajo, la vida. Ella tenía una hija de 16 años que vivía en Los Cortaderos que se emborrachaba ella y el marido y para que no joda el niño le daban el biberón. Entonces todo conexo ¿viste? a esa gran problemática que sigue siendo problemática en la zona de los cortaderos. Sigue actualmente. Y ahí trabajamos con el tema de la maternidad, la paternidad responsable. Con las palabras como para que lo entiendan. Los procesos de la lactancia, la importancia que tiene, los controles y todas esas cosas. Es decir, una palabrita que llenaba una amplitud de campos para trabajar que vos tenías que ir seleccionando... (entrevista a coordinador de base, zona 14).



Lámina para la palabra generadora vino. Extraída de la compilación de los materiales de la campaña reeditada en el año 2008, por el Ministerio de Educación de la Nación.

En el manual se propone como objetivos de reflexión para la palabra vino los siguientes:

Palabra: VINO

1. Objetivos de la reflexión

a. Dialogar sobre el vino, como elemento incorporado a la vida social y como un complemento de la alimentación.

b. Discutir sobre el problema del alcoholismo:

- cómo se manifiesta en la comunidad del grupo alfabetizando;

- qué efectos produce en la salud del alcohólico

- qué efectos produce en la familia del alcohólico

- qué efectos produce en la comunidad

- qué efectos produce en el trabajo

c. Intercambiar opiniones sobre:

- las causas del alcoholismo

- las soluciones que se pueden dar a nivel de la comunidad organizada.

d. Conocer la política del Gobierno Popular frente a:

- el problema del alcoholismo

- la producción y comercialización del vino (Método Crear. Material de apoyo, 2008: 121).

En el caso de la palabra vino se indica como objetivo: conocer la política del gobierno referida a la problemática del alcoholismo y a la producción y comercialización del vino. Propone además ese documento como contenido de reflexión, consultar los aspectos centrales del Plan Trienal. Al igual que en las revistas, las políticas nacionales se constituyen en contenidos de los procesos de reflexión por parte de los grupos.

Queremos remarcar aquí, los vínculos que se observan entre las problemáticas objeto de tratamiento en los CECUPO a través de las palabras generadoras y las situaciones existenciales de las láminas, y los temas también como objeto de tratamiento en las revistas. Así es posible observar continuidades en ciertos temas como en el caso de los problemas del alcohol entre los trabajadores.

Como analizamos en el Capítulo IV, parte del vínculo del peronismo de izquierda con el pueblo y su intento de organizar las bases se instala como forma de educar a las masas. Además, se observa el mismo sentido, es decir, se muestran las problemáticas que tienen los grupos –como en las historietas de villeros–. Y se ponen como ejemplo las acciones, los grupos y cómo se cambian esas situaciones a partir de la organización popular.

También resulta significativa en el recuerdo de una coordinadora, el tratamiento de la palabra “agua” ya que el acceso a la misma forma

parte de una serie de problemas sanitarios en distintas comunidades. En muchos de estos espacios se observan canillas comunitarias compartidas por los vecinos. Esta situación se complica por las inundaciones en algunos sectores de la ciudad.

Recuerdo una gran discusión que hubo con la palabra agua porque para muchas comunidades agua era el pico por donde salía el agua... cuál era la palabra para expresar la problemática del grupo... para que se pudieran organizar y reclamar... en esa época poco hablábamos de los derechos... con estos dos compañeros de ciencias de la información salíamos y tratábamos de encontrar situaciones que pudieran ser vinculadas con la palabra generadora que ya estaba fijada.



Lámina para la palabra generadora agua. Extraída de la compilación de los materiales de la campaña reeditada en el año 2008, por el Ministerio de Educación de la Nación.

En el marco de la psicología social y el planteo metodológico de alfabetización, el conocimiento cotidiano aparece como una objetivación del lugar del sujeto en el proceso histórico social, a partir de la problematización de las condiciones materiales de existencia, entendiendo lo cotidiano como el espacio de reproducción social.

Otro de los elementos importantes como contenidos de la reflexión es el encuadre de la problemática con el proyecto político del gobierno. Esto se expresa fundamentalmente en la recurrencia permanente al plan trienal y otras políticas relacionadas, por ejemplo, con el voto de la mujer. Es posible apreciar en el tratamiento de la palabra “voto”, que las políticas del gobierno se analizan en relación con la coyuntura, pero también en una perspectiva diacrónica, recuperando la historia del movimiento peronista.

Tanto los objetivos como los contenidos de las distintas palabras, presentan orientaciones que se proponen posibilitar rupturas con las situaciones asistencialistas y se refuerza la tarea de análisis de las causas de los problemas y la solución o soluciones que pueda construir ese grupo.

En este capítulo analizamos el nudo significado “cambio social”, reconociendo la construcción del cambio como revolución. En tal sentido, presentamos analíticamente el tema de la revolución y la conciencia como dos ideas fuerza de los largos 60 que configuraron una cosmovisión del mundo.

Examinamos la expresión de estas ideas en el discurso de la izquierda del peronismo y cómo se fueron entramando las ideas de revolución, conciencia y alfabetización en la revolución cultural.

En esa dinámica, exploramos la significatividad del proceso de alfabetización de la CREAR que se expresó en los anclajes comunitarios y colectivos con los cuales se construyeron. Como analizamos en el Capítulo IV, la conformación de estos espacios se hizo en base a una serie de criterios para elegir las áreas como se planteaba en el documento “Bases de la CREAR”, pero además, orientado por el planteo de vincular estos espacios con las organizaciones e instituciones ya existentes en los barrio o villas.

De esta manera, mostramos cómo las prácticas de alfabetización se asociaban a otras prácticas sociales. En este sentido, las formas de concientización se propiciaron fundamentalmente a través de la reflexión y búsqueda de soluciones conjuntas a las temáticas sociales que se eligieron como prioritarias y que se expresaron en las palabras generadoras y situaciones existenciales.

Es decir, por un lado, las formas de concientización se vincularon a la selección temática, es posible por ello apreciar que las palabras generadoras se utilizan en láminas que presentan situaciones sociales. En el caso del agua, el vino, el trabajo, son palabras que remiten a problemáticas sociales. Por el otro lado, que el abordaje de las palabras generadoras y los procesos de reflexión eran procesos en los que se pretendió que los grupos pudieran construir una resolución, pero situada en el marco de otras prácticas sociales.

La codificación de las situaciones que se expresan en las láminas de la campaña a nivel nacional, pero también en las fotografías utilizadas en Córdoba insertan la palabra generadora en relaciones sociales de producción.

En otras palabras, a través del proceso de reflexión, análisis de problemáticas, identificación de problemas, formas de resolución conjunta, el conocimiento de las políticas nacionales para el sector, se propusieron poner en juego distintas actividades que tuvieron por objetivo posibilitar espacios para generar conciencia y formas de organización.

La selección de los coordinadores de la campaña en sus distintos niveles (coordinadores provinciales, coordinadores de área, coordinadores de base) es un analizador clave donde se expresan las intencionalidades de la campaña en términos político-ideológicos y en la formación de dirigentes en las comunidades. Tal como analizamos en este capítulo, los coordinadores de base tuvieron un sentido social de formar dirigentes de la misma comunidad para orientar los procesos de los grupos a través de diferentes tareas.

Es decir, el propósito de cambiar la estructura de DINEA y las concepciones dominantes en la educación de adultos, se sostuvo en la búsqueda de sujetos sociales que se comprometieran con el proyecto, pero que además pertenecieran a las comunidades donde iban a desarrollar la propuesta y en la formación de equipos técnicos en distintos niveles. Se evidencia en las dinámicas de funcionamiento de los CECUPO el lugar estratégico con el que se pensaron sus acciones.

