

Políticas públicas de alfabetización Algunas notas desde abordajes socio antropológicos y en el análisis de iniciativas de alfabetización en Argentina.

Elisa Cragolino

Introducción

Este artículo presenta algunas consideraciones acerca de la manera en que abordamos las políticas públicas de alfabetización poniendo atención en experiencias desarrolladas en mi país, Argentina. Lo hacemos desde un enfoque socio antropológico que recupera los aportes de tres perspectivas: la Teoría de la Práctica de Pierre Bourdieu, los Nuevos Estudios de Literacidad (NELS) y las propuestas gramscianas. Estos autores a pesar de sus preocupaciones particulares, diferencias en los problemas de la vida social en la que centran su atención, y los conceptos específicos que construyen e incluso divergencias como las que explícitamente plantea el sociólogo francés frente a Gramsci¹, nos aportan herramientas para comprender la configuración compleja de ciertas políticas que se proponen combatir el “analfabetismo”.

En la primera parte del trabajo recuperaremos algunas de las claves conceptuales que consideramos relevantes respecto a estas diferentes perspectivas. Desde estas consideraciones teóricas propongo luego el análisis de algunas políticas de alfabetización en Argentina (en un análisis parcial y que no pretende exhaustividad), que se concretan a través de Campañas/Programas de alfabetización. Me refiero a la CREAR de la década del 70; y tres programas de alfabetización, que hasta el momento de inicio de escritura de este trabajado (julio 2015) se estaban implementado en la provincia de Córdoba.

Preguntas de investigación y perspectivas teóricas orientan el análisis

En primer lugar menciono el lugar disciplinar desde donde me acerco a las temáticas que nos convocan en este libro: las políticas de alfabetización. Soy historiadora y antropóloga y desde hace muchos años realizo estudios sobre problemáticas educativas rurales. Dirijo un equipo de investigación al que le interesa analizar las condiciones socio históricas que hacen posible los procesos de construcción, acceso, apropiación, las negociaciones y disputas que se configuran en relación a prácticas educativas rurales, incluidas las de jóvenes y adultos. Estas remiten a las escolares, pero también una multiplicidad de espacios formativos del campo, que están atravesados por relaciones sociales complejas y donde intervienen diferentes instituciones y agentes.

Una de las problemáticas en las que trabajo se refiere a la disponibilidad y el acceso a la cultura escrita en zonas campesinas y la manera en que las prácticas de lectura y escritura forman parte de las estrategias de reproducción social (véase Cragolino, 2009; 2011 y 2012).

Estas investigaciones están acompañadas de proyectos extensionistas y espacios de formación de alumnos en el grado y posgrado; actividades que nos desafían constantemente a pensar las maneras en que convergen estas tareas propias e indisociables de la actividad universitaria. Hago esta mención porque buena parte de los desarrollos que aquí se presentan surgen de la confluencia de estas distintas prácticas y suponen definiciones acerca de qué aspectos de la vida social interrogarnos,

¹ Véase al respecto Bourdieu (2015), pags. 16, 197-199

el para qué del trabajo de indagación y cómo y desde qué lugar intervenir (Cragnolino, et al, 2010)

Respecto a las prácticas de alfabetización, nos preguntamos sí y de qué manera la lectura y la escritura forman parte de la vida de la gente del campo. Cuáles son los recursos de lectura y escritura que tienen?. ¿Están objetivados a partir de la disposición de materiales escritos con los que interactúan?; ¿tienen conocimientos y habilidades ligadas a la lecto escritura ¿y de qué conocimientos y habilidades se trata?. ¿Para qué y cómo los usan?. Cuáles son los eventos de cultura escrita y cuáles las prácticas y sentidos desplegados? En qué medida estos conocimientos son reconocidos por la escuela e incorporados a los contenidos ?. En relación a esto , qué sentidos construyen los docentes y las familias de los alumnos acerca de las capacidades de los habitantes rurales para acceder a la lectura y escritura?. ¿Cómo esta participación en la cultura escrita varía, conforme se producen transformaciones estructurales y políticas?

Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos respecto a disponibilidad y acceso a la lectura y escritura y a las condiciones socio históricas de su producción y apropiación. Entre esas condiciones se encuentran las políticas, que exceden las estrictamente educativas y que como veremos más adelante sobrepasa la definición corriente de “la política”

Como puede advertirse estos interrogantes, remiten a ciertos posicionamientos teóricos y metodológicos que nos interesa explicitar.

Los autores en los que nos referenciamos podrían converger en tres afirmaciones:

1) para la comprensión de la vida social la atención se centra en las prácticas. Estas incluyen también los discursos que se entienden como prácticas de los sujetos y resultado de condiciones sociales

2) El abordaje sobre las mismas supone la puesta en juego de perspectivas relacionales e históricas.

En este sentido

3) las políticas respecto a la alfabetización estarían socialmente construidas, material y simbólicamente producidas y atravesadas por las relaciones de poder existentes en el campo cultural pero también considerando el espacio social global.

Por su parte las perspectivas bourdieusianas y gramscianas nos brindan herramientas conceptuales interesantes para entender las políticas y la complejidad que supone analizar las intervenciones del Estado, ya sea pensado en un sentido restringido o ampliado, a la hora de reconocer al “analfabetismo” como un problema social y definir las intervenciones necesarias para superarlo

En cuanto a los "Nuevos estudios sobre la lengua escrita" ([ibid Street, 1993](#)) son investigaciones de tipo etnográfico que proponen superar las visiones de la lectura y escritura como competencia universal, conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de letras. Se indaga, en cambio acerca de la organización social de la lectura y escritura para dar cuenta de sus múltiples usos en los contextos locales (las múltiples alfabetizaciones existentes). Se parte de la premisa que sostiene que la alfabetización no se adquiere "neutralmente", sino en contextos culturales, políticos e históricos específicos. -Por consiguiente, la comprensión de estas prácticas depende de la exploración del contexto social para percibir como se configura socialmente.

Desde allí se avanza hacia una concepción de la cultura escrita que reconoce -la diversidad de formas posibles de relacionarse con la lectura y la escritura y que discute el modelo evolucionista que presupone un desarrollo lineal de la oralidad hacia la escritura, particularmente la escritura alfabética- (Street, 1993; Barton and Hamilton, 1998; Barton & Ivanic, 1991; Kalman, 2004; Zavala, 2002).

~~En relación a esta perspectiva vamos a retomar brevemente algunas referencias conceptuales. Esta perspectiva ofrece varias herramientas conceptuales.~~

En primer lugar la de lengua escrita como una práctica social. Esta noción contempla los usos sociales de la lectura y la escritura, —las concepciones que las personas poseen acerca de ellas y las relaciones sociales implicadas. Supone considerar la distribución desigual y las relaciones de poder,— ya que el acceso a la cultura escrita está inmerso en posicionamientos sobre quien lee y escribe, qué se lee y escribe, quién decide las convenciones y ejerce poder a través de la lengua escrita- (Kalman, 2004).

Estos posicionamientos y definiciones sobre lo que significa un sujeto letrado o sea cómo se define la condición de analfabeto y alfabetizado; en qué alfabetizar, que es importante aprender y por lo tanto enseñar, como hacerlo, quien enseña, en qué espacios hacerlo y el para qué de la alfabetización, son claves y están presentes, en las políticas de alfabetización

También los NELS resultan de interés al proponer una distinción como la que plantea Kalman (2004~~(ibid)~~) cuando diferencia la “disponibilidad” y el “acceso”, para distinguir la distribución de los materiales de la lengua escrita que implica una política que se concreta a través de acciones específicas, de los procesos sociales subyacentes a su apropiación, diseminación y uso .

Y aquí otro concepto importante es el de “apropiación”, una categoría propuesta por Chartier (1993) y retomada, entre otros,— por Kalman y —por Rockwell- (2000; 2001, 2005[E1]). [E2]Esta última autora —señala que el proceso de apropiación de saberes y prácticas no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura sino también —considerar la relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. En este sentido pensar las políticas de alfabetización en estos términos, poniendo el concepto de apropiación en un primer plano, supone reconocer el papel activo de los diferentes agentes sociales que participan , y considerar como cada uno de ellos, a partir de sus posiciones y trayectorias transforman y reformulan lo que se pretende enseñar y aprender a través de las acciones y los discursos que suponen las políticas. [E3]

Siguiendo esta línea de preocupaciones en otros trabajos (Cragolino, 2009) hemos planteado que podemos pensar las prácticas relativas a la lectura y la escritura en las familias campesinas como parte de las estrategias de reproducción social en el sentido que lo plantea Bourdieu (1988) ; es decir como un conjunto de prácticas por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”- (Bourdieu, P., 1988b, p. 122).

Siguiendo al sociólogo francés, las estrategias de reproducción social dependen del “estado del sistema de los instrumentos de reproducción” que varían según los distintos tiempos históricos y espacios contextuales. Esto significa pensar de qué modo las políticas educativas, como parte del sistema de instrumentos de reproducción, a las cuales los distintas clases y sectores de clase acceden diferencialmente, configuran oportunidades objetivas para acceder a la cultura escrita

De este modo , al igual que en los NELS, surge la preocupación por comprender si y de qué modo estas políticas configuran espacios propicios para la apropiación de la lectura y escritura. Pensando con estos autores es posible indagar cómo desde las políticas educativas dominantes y de las instituciones escolares que forman parte de este sistema dominante, se intenta homogeneizar las prácticas letradas. Y esto implica reconocer que se construyen definiciones acerca de aquellas que son “posibles” y “correctas” y con ello se proponen formas y mecanismos de adquisición de la lectura y escritura

propiamente escolares, invisibilizando las diversas prácticas y experiencias de literacidad que se desarrollan fuera de las aulas.