Desde estas perspectivas, analizamos las dinámicas de funcionamiento de los CECUPO atendiendo a cómo se propusieron las tareas para constituir los grupos y cómo era construida la presencia del coordinador de base en la vehiculización de estos espacios como un sujeto que orienta al grupo en el proceso de resolución de la tarea.

En síntesis, por lo analizado sostenemos que la alfabetización se re-

configuró, situada en un contexto de nuevas prácticas sociales que se proponían instalar otras formas de vínculo y de relaciones sociales entre los sujetos.

Es decir, los contenidos y las formas de la alfabetización también están vehiculizados y resignificados y dan lugar a distintas apropiaciones por las formas en las que se llevan adelante. Tal como plantea Edwards:

la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido... el contenido se transforma en la forma... la lógica de la interacción es otra dimensión importante... entiendo por ella el sentido en que se objetiva el conocimiento (1995: 147).

Conclusiones

Esta investigación se desarrolló con el propósito de estudiar los procesos de organización e implementación de la CREAR en Córdoba entre los años 1973 y 1975. Las preguntas iniciales giraron en torno a las características político-pedagógicas de la propuesta, particularmente a los procesos de construcción de los CECUPO y las formas de intervención que en ellos se producían.

Una premisa inicial de este trabajo fue que las experiencias educativas son expresiones de sus condiciones de producción. Nos posicionamos desde el concepto de la educación como práctica social compleja que entiende a los procesos educativos en sus condiciones de producción y como expresión de una totalidad social. Una categoría que articuló la construcción categorial de esta investigación fue la de las alternativas pedagógicas (Puiggrós y otros, 1988; Puiggrós y Gómez, 2005). Esta categoría permitió explorar los elementos de las propuestas educativas que producen rupturas con las pedagogías dominantes a partir de la consideración de los distintos aspectos que configuran una experiencia educativa.

La categoría de alternativas pedagógicas permite, además, superar la dicotomía entre las experiencias que se definen como educación popular y las que no pertenecen a esa definición, dicotomía que ha polarizado los análisis de las propuestas educativas en América Latina. De esta manera, Puiggrós a partir de este concepto aborda en las experiencias educativas latinoamericanas, las modificaciones que ellas producen respecto a las pedagogías dominantes posibilitando realizar una mirada que complejiza el análisis.

Para ello, construimos ejes teóricos:

- Contextos de alfabetización;

- Políticas de alfabetización;
- La alfabetización como práctica social.

A partir del soporte teórico definido se construyeron los ejes de análisis que expresan los sentidos que asumen las categorías teóricas en el análisis de las fuentes:

- Construcción colectiva;
- Una nueva institucionalidad;
- Alfabetización y concientización.

Estos ejes de análisis son el producto de la triangulación del contexto histórico-social, la institucionalidad social y las formas educativas.

El desarrollo de la tesis se estructuró a partir de las siguientes premisas:

- La CREAR es heredera del espíritu sesentista y se expresan en ella las disputas sobre los modelos de acumulación y las formas institucionales.

- Hay una ruptura hegemónica de la cual lo educativo es una manifestación. Por ello analizamos cómo se establece el Estado como educador en las experiencias de alfabetización.

- La CREAR se plantea construir una nueva institucionalidad en la educación de adultos en el marco de cambios en la institucionalidad social.

- Desde las formas organizativas de DINEA y la CREAR se intenta socializar en nuevas prácticas sociales y construir formas de ciudadanía a través de la conformación de los CECUPO y su dinámica de funcionamiento.

Estas premisas construidas en los primeros análisis, desafiaron las construcciones metodológicas en términos de la complejidad de las fuentes. Por ello, las definiciones analíticas fueron resignificadas a partir de la introducción del criterio de periodización, entendido como la construcción de problemas que engloben el estudio de la temporalidad (Ansaldi y Giordano, 2012).

En el análisis de las diferentes fuentes empíricas reconstruimos las estructuras de sentimiento de una época, a través de la elaboración de nudos de significados donde hablaron distintas voces.

La descripción y análisis de los documentos de la campaña, revistas y bibliografía específica de la época, entrevistas a sujetos que participaron de la CREAR convergió en la identificación de nudos de significado que atraviesan toda la institucionalidad social y que funcionan como principios ordenadores de las prácticas.

A partir del análisis de las distintas voces, los nudos de significación operan como organizadores para hacer lecturas de la realidad social del momento y, por lo tanto, para orientar prácticas educativas. En este sentido, los nudos de significados estarían dando cuenta del sentido de una época a través de estructuras de sentimiento que ordenan las acciones de los sujetos y la configuración de las instituciones.

Otro desafío analítico se constituyó en el análisis de las categorías educativas con relación a esos nudos de significado. Esto implicó encontrar los puentes que permitieran explicar las experiencias educativas en la dinámica histórico-social. Nuevamente aquí, desde la categoría de alternativas pedagógicas, tomamos la decisión de analizar la CREAR en los aspectos de su propuesta donde produce elementos disruptivos con las experiencias de alfabetización de adultos en América Latina.

Las cuestiones analizadas de la CREAR en esta investigación constituyen, desde nuestra perspectiva, los espacios donde se construyeron alternancias con los discursos pedagógicos dominantes: en la forma de la planificación, en la concepción de educación para los trabajadores y la formación de dirigentes, en la conformación de los espacios de alfabetización y en las formas de intervención educativa a través de los grupos operativos de aprendizaje.

A continuación, presentamos los resultados de esta investigación a partir de los ejes de análisis.

1. El orden social como construcción colectiva

La dinámica económica, social, política, ideológica y cultural en este periodo, da cuenta de un proceso sociohistórico que se singulariza en múltiples prácticas sociales orientadas a generar un cambio en el orden simbólico con otra concepción del mundo y que pretenden una ruptura con los modelos de los países desarrollados (Ansaldi y Giordano, 2012).

En la dinámica contextual analizada, desde los sectores ligados al socialismo, a los populismos y a los sectores más progresistas de la Iglesia católica, se plantean la importancia de reconocer el “pueblo” y sus prácticas como articuladores de nuevas formas de institucionalización. El debate intelectual de la época, como parte de esa dinámica, es producto de prácticas sociales en el marco de los planteos del desarrollismo como teoría político-económica, elaborada desde la CEPAL, la discusión dependencia-liberación, como contradicción emergente en la posguerra, la

situación que instala la Revolución Cubana y la crítica a los colonialismos desde los teóricos de la dependencia y la Teología de la Liberación.

La opción por los pobres es un discurso donde convergen los modelos de desarrollo, los planteos ideológicos y filosóficos del momento. Es decir, la cosmovisión de los largos 60 alentada por el debate del cambio social, su expresión económico-política en los modelos de desarrollo y los procesos para generar legitimidad, la revisión de la izquierda, de las ciencias sociales y los procesos de descolonización convergen y se articulan en la visibilización del “pueblo”, en muchos de los discursos considerados como “los sin voz, los subalternos, los oprimidos, los pobres”.

El espíritu sesentista y la estética revolucionaria son la expresión de la cosmovisión que dan cuenta del espíritu de una época como filosofía, como estética y como política.

El marco simbólico instituido por las revistas como espacio de difusión de “lo importante”, fueron estableciendo la idea de un peronismo revolucionario enmarcado en las luchas antiimperialistas. En los 60, en la revista *Cristianismo y Revolución*, ese peronismo revolucionario construido en el exilio y la proscripción no discute el liderazgo de Perón.

Lo latinoamericano y la lucha antiimperialista como bandera del cambio social sintetizan las concepciones de una facción de los peronismos que disputa por convertirse en la voz legitimada del movimiento, que construye el rumbo del movimiento hacia un modelo socialista, con la organización de las bases. Lo latinoamericano y la lucha antiimperialista se expresan en la mística revolucionaria alentada primero por el modelo cubano, la praxis del Che Guevara y luego por la llegada mediante elecciones de Allende a la presidencia de Chile. Pero también por movimientos alternativos de dentro de la Iglesia católica que revisan el evangelio y sobre todo el lugar de los pobres en la dinámica latinoamericana.

Por todo esto, a lo largo de este estudio encontramos evidencias para sostener que la CREAR expresa una construcción como parte de la prolongación del espíritu de los largos 60. Por ello, la construcción colectiva es como se manifiesta el orden social en disputa. Ese orden social estaba basado en un modelo de desarrollo que proponía la organización del pueblo, denominado por el peronismo de izquierda como “las bases”.

Sin embargo, en la concreción del gobierno de Cárpora se va visualizando la autonomización de un sector del peronismo donde el movimiento se construye como un camino al socialismo. Portadores de

estas banderas son fundamentalmente la Juventud Peronista y Montoneros. Estas organizaciones tienen una fuerte presencia en el gobierno de Cámpora y sobre todo en el Ministerio de Educación.

En todo este proceso se visibiliza al “pueblo” como sujeto político, con historia, saberes, cultura y que ha sido marginado económica, política y culturalmente. Las miradas críticas sitúan al pueblo y las formas de organización colectiva como ejes de un nuevo orden social. Desde esos posicionamientos, proponían liderar el movimiento apostando a la organización del “pueblo” en torno a la comunidad, la fábrica, el conocimiento de las cuestiones del país, las formas de conciencia.

Por lo analizado, sostenemos que el orden disputado desde la izquierda del peronismo es la organización de las bases para fundar la hegemonía dentro del movimiento peronista en el marco de los debates latinoamericanos más amplios. Por ello el orden social se piensa como “construcción colectiva”. La construcción colectiva expresa las acciones sociales, como una cuestión clave de la época que se manifiesta en la idea de recuperar la voz del pueblo como sujeto político, planteo que no es solo económico, sino que se expresa en lo político, lo social, lo cultural, lo est tico.

Este repensar el pueblo como sujeto político se inserta en la dinámica de construcción de un modelo de acumulación que precisa de nuevas prácticas sociales. En este sentido, el modelo de acumulación conlleva la creación de sistemas de dominación que derivan en modificaciones en las formas institucionales, políticas y educativas. Es decir, la construcción de hegemonía configura procesos de socialización en nuevas prácticas sociales y la legalidad que las regula.

En conjunto dan cuenta del espíritu sesentista ya que abarcan una serie de prácticas y concepciones de mundo orientados por un cambio social que atraviesa todos los espacios sociales y los sentidos de los sujetos.

En esta dinámica, las prácticas educativas –la CREAR como una de ellas– no permanecieron al margen de los debates y muchas de ellas fueron críticas con las formas establecidas y entonces es posible advertir distintas experiencias que intentan generar rupturas con otras formas institucionalizadas. En este sentido, las características económicas, políticas y culturales de las décadas del 60 y 70 se dan en el marco de los procesos revolucionarios en América Latina y la impronta política ideológica que tuvieron esos procesos en las propuestas de alfabetización.

2. La educación de adultos: ¿una estrategia para una nueva institucionalidad?

Analizamos en esta investigación que la CREAM fue una herramienta que tuvo por objetivo explorar nuevas formas de organización de la educación de adultos. En tal sentido, la campaña fue parte de una política educativa más amplia que, particularmente en la educación de adultos, integraba una reforma de DINEA.

La reforma de DINEA que tenía por objetivos provocar una ruptura con las concepciones desarrollistas, en el marco de la cual surgió, y orientar las políticas de esta dirección por los planteos de la educación popular. Esta reforma se caracterizó por tres principios vertebradores que estuvieron en la base: la concepción de los adultos como marginados y/o trabajadores, el rescate de la cultura popular y la movilización de las comunidades.

Los planteos educativos y sociales que se sostuvieron desde DINEA venían desarrollándose desde la década anterior: críticas al desarrollismo y a la concepción científico-tecnocrática de la educación, al sentido instrumental de la educación de adultos en el marco de la emergencia de la Teoría de la Dependencia. Sin embargo, alternancias entre períodos dictatoriales y gobiernos democráticos en la Argentina no habían permitido que se plasmasen en propuestas concretas. La reconfiguración del peronismo en esa coyuntura favoreció que los sectores de la izquierda del movimiento y otros que recurrieron al peronismo por su vínculo con el pueblo, logren por un corto periodo plasmarlos en un proyecto educativo.

Es decir, las definiciones políticas que orientan la política educativa se presentan como una alternativa crítica al discurso educativo hegemónico que se había conformado después de la Segunda Guerra Mundial, basado en los planteos tecnocrático-desarrollistas. En este sentido, la educación como variable fundamental del desarrollo es interpelada por los teóricos de la dependencia y por movimientos sociopolíticos surgidos en América Latina. Desde estos posicionamientos, los conceptos de desarrollo, planificación, regionalización, desarrollo de las comunidades y el sentido social de la alfabetización son resignificados ideológicamente en el desarrollo de nuevas praxis político sociales.

En ese marco, el carácter totalizador de la planificación de la CREAM se expresó en la materialización de una serie de decisiones sobre el método de alfabetización, la dinámica de los CECUPO y su inserción

en la comunidad. En relación con el trabajo comunitario se centró en la recopilación de los saberes populares, la oralidad y la escritura, las asambleas y los contenidos ligados a procesos de reflexión. Estas definiciones remiten a prácticas y allí se disputan los sentidos filosóficos, políticos y pedagógicos y funcionan como dispositivos ordenadores de las prácticas.

La concepción del sentido social y político de la campaña se manifestó en formas de planificación y de implementación que tuvieron por intencionalidad generar una nueva institucionalidad en el marco de un modelo de desarrollo. La nueva institucionalidad educativa era parte de un proceso de estructuración de una institucionalidad social: cambios en el modelo de desarrollo, en las formas del gobierno y su vínculo con el pueblo. En esos procesos, la alfabetización y la educación del adulto se presentó como la educación de los trabajadores en el proceso de reconstrucción nacional, con un sentido de construir soberanía productiva a través de la ciencia y la tecnología. Motivo por el cual, son resignificados los sentidos sociales de las universidades, su vínculo con el pueblo y con el modelo de desarrollo definido por el gobierno nacional.

Ese proyecto de desarrollo era, como ya señalamos, producto de una facción del peronismo que proponía la organización del movimiento sostenido desde la organización de las bases y tejiendo lazos de solidaridad con los países latinoamericanos.

La comprensión de las experiencias educativas como expresión de la totalidad social requiere del análisis de cómo las categorías pedagógicas “dan cuenta de los procesos económico-sociales y culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan” (Puiggrós, 1980: 32). Desde esta perspectiva, analizamos los principios político-pedagógicos de la CREAR que dialogan con los debates locales, nacionales y latinoamericanos y que se materializan en la planificación y en las formas organizativas.