A la hora de analizar las políticas públicas de alfabetización, también nos referenciamos en Gramsci por la insistencia de este autor en llevar la mirada hacia el “obrar”, la práctica, la acción, para inferir ahí como la concepción del mundo se ha convertido en historia real. Tal como lo señala (Rockwell[E4] 1987, pag. 17), [E5] a través de sus aportes y sus categorías, sociedad civil, sociedad política, coacción, consenso, alianza de fuerzas, podemos intentar advertir cómo se configura el poder y se construye hegemonía no sólo en políticas organizadas, sino también en muchas prácticas a través de las cuales los pobladores del campo se encuentran con el gobierno pero también con otras instituciones, que ejercen efectos de dominación similares al estado. Procesos que los interpelan como individuos y como miembros de comunidades. Ya volveré sobre esta cuestión

Recapitulando hasta aquí: los tres enfoques, el de Nuevos Estudios de Literacidad, el Bourdeusiano y el Gramsciano nos permiten pensar las políticas de públicas de alfabetización desde las prácticas pero además reconociendo que la educación es una dimensión crítica, estratégica y significativa y por lo tanto disputada a nivel social y político por diferentes conjuntos sociales.

La manera en que las políticas de alfabetización se configuran como objeto de disputa - sus formas y contenidos- se correlacionan dialécticamente con el modelo de acumulación general y los procesos de construcción de hegemonía. Pero a su vez expresa especificidades de acuerdo a las variantes locales y regionales que adopta el desarrollo de las fuerzas productivas, los agentes presentes, sus recursos no sólo económicos, sino políticos, culturales y sociales, la trama de relaciones de poder que se configuran cotidianamente y que son productos de la historia no sólo social sino que se vincula a las trayectorias de los sujetos

Esta manera de acercarnos a las políticas públicas supone advertir la presencia de diferentes actores y no reducirlas a las políticas del Estado

En las últimas décadas la consideración de *lo político* como un proceso que sobrepasa a *la política* hizo posible analizar el lugar del Estado, el protagonismo de diferentes actores en el espacio público, debatir las problemáticas referidas a alcances y contenidos de la ciudadanía y las posibilidades o limitaciones de profundización democrática. (Grassi, 2003)

Análisis antropológicos acerca del Estado capitalista, de inspiración gramsciana como por ejemplo el de Trouillot, (2001) presentan una visión amplia del mismo como un conjunto de prácticas y procesos y sus efectos y permiten advertir que el poder del Estado no tiene necesariamente fijeza institucional y que por tanto, los efectos de estado nunca se dan exclusivamente por intermedio de instituciones o en sitios gubernamentales.

El Estado, desde esta perspectiva no es un aparato sino un conjunto de procesos. No está necesariamente limitado por alguna institución, En ese nivel, su materialidad reside mucho menos en las instituciones que en el discurrir de los procesos y relaciones de poder, para que de esta manera se generen nuevos espacios para el desenvolvimiento del poder (Trouillot, 2001:5)

Esta perspectiva propone que se pueden buscar los procesos del estado y sus efectos en espacios menos obvios que aquellos de las políticas institucionalizadas y de las burocracias establecidas.

En este sentido, nos reconocemos como parte de un colectivo que en Argentina y Latinoamérica, trabaja desde la etnografía proponiendo análisis de la relación entre Estado, escuela y clases subalternas que superan los límites de otros enfoques basados

en “el conflicto cultural, o “la imposición de la ideología dominante”. Lo que tratamos de hacer en cambio es identificar la complejidad de la trama de posiciones e intereses presentes en la producción de prácticas y discursos políticos educativos

En este sentido recuperamos las ideas de Achilli (1998: 2) que señala que “cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio- al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Analíticamente, este reconocimiento amplio de las políticas educativas –que, supone también, un reconocimiento de otro espacio público de construcción colectiva de políticas hace posible identificar y conocer estos procesos sociopolíticos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales. Permite también conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan. Es decir el espacio público de la lucha de intereses diferenciados”

Desde esta perspectiva se propone también reconocer diferentes niveles o escalas de construcción de políticas: locales, regionales, nacionales, internacionales donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos no siempre concordantes y a menudo contrapuestos.

Teniendo en cuenta que los marcos legales, programas del estado nacional se aplican a regiones particulares es necesario considerar además las configuraciones socios históricos específicos y las mediaciones existentes, y también tener en cuenta las disociaciones entre marcos normativos, discursos oficiales y realidades sociales.

Otra cuestión que ya hemos señalado es que si uno historiza las políticas de alfabetización en Argentina, verá como están marcado por los debates, acuerdos y recomendaciones de sucesivas conferencias educativas internacionales. Menciono en particular UNESCO que ha ocupado un papel protagónico en la conceptualización e impulso de la alfabetización a partir de la consagración del derecho a la educación en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Luego y con más fuerza, a partir de los años 70, se reconoce la presencia de otros organismos internacionales, como el Banco Mundial, y más recientemente a nivel regional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el Plan Iberoamericano de Alfabetización.

Es interesante advertir el modo en que estas recomendaciones son tomadas y a la vez se convierte en objeto de disputa política al interior del país. Entendemos que lo que sucede en la implementación de estas propuestas a escala local, tiene que ver no sólo con lineamientos y debates internacionales, sino que hay poner en juego otras cuestiones, como el estado de las correlaciones de fuerza de los distintos sectores que forman parte del gobierno que lleva adelante la propuesta.