La campaña también estuvo orientada por esos temas. Los ejes centrales de la CREAR para esa reforma fueron –desde nuestro análisis– la planificación de la campaña y la formación de los sujetos para el desarrollo.

Los recuerdos dan cuenta de la apropiación del proyecto educativo, que fue posibilitado, por un lado, por la selección de los participantes. Esto habría permitido un horizonte común de referencia, ya que la mayoría tenía experiencia en educación de adultos, prácticas de educación

popular y de militancia política. Y por otro lado, la formación y la dinámica de intercambios entre los coordinadores de base y los coordinadores de área, y de estos con los coordinadores provinciales habría permitido una sensibilización en el sentido de las formas metodológicas.

La planificación de la campaña implicaba la puesta en escena de formas institucionales de funcionamiento que tenían por objetivo desplegar acciones destinadas a modificar la estructura de DINEA.

La selección de los coordinadores aportó el andamiaje político e ideológico para sostener la política desde las intencionalidades que se proponía una facción del peronismo.

Las políticas analizadas, entre las prescripciones y los sentidos de los sujetos en sus procesos de apropiación, manifiestan que lo que estaba en disputa no solo era el sentido de la educación de adultos y su tendencia hacia la educación popular, sino el sentido de las políticas, la participación de los sujetos y las comunidades en un proceso de organización nacional, que en los documentos se plantean como “liberación nacional”, “proceso de descolonización”, “revolución”.

De lo analizado podemos definir tres espacios donde se produjeron rupturas político ideológicas.

En primer lugar, la implementación de la CREAR supuso nuevas concepciones educativas que generaron tensiones como las que se sostenían en los centros educativos de DINEA. Las tensiones entre la estructura de DINEA y de la CREAR se produjeron por la emergencia de nuevas políticas que implicaban la modificación de DINEA a través de la creación de una nueva estructura, orientada a la educación popular. En este sentido, la CREAR era estratégica como construcción paralela, si bien dependiente de DINEA con una estructura y dinámica propia.

En segundo lugar, la planificación de la campaña como estrategia de ruptura con el imperialismo y como una herramienta para potenciar el desarrollo de las regiones. La planificación de la campaña se basó en la democratización de la planificación, la descentralización y regionalización para romper con las formas centralizadas que sostienen el poder del imperialismo. Para ello se propuso una movilización de las comunidades y la participación de estas en los procesos educativos. Como parte de esa movilización se convoca a las instituciones que son expresión de la organización del pueblo.

En tercer lugar, la selección de los coordinadores fue una estrategia para dar unidad ideológica al proyecto. Es posible advertir en esto la co-

herencia con lo planteado por el subcoordinador nacional cuando hablaba de “formar equipos, no solo a nivel de la estructura central de DINEA, sino también en las provincias y regiones a través de la selección y formación de los coordinadores de la CREAR”.

3. Alfabetización y concientización

La CREAR en tanto propuesta educativa sintetiza un proyecto político-pedagógico que expresa un modelo de sociedad, de sujeto y que, como tal, se viabilizó desde determinadas formas regulativas de las prácticas. Es ese proyecto las concepciones político-ideológicas y pedagógicas, estuvieron estrechamente vinculadas a otros procesos revolucionarios en América Latina.

En ese marco, la alfabetización fue entendida como una forma de concientización. Es decir, intentó superar el sentido mecanicista de decodificar un código, para formar en prácticas sociales de autogestión comunitaria.

La CREAR es heredera en términos de la propuesta metodológica de proyectos educativos como el de Freire y retoma, además, construcciones significativas de las propuestas de alfabetización que se produjeron en procesos revolucionarios como los casos de México y Cuba.

“Devolver la palabra”, esta frase que retomamos de uno de los coordinadores de base expresa, desde nuestro análisis, los sentidos político-pedagógicos que emergen de la aplicación de la propuesta metodológica de Freire y que orientó el accionar de los coordinadores. Es decir, la alfabetización se concibe no solo como la apropiación del código escrito, sino como un proceso de liberación.

En el desarrollo de esta tesis analizamos lo que en los documentos de la campaña se denomina método CREAR. Para abordar la complejidad metodológica analizamos las dinámicas de funcionamiento de los CECUPO a través de los grupos operativos de aprendizaje. Estos grupos se constituyen a través de la tarea. Consideramos tres categorías que nos permitieron captar las especificidades y los puntos más significativos de la implementación de la propuesta de alfabetización: la búsqueda de recursos y espacios, la participación en las asambleas comunitarias como mecanismo de resolución de problemáticas y los procesos de alfabetización.

Las formas del método y los contenidos existenciales de las palabras

generadoras tal como se analizó, son significativas en el marco de los CECUPO como forma de organización comunitaria.

Además, los contenidos de la alfabetización que se expresan en el universo vocabular y en los materiales educativos –las láminas y las fotos de Córdoba– muestran la focalización en determinadas prácticas sociales. Por ejemplo, el análisis de la palabra vino como producto social y el alcoholismo como problema que afecta a los trabajadores. Otro ejemplo se presenta en el documento que desarrolla contenidos sobre los alimentos, a la vez que proporcionar información sobre distintas dimensiones que posibiliten comprender la alimentación y cuidado de la salud, proponen pistas y claves para entender las políticas de los gobiernos en la construcción de los precios.

Estos desarrollos nos permiten construir puentes con los nudos de significado que funcionan como principios ordenadores. Es decir, las palabras generadoras, los objetivos y los contenidos de la reflexión se vinculan con los debates identificados en las revistas, tales como el control de precios, la dependencia, la organización del pueblo.

Más precisamente, los debates sociales que afectan distintos aspectos de la institucionalidad social son tomados como contenidos de una nueva socialización a través de la formación de los CECUPO y las formas metodológicas desarrolladas para la alfabetización.

Los entrevistados rescatan como lo más significativo de los espacios de alfabetización el objetivo de lograr la participación y el diálogo entre los miembros de una comunidad. En ese marco, el diálogo tiene un sentido social de análisis de sus problemáticas y de su objetivación como sujetos históricos.

Podríamos señalar, que de los relatos de los alfabetizadores acerca de las prácticas de alfabetización emergen algunas cuestiones comunes que son significativas. En primer lugar, la preocupación de devolver la palabra, como elemento democratizador de la experiencia de alfabetización. En segundo lugar –influidos por la dinámica contextual– la concepción de que los procesos de alfabetización deben ir acompañados de otras prácticas sociales en el marco de las cuales, los adultos participen de las decisiones que orientan los procesos educativos de la comunidad. Por último, que las prácticas de lectura y escritura son procesos de objetivación del sujeto como miembro de un colectivo y que, por lo tanto, son prácticas situadas.

Podemos decir en síntesis, que la construcción metodológica se organizó con el propósito de provocar rupturas en las formas de organiza-

ción, la descolonización de las formas culturales y al lenguaje como parte de la producción cultural. Por ello, tiene un lugar central en los documentos el papel del lenguaje en los procesos de dominación. El lenguaje es uno de los elementos de la cultura que había que descolonizar.

4. Los CECUPO: canalización de procesos de organización comunitaria y espacios articuladores de prácticas socializadoras

El análisis expuesto nos permite sostener la importancia de los contextos para posibilitar los procesos de alfabetización desarrollados en la implementación de la CREAR.

Un primer nivel contextual refiere a la dinámica histórico-social, que conceptualizada como los largos 60 permitió considerar cómo se vinculan los procesos de cambio social y los de concientización, procesos en los cuales la alfabetización es considerada una herramienta. Desde esta perspectiva, la alfabetización se presenta vinculada a los procesos de organización y concientización.