Veamos a continuación, que es lo que sucedió con una campaña implementada en la década del 70, cuyo devenir sigue los debates educativos de la época, los referidos al desarrollo/subdesarrollo de los países dependientes, los desafíos de los gobiernos populares y sus proyectos políticos y sociales de reconocimiento de derechos de sectores históricamente excluidos.

La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción

(CREAR)”^[E6]^[E7]^[E8]

La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) se desarrolló en los años 1973, 1974 y, en algunos espacios se extendió hasta 1975.

Se inicia durante el gobierno de Héctor Cámpora quien asume la presidencia de Argentina el 25 de mayo de 1973 y renuncia a su cargo el 13 de julio de 1973 cuando. Luego de 18 años de proscripción, el General Juan Domingo Perón expresa su voluntad de regresar al país y ser presidente.

La CREAR fue considerada por los sectores de izquierda como parte de la política de contrainsurgencia en los enfrentamientos con los sectores de la derecha peronista, que son los que se terminan imponiendo en el control del gobierno. La CREAR dura sólo 14 meses, desaparece tras la muerte del General Juan Domingo Perón, la expulsión del Ministro Taina y el remplazo por un personaje, que no puedo dejar de llamar nefasto: El ministro Ivanisevich. El giro hacia la derecha del gobierno de Isabel Martínez de Perón va a signar el destino de la CREAR a través de las persecuciones de los participantes y la intervención de la DINEA

Tal como explica Tosolini (2014) en 1973 momento en que asume Taiana y comienza a planificarse la CREAR, existía un dependencia del Ministerio de Educación de la Nación La DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos). Había sido creada en 1968 a partir de las iniciativas de los organismos internacionales a raíz de la identificación de altos índices de analfabetismo en América Latina y su génesis estuvo marcada por la orientación desarrollista de esas políticas

Cuando en 1973 asume Taiana la DINEA y la Educación de Adultos (EDA) son resignificadas en el marco de una nueva política educativa. El advenimiento de un proyecto político que pugna por convertirse en hegemónico puso al frente de esta dirección a un grupo de jóvenes provenientes en su mayoría de la izquierda del peronismo y con trayectoria en educación de adultos y también en espacios de militancia social, que critican al desarrollismo, su visión tecnocrática de la educación y el sentido instrumental de la Educación de Adultos. Proponen en cambio una educación desde el pueblo y para el pueblo y con sentido de liberación nacional. (Tosolini, 2014: 10-11)

En efecto, es imprescindible reconocer en este momento histórico la influencia de los debates acerca del subdesarrollo y la dependencia latinoamericana y las formas en que estos modelos se expresaron en las luchas sociales. Además considerar estos procesos en el marco de la radicalización política y las repercusiones del Concilio Vaticano II y la influencia de la teología de la liberación, para comprender la dimensión ideológica y metodológicas de la CREAR, así como el proceso de su implementación

En un proceso de reconfiguración del peronismo y en una coyuntura latinoamericanas donde se postulaba la necesidad de poner fin a la dependencia, sectores de la izquierda del movimiento y de otros grupos que se unen al peronismo por su vínculo con el pueblo, van a proponer y comenzar a implementar un proyecto educativo, que intentaba provocar rupturas con el sistema educativo y la pedagogía dominante como

² Además del trabajo de Lidia Rodríguez (2003), un excelente análisis de la CREAR puede verse en la recientemente defendida tesis de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA- UNC) de Mariana Tosolini (2016) “No era solo una campaña de alfabetización” Las huellas de la CREAR en Córdoba. Los avances de su trabajo a través de artículos y ponencias que se incluyen en la bibliografía fueron la base sobre la que se construyó este apartado

condición de la liberación y la reconstrucción nacional.³

En efecto, “la educación del adulto será planteada 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. Por lo que el proyecto educativo del gobierno justicialista se presentaba 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 (Tosolini, 2014: 12)

Frente a la propuesta anterior de la DINEA donde la alfabetización era considerada un factor clave para lograr el crecimiento económico y el progreso individual, desde la CREAR la alfabetización aparece vinculado a la concientización y el cambio social; una estrategia dirigida a los marginados y trabajadores y que debía promover su participación organizada. Pablo Freire fue una referencia fundamental de esta renovación, sus experiencias en Brasil y en Chile durante el gobierno de Allende resultaban paradigmáticas

En el Documento base de la CREAR se señala que la Dirección Nacional de Educación del Adulto es la responsable directa de la implementación de la CREAR para que allí converjan las acciones de otros sectores dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y de diversas y vastas áreas del aparato de gobierno. Se incluye en esta operación las áreas específicas de educación, planificación y desarrollo de los gobiernos provinciales. Se agrega que se han comprometido en la Campaña la mayoría de las Universidades Nacionales del país. Pero fundamentalmente se apela a los sindicatos, agrupaciones gremiales, cooperativas, ligas agrarias, comisiones vecinales, organizaciones de la juventud; es decir, sus organizaciones de base.