Con relación a esto, un segundo nivel contextual abarca las formas comunitarias y organizativas de los grupos para la realización de la alfabetización.

En ese marco, los CECUPO estaban cumpliendo dos funciones básicas: 1) un ensayo de estructura diferente de la educación de adultos que rompa con las formas dominantes –y profundizadas por el desarrollismo– y que se oriente hacia la educación popular, y 2) la canalización de procesos sociocomunitarios que se estaban desarrollando en territorio.

Desde estos sentidos, se configurarían como espacios articuladores de lo educativo con las prácticas sociocomunitarias.

Las definiciones de los documentos y las expresiones de los entrevistados nos permiten plantear la intencionalidad de institucionalizar una nueva educación del adulto sobre la base de una estructura paralela a los centros de DINEA. Tal como se propone en los documentos, el objetivo era que los CECUPO se transformaran en la futura estructura de DINEA. Lo que permite suponer, que su función en la CREAR era además de la propuesta de alfabetización, ensayar otras formalizaciones institucionales que permitan concretar las concepciones educativas deseadas y expresadas en la política.

Lo analizado posibilita sostener algunas consideraciones sobre el lugar de los CECUPO en la estructura en términos de la política edu-

cativa, pero también en la dinámica que intentan imprimirles desde estos espacios a la alfabetización. Es decir, estos centros son espacios formadores y que solo albergan la alfabetización como una estrategia de intervención comunitaria, y de las relaciones sociales que posibilitan la organización de los grupos.

Como ya desarrollamos, la CREAR es parte de un proyecto de reestructuración de la educación de adultos, por lo tanto, la configuración de los CECUPO tenía una intencionalidad en términos jurídico-políticos de modificar la estructura del sistema educativo de adultos y estos espacios se perfilaban como un pilar fundamental de esa nueva política.

El segundo punto mencionado –la canalización de procesos socio-comunitarios que se estaban desarrollando en territorio– se nos presenta en términos analíticos como una estrategia que tenía por objetivo orientar los múltiples procesos de militancias en los barrios que desde distintos sectores se realizan desde la década del 60, hacia el proyecto de la izquierda del peronismo.

De esta manera, el criterio para la organización de los CECUPO estaba sustentado en su inserción territorial, en espacios que tuvieran organizaciones previas o prácticas de grupos militantes. La diversidad que se puede observar en los casos relevados en cuanto a su conformación, es producto del lugar donde estaban y las instituciones con las que se establecían los vínculos: organizaciones del barrio, universidades, entre otros.

Creemos necesario señalar dos cuestiones. Por un lado, el papel de la comunidad en la direccionalidad del proceso educativo centrado en el colectivo y no en la alfabetización como una necesidad situada solo en el plano individual. Por otro lado, se identifica el sentido de la planificación también centrado en el colectivo, no como proyección externa y a cargo de expertos sino como una construcción que debían realizar los grupos como parte de su formación. El objetivo de lograr la participación y el diálogo entre los miembros de una comunidad tenía un sentido social de análisis de sus problemáticas y de su objetivación como sujetos históricos.

La alfabetización se constituye como parte de un proceso de socialización y de relaciones sociales que –como plantean Pichón Riviere y Quiroga desde la psicología social– funcionan como organizadores de la experiencia de los sujetos. Desde esta perspectiva, en esta tesis se evidencia que la conformación de los CECUPO se instaló como una forma de organización social y participación comunitaria y el coordinador de

base como sujeto social clave en la organización de esos espacios. Por ello, sostenemos que los CECUPO se configuraron como espacios articuladores de prácticas socializadoras y, por lo tanto, destinadas a generar nuevas formas institucionales en la educación de adultos y en la organización política de las comunidades.

Estos espacios, además, se configuraron sobre procesos colectivos en la definición de la propuesta educativa y por lo tanto estas prácticas debían ser enseñadas.

Es interesante en este sentido, que tanto en el documento nacional “El pueblo educa el pueblo” como en el Manual elaborado en Córdoba, se insiste y se orienta acerca de comprender la dinámica en torno a la conformación del grupo y la facilitación de las formas de participación. Esto también lo recuperan los testimonios de los entrevistados como parte de su formación intelectual en las lecturas de Freire y de Pichón Riviere en torno al aprendizaje grupal.

En la formación en estas prácticas tienen un lugar relevante como contenido las formas de organizarse como grupo para obtener los recursos como forma de aprendizaje del grupo operativo. En ese marco, el voluntariado podría pensarse como la formación de líderes en las comunidades con un sentido político.

Como se plantea en las bases de la campaña (DINEA, 1973) las estrategias del gobierno en el campo educativo se basan en la organización del poder político popular, la organización de los CECUPO y las tareas de los coordinadores de base son sustantivas como dinámica comunitaria y como nueva forma institucional destinada a modificar la estructura de DINEA. Las formas de organización, autoeducación y autogestión de los grupos se vinculan con los debates identificados en las revistas: el control de precios, la dependencia, la organización del pueblo.

Con relación a la opción por los pobres, se establece la importancia de generar prácticas sociales alternativas a las formas asistencialistas a partir del desarrollo de formas de autogestión de los grupos.

Es decir, los debates sociales que afectan distintos aspectos de la institucionalidad social son tomados como contenidos de una nueva socialización y son los contenidos de reflexión de los grupos. En otras palabras, como parte de la función socializadora los objetivos de la reflexión posibilitarían la organización del grupo y la búsqueda de soluciones conjuntas.

Por lo analizado, sostenemos que la concepción de alfabetización

que se sostiene en esta campaña trasciende el uso del método para articular acciones comunitarias y por lo tanto, que la cultura escrita se reconfigura situada en un contexto de nuevas prácticas sociales. En este marco también se analiza que la cultura escrita está mediada fundamentalmente por el reconocimiento de la cultura popular y los saberes de los sujetos involucrados.

Estas formas de asumir los roles de los sujetos participantes en los grupos y la alfabetización también están dando cuenta de una forma de regulación social que se intenta instalar desde la campaña. Por ello, la dinámica entre el método de alfabetización y desarrollo del grupo operativo se materializa en las formas organizativas de los grupos.

Desde esta perspectiva, entendemos la conformación de los CECUPO como forma de organización social y participación comunitaria y al coordinador de base como sujeto social clave en la organización de esos espacios. Por ello, sostenemos que los CECUPO se configuraron como espacios articuladores de prácticas socializadoras y, por lo tanto, destinados a generar nuevas formas institucionales en la educación de adultos y en la organización política de las comunidades.

La CREAR como alternativa pedagógica del Estado en la construcción de una nueva hegemonía desde una facción del peronismo, fue una herramienta para generar legitimidad en torno a un modelo de acumulación. La planificación y la preocupación metodológica son relevantes en ese contexto de repensar la didáctica como cuestión instrumental y tecnocrática (Edelstein, Rodríguez, 1974) en un proceso más amplio de revisión de las ciencias sociales.

En este sentido la construcción metodológica de la campaña hace síntesis de las discusiones del momento y se manifiesta como una construcción que posibilite la regulación de las prácticas y la instalación de nuevas praxis sociales. Estas formas de regulación como formas de socialización son parte de un proceso de construcción hegemónica.

Por ello, emerge desde nuestro análisis que la CREAR fue una “excusa” en el marco de procesos de organización social.

5. Nuevos caminos

Esta investigación abre interrogantes en varias direcciones para seguir profundizando el estudio de la alfabetización de adultos con relación a los contextos, las políticas y los abordajes metodológicos.

Una línea a profundizar, son los hallazgos que emergen de esta investigación ya que posibilitan reflexiones teórico-metodológicas para analizar las experiencias educativas del pasado reciente. La propuesta analítica y metodológica de la tesis –a partir de fuentes de diverso orden– ha permitido la construcción de categorías que posibilitaron analizar el objeto de estudio en su complejidad.

De esta manera, aportamos elementos para superar las categorías clasificatorias excluyentes que no permiten analizar las contradicciones al interior de las experiencias educativas, ni con relación a sus condiciones de producción (Puiggrós y otros, 1988). Este posicionamiento posibilita comprender que las experiencias educativas pueden ser productoras de novedades y al mismo tiempo sostener “continuidades en los cambios... como resultado de procesos de lenta actuación... huellas de temporalidades diversas” (Arata y Southwell, 2014: 25).

La recuperación de los relatos de los participantes ha sido sustantiva para reconstruir las intencionalidades políticas y los contextos que propician los procesos de alfabetización, y cómo se interpela a los sujetos desde las formas organizativas.

En este sentido, las formas educativas son expresión de las dinámicas sociales y las formas organizativas son parte del proyecto político-ideológico y del contexto que lo posibilitó.

En este marco, otra de las líneas a profundizar se vincula con el análisis de los contextos y las políticas en tanto posibilitadores y reguladores de las prácticas. Asistimos en los últimos años a diferentes campañas de alfabetización en el país. Algunas de las campañas de alfabetización –al igual que en otros países en América Latina– han estado atravesadas por las urgencias en torno a la “erradicación del analfabetismo”. Se hace necesario superar la visión analítica en relación con los procesos metodológicos en sí mismos y estudiar qué ocurre en los contextos locales de alfabetización.

Otra línea, es el análisis comparado con otros procesos educativos latinoamericanos. En tal sentido, son necesarios estudios comparativos de las experiencias de alfabetización con otros países que permitan analizar la diversidad de las experiencias, a la vez que reconstruir los aspectos que le dan unidad a la educación en este continente (Rodríguez, 2014).

Sostenemos que las propuestas educativas en procesos de construcción de hegemonías permiten analizar las políticas educativas y de alfabetización como manifestación de formas de construcción del orden

social. En tal sentido es posible analizar los intersticios que encuentran las experiencias educativas para desarrollarse. Si partimos de la idea que la educación reproduce las estructuras sociales –aportando al cambio de la sociedad solo en la larga duración, al cambio de conciencia y a la recreación de la cultura– los momentos históricos de agudización de las contradicciones son coyunturas que permiten dinamizar prácticas educativas que aportan al cambio social.

Bibliografía

- Abbattista, M; Tocho, F. (2012). “El verano caliente del ‘74: La Tendencia Revolucionaria del peronismo entre la asunción de Perón y el aniversario del «triumfo popular»”. Trabajo presentado en la *VII Jornadas de Sociología* de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. [En línea] http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1658/ev.1658.pdf
- Abratte, J.P. (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. Tesis de Doctorado FLACSO.
- Achilli, E. (1998). “Vivir en la pobreza Urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente”. Presentación en el panel “Las problemáticas de la educación Hoy”, *II Congreso Nacional de Psicopedagogía y Aprendizaje*, Fundación EPPEC. Buenos Aires.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Alcázar, J.; Tabanera, N.; Santacreu, J.; Marimon, A. (2003). *Historia Contemporánea de América*. Universitat de Valencia.
- Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008). “Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta”. En R. Elisalde, M. Ampudia (Comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Anderson y Bowman (1971). “Consideraciones teóricas sobre el planeamiento de la educación. En *Teoría y práctica del Planeamiento integral de la Educación*. Buenos Aires: Estrada y Cía. Editores SA.
- Ansaldi, W. (Comp.) (1997). “Partidos y sistemas de partidos en América Latina”. *Serie Documentos de Trabajo 62*. Universidad de Buenos Aires.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012a). *América Latina: La construcción del orden. Tomo I: De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012b). *América Latina: La construcción del orden. Tomo II*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Arata, N. y Southwell, M. (Comps.) (2014). *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Aveiro, M. (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético político de educación popular (Mendoza 1973)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bagú, S. (1972). *El orden internacional: 1945-1962*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Basualdo, E. (2011). *Sistema político y modelo de acumulación. Tres ensayos sobre la Argentina actual*. Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Benítez, O. (s/d). “Historietas montoneras. Imaginario social de la izquierda peronista 1973-1974”. Programa Buenos Aires de Historia Política del Siglo XX. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. [En línea] <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/benitezl.pdf> [Consulta: 26/09/15].
- Berryman, P. (1987). *Teología de la Liberación. Los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*. México: Siglo XXI Editores.
- Besoky, J.L. (2010). “La revista El Caudillo de la Tercera Posición: órgano de expresión de la extrema derecha”. *Conflicto Social*, Año 3, N° 3, junio 2010.
- Bethell, L. (2002). *Historia de América Latina. Tomo 15: El cono sur desde 1930*. Cambridge University Press. Barcelona: Ed. Crítica.

- Bonavena, P. (2012). “Reseña de «Montoneros: ideología y política en *El Descamisado*»”. *Conflicto Social*, noviembre de 2012.
- Bonfil Batalla, G. (1997). *Pensar nuestra cultura. Ensayos*. Alianza Editorial.
- Botarini, R. y Medela, P. (2010). “El método CREAR”. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. 24, 25 y 26 de noviembre. Entre Ríos, Argentina.
- Braslowsky, B. ([1962] 2015). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Editorial UNIPE Editorial Universitaria.
- Brubaker y Cooper (2002). “Más allá de identidad”. *Apuntes de investigación*, N° 7. Buenos Aires.
- Cámpora, H. (1973). *La Revolución Peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. México: Siglo XXI Editores.
- Castro Oliveira, E. (1988). “La escritura de adultos y adolescentes: proceso de adquisición de lectura del mundo”. Disertación de maestría. Universidad Federal de Espírito Santo Victoria, Brasil.
- Centro Regional de Ayuda Técnica (Comp.) (1971). *Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Chávez, P. (2014). “La CREAR en Mendoza. Identidades militantes y represión”. Ponencia presentada en el *Encuentro Latinoamericano Educación de Jóvenes y Adultos*, Cátedra Pablo Latapi. Buenos Aires.
- Chávez, P. (2015). “Tres campañas alfabetizadoras latinoamericanas: Cuba, Ecuador y Argentina. Ensayo de comparación transversal.” *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, Vol. II, N° 2, pp. 211-224. Mendoza: Centro de Publicaciones FCPyS, UNCuyo. ISSN: 2362-616x.
- Chávez, P. y otros (Comps.) (2014). *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza (1969-1976)*. Colección Mendoza en la Historia Social Argentina. Centro de Investigaciones FCPS.
- Cook, J.W. (1964). “Apuntes para la militancia”. [En línea]