La CREAR se construye a partir de la estructura existente de DINEA, pero dado el carácter descentralizado y regionalizado de la campaña dio lugar a prácticas diversificadas. Algunos estudios como los ya citados de Tosolini (2016), señalan tensiones entre la organización de CREAR y las viejas estructuras de DINEA. Esto se manifiesta también en los documentos de la campaña, donde se especifica la intencionalidad de modificar la educación de adultos y de imprimirle una nueva dinámica a la modalidad y en el futuro a todo el Sistema educativo.

Se abrieron centros de alfabetización en todo el país. Estos debían transformarse en centros de cultura popular que serían la base para la transformación total de centros y escuelas del subsistema de adultos. Luego la modalidad sería la puerta de entrada para todo el Sistema escolar.

La conformación de estos espacios estuvo atravesada por prácticas políticas y sociales en cada lugar, ya que dependía por un lado de las organizaciones sociales existentes, de los vínculos con algunas universidades como así también, de la presencia de las organizaciones peronistas y su influencia en las comunidades. Varió significativamente en las regiones, de acuerdo a las configuraciones políticas y a las formas locales en las que desarrollaron las contradicciones internas del movimiento peronista.

Pronto los conflictos se hicieron evidentes, como decíamos, entre las viejas estructuras de la

³ El proyecto de la campaña comprendía tres operaciones: operación alfabetización, operación rescate y operación centro. Estas operaciones apuntaban a erradicar el analfabetismo, el semi analfabetismo y anular las causas que provocan la deserción escolar. La operación rescate se proponía exámenes de madurez y de nivelación para culminar el nivel primario y el secundario y la recuperación de las peculiaridades culturales de cada región. Por último, la operación centro, tenía como metas 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 (Documento Base de la CREAR)

DINEA y los centros educativos ya existentes en la modalidad y los nuevos centros dependientes de la CREAM. Como señala Lidia Rodríguez (2003) estas tensiones se evidenciaron también en el plano pedagógico: cuáles eran las palabras generadoras que debían seleccionarse?: las que surgieran de cada lugar o las que apoyaran el Plan de Reconstrucción Nacional y con él la descolonización y la liberación nacional?.

Pero pueden advertirse quizás tensiones más profundas ya que los pilares de la CREAM descentralización, regionalización y desescolarización, ponían en cuestión las bases fundamentales del Sistema educativo argentino. Desde ahí se lo impugna y permite que los sectores más reaccionarios del partido gobernante lo estigmaticen y encuentren fundamento a su disolución y a la persecución de sus integrantes

Recordemos que justamente las propuestas educativas uniformes habían sido parte fundacional del Sistema educativo de Argentina surgido como espacio de nacionalización, homogeneización, disciplinamiento derivado de la nueva configuración de la población como consecuencia de las políticas y procesos inmigratorios de origen europeos de fines de siglo XIX.

También la propuesta de desescolarización aparecía como disruptiva y una potencial amenaza en un país donde el acceso a la escuela ha sido reivindicado como una garantía de civilización (opuesta a barbarie), elemento fundamental de la movilidad social y el progreso individual y con ello el crecimiento económico y social.

Todo esto ligado además a la idea de que sólo la existencia de un Estado educador había hecho posible que Argentina se destaque por la extensión de la escolarización de su población y los bajos niveles de analfabetismo. Imagen que esconde los conflictos permanentes entre el Estado nacional y los estados provinciales que fundan escuelas que coexisten en los territorios y que, sobre todo en la zonas rurales, disputan la matrícula. Pero que además ignora la presencia de distintos actores (familias, vecinos, asociaciones de inmigrantes, etc.) que fueron parte fundamental de la creación de las escuelas y contribuyeron a la consolidación de los reclamos por el derecho a la educación.

Hasta aquí hablamos de la CREAM. Nos interesó plantearlo porque la propuesta de la campaña desvincula la alfabetización de una cuestión técnica. Liga los procesos de adquisición y uso de la lectura y escritura con los de recuperación cultural y los convierte en base de un proyecto de reconstrucción nacional y de ruptura con las formas hegemónicas. Lo más importante no era el dominio de las letras y números, sino lo que podía hacerse con ellas y a partir de ella, analizando la realidad, identificando problemas y sus posibles soluciones, creando conciencia y preparando al pueblo para esa batalla.

Se trató de una política de alfabetización estatal, pero como reconocemos que el Estado no es un aparato sino un campo en sentido bourdiano, advertimos su complejidad y no nos sorprende la existencia de actores con intereses no homogéneos y la lucha. Podemos pensar en los diferentes actores que participaron y en este sentido en la existencia de un espacio público de construcción colectiva de políticas, sus contradicciones y conflictividades.

Las políticas de alfabetización de la última década: diversos programas, una multiplicidad de actores y disputas en los territorios

Al preguntarnos qué sucede hoy con las políticas de alfabetización en Argentina en los últimos tiempos resulta interesante advertir como la CREAM ha sido reivindicada por el Gobierno de la anterior presidenta, Cristina Kirchner, luego de años de olvido y poco conocimiento de esta experiencia, corta, pero que dejó marcas profundas en los que participaron. Esta reivindicación es parte de una construcción de la memoria histórica

reciente que recupera las acciones de sectores que a través de su militancia, recurriendo a la lucha armada, o desde los espacios universitarios, sindicatos, las organizaciones eclesiales de base, intentaron construir lo que se llamaba en ese momento “la patria socialista” y que fueron objeto de represión antes y durante la dictadura militar.

A pesar de este reconocimiento y reivindicación de la CREAM el gobierno argentino implementó, desde el 2004 un Programa de Alfabetización llamado Encuentro, que poco tiene que ver con los fundamentos políticos, ideológicos y por lo tanto pedagógicos de la CREAM.

Se trata evidentemente de otro momento histórico político, de otra coyuntura.

Dicho muy rápidamente en la CREAM el sujeto histórico era el pueblo, el destinatario el trabajador y el propósito era su preparación como trabajador y miembro de una comunidad organizada para lograr la liberación nacional⁴. En el Encuentro el sujeto histórico es el ciudadano, el destinatario, un sujeto de derecho y el propósito impedir la exclusión o permitir la inclusión. Aunque no nos detendremos en esta cuestión, es necesario destacar que no se trata simplemente de rupturas en las definiciones sino que estas definiciones tienen su correlato en la organización de los espacios educativos, los contenidos y su enseñanza

Educación Para Todos (EPT) y la Década de Alfabetización impulsada por la UNESCO, el Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA), impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la promoción del método “Yo sí puedo”, constituyen el marco internacional de las acciones actuales.

En el discurso oficial de los últimos años hay avances en tanto se reconoce que el analfabetismo es un fenómeno estructural y de responsabilidad social. La responsabilidad social alude además a la “sociedad educadora”

Se trata sin duda de un avance frente a la concepción que sostenía que era una patología social y responsabilidad individual. Se la reconoce además como parte proceso de aprendizaje que dura toda la vida, cuyos dominios y aplicaciones están en continua revisión y expansión. Se postula además la necesidad de que los aprendizajes sean contextualizados.

El programa Nacional de Alfabetización Encuentro, que se implementa desde el 2004 asume la perspectiva de la Educación Popular, y plantea considerar los contextos y la vida de los educandos como punto de partida para el aprendizaje de la lectura y escritura. Sin embargo, tal como lo señala Lorenzatti (2015) se advierte que el eje de la enseñanza estaría puesto en la lectura y escritura, específicamente en ésta última, enfatizando en el aprendizaje del código como si la cultura escrita estuviera desprovista de contenidos sociales. Importaría la decodificación de la palabra escrita; la enseñanza estaría centrada en la apropiación cognitiva individual a partir de la asociación del fonema y el grafema, lo que implica el ritual de la copia y el dictado de palabras, el completamiento de la fuga de vocales y una lectura cual coro de silabeo y deletreo

⁴ En el Documento base de la CREAM se señala que se trataba de generar una acción educativa que busque formar conciencia, romper incomunicaciones. No se dirigía a una persona aislada sino al pueblo “la educación en el trabajo y para el trabajo deberá constituirse en el instrumento del proyecto de independencia nacional; donde la actividad laboral no sea un medio de opresión sino la forma en que el pueblo va forjando su propio destino”. El énfasis estaba puesto en la participación organizada, la información y reflexión sobre los problemas del grupo, de la comunidad y del pueblo

En Argentina también se implementa el Método Cubano Yo sí Puedo, a través de convenios que involucraban, hasta finales del año 2015 ⁵ dependencias del mismo Gobierno Nacional, provinciales o municipalidades.

Para las zonas rurales el “Yo, sí puedo”, se incluye en las políticas que llevaba adelante el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, y la Fundación un Mundo Mejor es Posible responsable del marco pedagógico del programa. ⁶ Estaba destinado a trabajadores rurales activos o desocupados mayores de 18 años y sus familias que sientan inquietud y motivación por iniciar el proceso de alfabetización, su continuidad en la enseñanza formal y o técnico profesional. Según se afirma en las convocatorias públicas : “La propuesta es brindar una herramienta necesaria y fundamental para desenvolverse en el mundo actual y reestablecer un derecho esencial que favorezca el acceso a la lectura crítica de la realidad a fin de realizar mejoras y transformaciones en su vida cotidiana El acceso a la palabra escrita permite también que los trabajadores conozcan nuevas normativas y puedan dialogar sobre sus condiciones socio-laborales y detectar posibles vulneraciones a sus derechos”

La RENATEA estuvo desde sus inicios en manos de una agrupación política denominada La Cámpora, que es uno de los principales apoyos del el proyecto de Cristina Kirchner y aparece enfrentado abiertamente con el peronismo ortodoxo.

Vinculado a este peronismo está la dirección de un sindicato la UATRE- (Unión Argentina Trabajadores rurales y Estibadores) desde donde se desarrolla otro Programa de alfabetización: . No hemos podido acceder, hasta el momento, a los materiales ni a ninguna información más que la publicada en los medios o la página oficial de UATRE (<http://www.uatre.org.ar/gpar.htm>) . Pero lo cierto que durante el año 2014 y 2015 aparece disputando territorios con RENATEA en el intento de abrir centros de alfabetizador y sumar el número de alfabetizados.

Si consideramos lo que sucede en el norte y NO de Córdoba encontramos también otro actor el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) que está comenzando a desarrollar proyectos de alfabetización. A nivel Nacional ha firmado convenios con el Programa Encuentro, y cuenta con el apoyo técnico de docentes de la UNC. Se está trabajado en la adecuación de las cartillas y desde hace aproximadamente un año ha comenzado a producir materiales que retoman conocimientos ya sistematizados y reunidos en manuales relativos a producción campesina, salud, educación, derecho a la tierra. Estos últimos son documentos producidos a raíz de los conflictos por la tierra, los juicios por expropiación de campos, de los que han sido víctimas familias campesinas

⁵ En diciembre de 2015 finaliza el mandato de Cristina Kirchner y asume la presidencia, Mauricio Macri, dando comienzo a un nuevo gobierno de claro corte neoliberal, que implicaron medidas regresivas en el ámbito social y educativo , vaciamiento de dependencias como la RENATEA, y la configuración un nuevo escenario que no ha sido analizado en este trabajo, pues el marco temporal seleccionado se extendió hasta mediados del 2015

⁶ La Ley 26.727, sancionada en el año 2011 estableció la creación del Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios, organismo autárquico dependiente del Ministerio de Trabajo-. Esta dependencia será órgano de aplicación de la nueva ley que Significó una ampliación de los derechos de los trabajadores rurales en términos amplios, incluyendo el traspaso de los órganos de control. Se establece la disolución del RENATRE que había sido creada durante la última dictadura militar y estaba en manos del sindicato UATRE (Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores) que junto con un consejo en el que también participaban las cuatro entidades empresarias del campo, ponía en manos de los representantes de los patrones y de una dirección gremial corrupta y entreguista el control del efectivo cumplimiento de los derechos laborales de los trabajadores rurales y las obligaciones patronales .A finales del 2015 la Suprema Corte de Justicia falló para que el organismo vuelva al control del sindicato de trabajadores rurales

de la zona. Estas producciones son utilizadas para la definición de los contenidos y las palabras generadoras

Si uno mira el territorio del N y No de la provincia de Córdoba, en casi 40000 km, vemos entonces la puesta en marcha de 3 planes de alfabetización, El Encuentro, El Yo si puedo, El PAR y además el proyecto del MCC.

Cada uno de ellos implica la participación de una multiplicidad de actores : los que pertenecen a los gobiernos, las direcciones de adultos funcionarios, técnicos, capacitadores de alfabetizadores y estos, ya se llamen orientador, voluntario o alfabetizador . Los directivos y maestros si el centro funciona en una escuela. La Escuela de adultos con quien los alfabetizadores tendrían que articular para permitir el paso luego de los 5 meses de la alfabetización en el plan, para permitirle a los alumnos la continuidad de sus estudios: El Plan Fines que fue creado para permitir la finalización de los estudios primarios . Pero también con RENATEA, funcionarias y técnicos que son parte de otros ministerios, la asociación vecinal o comunitaria, que prestan el local. El cura o el pastor de la iglesia evangélica que cede el salón para las actividades del encuentro; sindicatos y sus afiliados, partidos políticos y las agrupaciones que son parte de distintas líneas de un mismo partido; un movimiento como el campesino, con sus “manos blandas” y “manos duras”, la Universidad con sus profesores y sus estudiantes militantes o los que realizan prácticas pre profesionales. En fin una cantidad de actores muy importantes

Para sumar complejidad digamos que estas políticas de alfabetización están atravesadas por política de asistencia condicionada, es decir que implica que los beneficiarios deben acreditar, entre otras cuestiones, que se incorporan a un programa educativo para recibir el subsidio. También el Programa Progresar y otros tantos vinculados al Ministerio de Trabajo para jóvenes , que realizan contraprestaciones como alfabetizadores o alumnos de alfabetización y muchos otros. Y que suman más funcionarios, técnicos, que desde sus lugares participan.

Algunas palabras para el cierre

Como hemos intentado mostrar , más allá de la intencionalidad de los organismos internacionales , de la intencionalidad del Estado, que evidentemente no puede pensarse como un aparato, como un bloque unitario y compacto que se impone , es interesante reconocer que hay sujetos sociales concretos que pugnan, participan desde sus diferentes posiciones, con intereses que muchas veces confluyen, pero que también se cruzan ; demandas, expectativas diversas que se corresponden con las trayectorias y que a través de sus prácticas cotidianas le dan existencia a las políticas de alfabetización En ese sentido un programa o una Campaña de alfabetización , desde nuestra perspectiva, no es solo un campo de despliegue de los intereses e ideologías hegemónicas de los organismos internacionales y concreción de las políticas estatales , ni tampoco solo un espacio de lucha contra hegemónica , sino una arena de luchas por la definición del para qué y para quien de la alfabetización y por lo tanto un campo de la lucha política de la que participan distintos agentes individuales y colectivos. Todos ellos, de acuerdo a la definición de Achilli (1998) participarían de la construcción de políticas públicas.