- <http://www.labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2013/05/John-William-Cooke-Apuntes-para-la-militancia.pdf>
- Cuccuza, R. (1996). "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación". En Héctor Rubén Cuccuza (Comp.), *Historia de la Educación en debate* (pp. 124-146). Buenos Aires: Miño y Dávila. [En línea] <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cuccuza02.pdf>
- De la Cruz Flores, S. (2009). "Formación del Estado, sujetos sociales, sociedad civil y ciudadanía". *Revista electrónica de sociología: Sociogénesis*, N° 2, julio-diciembre. México: Universidad Veracruzana.
- De La Fare, M.; Villela Pereira, M. (2011). "Educación de jóvenes y adultos, políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N° 1, enero-junio. CREFAL.
- Devés Valdés, E. (2008). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Tomo II: desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Diccionario Consultor Político* (1989). Buenos Aires: Ed. Librograf.
- Donatello, L. (2008). "Sobre algunos conceptos para comprender las relaciones entre religión y guerrilla en la Argentina de los '60 y '70". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*. [En línea] <http://nuevomundo.revues.org/index38972.html>
- Dono Rubio, S. y otros (2010). "La universidad nacional y popular en la trama del discurso peronista (1973-1976)". *Actas de las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. ISBN: 978-950-698-261-4.
- Edelstein, G.; Rodríguez, A. (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". *Revista de Ciencias de la Educación*, IV (12), pp. 21-33. Buenos Aires: Editorial Axis.
- Edwards, V. (1995). "Las formas de conocimiento en el aula". En E. Rockwell, *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elisalde, R.; Ampudia, M. (Comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

- Elisalde, R.; Ampudia, M. (Comps.) (2011). *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Escalante-Fernández, C. (2013). “Las cartillas de alfabetización de la campaña 1944-1946 en México”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. I, N° 1, pp. 155-162.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). “La relación estado-clases subalternas en la escuela”. *Cuadernos Políticos*, N° 37, julio-septiembre, pp. 70-80. México DF: Editorial Era.
- Facciolo y Hernández (1983). *La educación de adultos en la Argentina de la última década*. Mimeo. Buenos Aires.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1983). *Acción cultural para la Libertad*. Ed. Tierra Nueva.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la Praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garrido y Schwartz (2005). “Las mujeres en las organizaciones armadas de los ‘70 montoneros”. Trabajo presentado en las Xº Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. UNR, Rosario, septiembre 2005.
- Gatto, E. (2011). “El poder y la plenitud. Revolución y cristianismo”. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, Vol. 2, Año 2. ISSN 1688-7638.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / Madrid: MEC.
- Gómez, M. (2011). “La CREAR, una experiencia de política integral”. *Revista Público. Reflexión de trabajo social. Recuperando Historia*. [En línea] http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_revista/PDF/12_gomez.pdf [Consulta: 19-12-2015].
- Gordillo, M. (1999). *Córdoba en los 60. La experiencia del sindicalismo combativo*. Taller general de Imprenta, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gordillo, M. (2001). *Actores, prácticas, discurso en la Córdoba combativa*.

- Una aproximación a la cultura política de los 70*. Córdoba: Fe-
rreira Editor.
- Graciarena y Franco (1981). *Formaciones sociales y estructuras de poder
en América Latina*. Buenos Aires: Centro Editor de América La-
tina SA.
- Gramsci, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura* (7^a
reimpresión). Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2011). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado
moderno* (traducción de José Aricó) (5^a reimpresión). Buenos
Aires: Nueva Visión.
- Grimson, A. y Semán, P. (2005). “Presentación: la cuestión cultura”.
Etnografías contemporáneas, N° 1, pp. 11-24. Buenos Aires.
- Imén, P. (2014). *Educación Rodrigueana para el socialismo del siglo XXI*.
Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación Flo-
real Gorini.
- Jauretche, A. (2011). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Edi-
ciones Corregidor.
- Jensen, S. (2013). “Exilio e historia reciente en la Argentina. Avances y
perspectivas de un campo en construcción”. Testimonios N° 3.
Exilios Latinoamericanos.
- Kalman, J. (2000). “Contexto de alfabetización”. Texto basado en la
conferencia magistral presentada el 8 de septiembre 2000, en
Morelia, Michoacán, con motivo del Día Internacional de la Al-
fabetización.
- Kalman, J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura
escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45, pp. 107-
134.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Ed. Paidós.
- Lamfri, N. (2007). “Urdimimbres. El Taller Total: Un estudio de caso”.
Dissertação de mestrado, Centro de Estudios Avanzados, UNC,
Córdoba (Argentina).
- Le Goff, J. (2008). *Una larga Edad Media*. España: Ed. Paidós.
- Legrá Hernández, W. (1979). *América Latina Siglo XX. Breve análisis
hasta 1970*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

- Lerchner, N. (1977). "La crisis del estado en América Latina". *Revista Mexicana de Sociología*, Año XXXIX, N° 2, abril-junio, pp. 389-426. México DF.
- Lira García, A. (2014). "La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944". *Traslaciones Revista latinoamericana de lectura y escritura*, Vol. 1 (2) diciembre, pp. 126-149. ISSN 2362-6194.
- Lorenzatti, M.C. (2004). "Educación de adultos y sistema educativo: claves analíticas para pensar la intervención pedagógica". Ponencia presentada en el *Seminario Roles y responsabilidades de la educación de adultos*, organizado por el Departamento de Educación de Adultos, Programa Cyril O. Houle, Universidad de Georgia en Salzburgo (Austria). Agosto de 2004. Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.
- Lorenzatti, M.C. (2009). *Conocimiento, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Tesis de doctorado FFyH, UNC. Córdoba, Argentina.
- Marx, K. (1873). "Prefacio a la 2° ed. de *El Capital*".
- Miranda Camacho, G. (2006). "Gramsci y el proceso hegemónico educativo". *Revista Electrónica Educare*, Vol. IX, N° 2, pp. 13-39. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Molina, F. y Yuni, J. (Coords.) (2000). *Reforma educativa, cultura y política. El proyecto inacabado de la Modernidad*. Temas grupo editorial.
- Morales Gómez, D. (Comp.) (1992). *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*. Ediciones Guernika SA.
- Morello, G. (2003). *Cristianismo y Revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla Argentina*. Colección Thesys 1. Córdoba: EDUCC, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Morello, G. (2007). "El Concilio Vaticano II y su impacto en América Latina: a 40 años de un cambio en los paradigmas en el catolicismo". *Revista Mexicana de Ciencias políticas y Sociales*, Año XLIX, N° 199. UNAM.
- Moss, W.; Portelli, A.; Frase, R. y otros (1991). *La historia oral* (Introducción y selección de textos Dora Schwarzstein). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Nardulli, J. (2011). “Notas sobre el papel de los coordinadores de la CREAR (1973-1975) o los alcances y los límites de la categoría de intelectuales transformativos para pensar la educación de adultos en los ‘70”. En R. Elisalde y M. Ampudia (Comps.), *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Navarro Pérez, C. (2014). “Del ‘Cuerpo Cívico’ a la ‘Campaña Nacional’. Un análisis de los proyectos y prácticas de alfabetización en Chile, 1940-1970”. Ponencia presentada en el panel “Campañas de Alfabetización en América Latina” en la *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires Argentina, noviembre de 2014.
- Navarro Pérez, C. y Silva (2013). “Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960-1970”. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Año 1, N° 1, Santiago de Chile, julio 2013. ISSN 0719-3483.
- Neiburg, F. (1998). *Los intelectuales y la invención del Peronismo. Estudio de antropología social y cultural*. Alianza Editorial.
- Nemcovsky, M. (2011). *Entre el Trabajo y la Escuela. Memorias de experiencias infantiles, Rosario (1930-1940)*. Tesis Doctoral Inédita. Escuela de Posgrado Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Ouviña, H. (2012). “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”. OSERA N° 6, 1° Semestre. [En línea] http://webiigg sociales.uba.ar/empresas-recuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf [Consulta: 27-09-15].
- Pasquali, L. (Comp.) (2008). *Historia social e historia oral. Experiencias en la historia reciente de Argentina y América Latina*. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Pedano, G. (2010). “El Taller Total. 1970-1976”. Ponencia presentada en *III° Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*.
- Peresson, Cendales y Mariño (1983). *Educación Popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.