Esta noción amplia de políticas educativas no tiene nada que ver con la noción de gobernanza, ligado a su vez a “buenas practicas”, que se postulan desde organismos internacionales como UNESCO o Banco Mundial

En efecto, asociado a la construcción de la política y a la necesidad de sustentabilidad en el tiempo, se ha levantado el concepto de gobernanza: “La

gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de maneras eficaces, transparentes, responsables y equitativas. Remite a La representación y la participación de todos los interesados, condición indispensables para que las políticas sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente los más desfavorecidos” (UNESCO, 2009, p. 5).

Esto puede sonar muy bonito, pero implica desconocer las posibilidades objetivas de incidencia de los sectores subalternos y justamente renunciar a la lucha política.

Finalmente hablamos de la importancia de construir e investigar identificando esta multiplicidad de agentes sociales que a través de sus prácticas construyen políticas educativas, pero esto no implica suponer que las posiciones que estos agentes ocupan son equivalentes y que todos tienen las mismas posibilidades de participar en los procesos de construcción de espacios educativos. Se reconoce, en este sentido, no sólo la existencia de diferencias, sino fundamentalmente desigualdades, en tanto los procesos de adquisición de la lectura y escritura, no se constituyen simplemente como un problema técnico sino que es preciso advertir cómo están socialmente construidas, material y simbólicamente producidas y atravesadas por las relaciones de poder existentes en el campo cultural pero también considerando el espacio social global.

Esta manera de entender las políticas de alfabetización supone desde el punto de vista teórico metodológico, tal como lo plantea Elsie Rockwell, varias premisas: 1) Mirar las políticas “desde arriba”, pero sobre todo “desde abajo”. 2) Analizar lo político como proceso que atraviesa ese abajo. 3) Estudiar, los espacios de alfabetización como un lugar donde la lucha política se despliega cotidianamente- 4) Pensar qué elementos (contenidos y relaciones) tienen “significado estatal”, contribuyen a la dirección hegemónica de un grupo social sobre los demás. 5) Reconocer las prácticas gérmenes de concepciones del mundo alternativas y progresivas o expresiones de resistencia de los grupos subordinados

Ahora bien esto nos interpela como miembros de comunidades y en particular como parte de la universidad pública. El desafío es pensar como intervenimos cada uno de nosotros en la construcción de políticas públicas de educación en general y de alfabetización en particular- Claro que esta no es una tarea individual sino colectiva

Bibliografía

ACHILI, E Vivir en la pobreza urbana. El derecho a la interculturalidad no excluyente”, *Revista Lote* 18. 1998
<http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>

BOURDIEU, P. *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992)*, Buenos Aires: Anagrama, 2015.

[BOURDIEU, P. *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1988](#)

[BARTON, D. & IVANIC, R. \(Eds.\) *Writing in the community* \(Vol. 6\). Newbury Park: Sage publications, 1991](#)

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.

CRAGNOLINO, E. Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. In: KALMAN, Judith y STREET, Brian (coord). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Mexico: Ed Siglo XX, 2009 (pp 156 a 170)

CRAGNOLINO, E. Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales. In BATALLAN, G y NEUFELD M. R (comp.) *Discusiones sobre infancia y juventud en la antropología*, Buenos Aires: Ed Biblos, 2011. (pags 71 a 86)

CRAGNOLINO, E. Access to written culture as part of the social reproduction strategies of rural families in Cordoba (Argentina). In KALMAN, J. y STREET, B. *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. pag 38-51. Nueva York : Routledge, 2012.

CRAGNOLINO, E. , BRUMAT, M.R. DELPRATO, M.F., OMINETTI, L. PICCIONI, A. Desde la investigación a la extensión en la construcción colectiva de políticas públicas en educación rural”. *Revista E + E: Estudios de Extensión*. Hacia la conceptualización política y académica de la Extensión Universitaria en Humanidades. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Año II , N° 2, p. 77-85. 2010.

CHARTIER, R. *Libros, lecturas y Lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza, 1993.

KALMAN, J. *Saber lo que es la letra*, México: Siglo XXI. (2004

GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame* , Buenos Aires: Editorial Espacio. 2003

LORENZATTI, M. Prácticas de literacidad , sujetos y conocimientos. Presentación en Taller Internacional Alfabetización para toda la vida, INEA, México, 2015. mimeo

RODRÍGUEZ, L. Pedagogía de la Liberación y educación de adultos, en PUIGGRÓS, A. (dir.), *Historia de la educación Argentina: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires: Editorial Galerna, 2003

ROCKWELL, E. *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE, Departamento de -Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. México, 1987mimeo

ROCKWELL, E. *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós,2009.

STREET, B. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TROUILLOT, M. The Anthropology of the State in the Age of Globalization. *Current Anthropology*, Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, Vol. 42, N° 1, 125-138, 2001

TOSOLINI, M. *No era solo una campaña de alfabetización: Las huellas de la CREAM en Córdoba*. 2016. 245 pags. Tesis (Doctorado en Estudios Sociales de América Latina) CEA- UNC, Cordoba,- mimeo

TOSOLINI, M. *Educación y construcción de hegemonía, en: XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario: UNR, 2014, mimeo*

UNESCO (2009). Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). Disponible em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_framework_es.pdf. Acceso 10 junio 2015

ZAVALA, V. *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. , Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2002.