- Pérez-Cruz, Felipe de Jesús (2011). “La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba”. *Varona*, N° 53, julio-diciembre, pp. 10-23. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Pichón Riviere, E. (1985). *Conversaciones con E. Pichón Riviere. Sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Pineau, P. (2008). “¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica”. En R. Elisalde, M. Ampudia (Comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1993). “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”. En M. Gadotti y C.A. Torres (Comps.), *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación Argentina?* Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. y Gómez (Coords.) (2005). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Puiggrós, A. y otros (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Quiroga, A. (1981). “Crítica de la vida cotidiana”. (Clase).
- Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Edit. Cinco, Colección Apuntes.
- Reisin, F. (s/d). “1880-1930: la nueva dependencia. Fundamento de la educación Latinoamericana”. Mimeo de Cátedra.
- Reissig, L. (1961). *Educación y desarrollo económico*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Ritz, L. (1977). “Política y partidos. Ejercicio de análisis comparado: Argentina, Chile, Brasil y Uruguay”. En W. Ansaldi (Comp.), *Partidos y sistemas de partidos en América Latina*. Serie Documentos de Trabajo 62. Universidad de Buenos Aires.

- Rockwell, E. (1987). “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. *Documento DIE*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Rockwell, E. (1992). “Usos magisteriales de la lengua escrita”. *Nueva Antropología*, Vol. XII, Nº 42, julio, pp. 43-55. Distrito Federal, México: Asociación Nueva Antropología AC.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 175-212. ISSN: 1131-558X 2007. [En línea] <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0707110175A/9144>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós Voces de la Educación.
- Rockwell, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Rockwell, E. (2012). “Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala”. En Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad (Eds.), *Educación indígena, ciudadanía y estado en México: Siglo XX*. México: El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rodríguez, J. y Palacio, M. (2006). *Para qué copiar, es preciso CREAR*. Tesis de Licenciatura Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodríguez, L. (1992). “La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina”. *Revista Argentina de Educación*, Nº 13, pp. 206-232.
- Rodríguez, L. (2003). “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos”. En A. Puiggrós, A. (Dir.), *Historia de la educación Argentina. Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

- Rodríguez, L. (2009). “La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”. En P.L. Moreno Martínez y C. Navarro García (Coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, Vol. 3, N° 1. Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, L. (2014). “Historia de la educación Latinoamericana: aportes para el debate”. En N. Arata y M. Southwell (Comps.), *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Rodríguez de Fuenzaldía, E. (1982). *Metodologías de alfabetización en América Latina*. CREFAL.
- Roseberry, W. (2007). “Hegemonía y el lenguaje de la controversia”. En Lagos y Callas (Comps.), *Antropología del estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Bolivia: Cuaderno de futuro 23. Informe sobre desarrollo humano.
- Rubio, R. (2014). “La experiencia de la ‘comunidad didáctica’ en la reestructurada Escuela Superior de Servicio Social de Mendoza (1973-1974)”. En Chávez y otros (Comps.), *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza (1969-1976)*. Colección Mendoza en la Historia Social Argentina. Centro de Investigaciones FCPS.
- Saccomanno, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Ed. Planeta.
- Samaja, J. (1996). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica* (2ª reimpresión). Buenos Aires: Eudeba.
- Schwarzstein, D. (1990). “Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la Argentina”. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Año/vol. III, N° 009. Universidad de Colima. Colima, México, pp. 149-172.
- Schwarzstein, D. (Introd. y selección de textos) (1991). *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Schwarzstein, D. (2002). “Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas”. *Historia, antropología y fuentes orales*, N° 27. Ejemplar dedicado a: Apariencia y compromiso, pp. 167-177. ISSN 1136-1700.

- Segato, R. (2007). “Introducción” e “Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”. En *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Servetto, A. (1998). *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Servetto, A. (2004). “Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne”. *Revista Estudios*, Nº 15, CEA, UNC. Córdoba.
- Servetto, A. (2007). “Terrorismo de Estado y represión ilegal en el tercer gobierno peronista: La antesala de la dictadura en las provincias intervenidas (Formosa, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta)”. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Servetto, A. (2010a). *El gobierno peronista contra las provincias montoneras*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Servetto, A. (2010b). “Tensiones y contradicciones del Tercer gobierno peronista en Córdoba, 1973-1976”. En C. Tcach (Coord.), *Córdoba Bicentenario: claves de su historia contemporánea* (pp. 389-416). Córdoba: Centro de Estudios Avanzados y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Editorial Paidós. Cuestiones de educación.
- Stavale, M. (2014). “¿Con las urnas al gobierno y las armas al poder? Posiciones –y transformaciones– en la revista *Militancia Peronista para la Liberación*”. Ensenada, 3 a 5 de diciembre de 2014. ISSN 2250-8465. [En línea] <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>
- Stavnhagen, R. (1970). “Siete Tesis equivocadas sobre América Latina”. En James Petras y Maurice Zoitlin, *América Latina: ¿reforma o revolución?* (pp. 15-31). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Torres, C. (Coord.) (1982). *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. México: Centro de estudios educativos.
- Ubilla, P. (1996). “El proceso de construcción teórica de la educación popular”. En *Abriendo puertas, en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos*. Montevideo: EPPAL.

- UNESCO (1966). *Educación y desarrollo en América Latina. Bases para una política educativa*. Buenos Aires.
- Urquiza, F. (2006). *Las transformaciones de la iglesia argentina: del Concilio Vaticano II a la recuperación democrática*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Centro.
- Valdéz, M. (2004). “Campanas de alfabetización: la experiencia de Cuba en el contexto de las bibliotecas públicas”. Ponencia presentada en el *IV Simposio sobre Cultura y Desarrollo*, 11 y 12 de noviembre del 2004 en la Escuela de Superación para la Mujer “Fe del Valle”, auspiciado por el Centro Provincial de Superación para la Cultura de Ciudad de La Habana “Félix Varela y Morales” y la Dirección Provincial de Cultura.
- Varesi, G. (2010). “La Argentina pos convertibilidad: modelo de acumulación”. *Problemas del desarrollo, Revista latinoamericana de economía*, Vol. 41, N° 161, abril-junio.
- Varesi, G. (2013). *Modelo de acumulación y hegemonía en la Argentina post-convertibilidad, 2002-2008*. Tesis de posgrado del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. [En línea] <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.807/te.807.pdf>
- Vasconi, T.A. (1984). “Escritos sobre economía y educación”. *Cuadernos de Educación*, 117-118. Caracas, Venezuela.
- Vivero Arriagada, L. (2013). “La educación como campo de lucha contrahegemónica. Desafíos para el trabajo social crítico”. *Margen* N° 68, abril.
- Williams, R. ([1961] 2003). *La larga Revolución*. Editorial Nueva Visión.
- Williams, R. ([1977] 2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.

Colección Tesis

Títulos publicados

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso Ningún Hogar Pobre en Argentina

Mariana Jesús Ortecho

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba.
Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación
entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística
de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo
“Pro-Vida” en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987
y 2003

Juan Manuel Reynares

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina

Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba
(1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

Marxismo y derechos humanos: El planteo clásico y la revisión posmarxista
de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los
movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y
conflicto

Julián González

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de
Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

M. Virginia Tomassini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

La integración de la región norte de San Juan y la IV Región de Chile
(La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda