

Pedagogía de la liberación y educación de adultos¹

Lidia Rodríguez

Introducción

Cada vez que los años que trabajamos en este tomo aparecen de alguna manera en los medios, nuestra sociedad vuelve a poner en escena los grandes acuerdos que la constituyen como tal, y los espacios infinitos que también la fragmentan. Repetidamente actualiza sus abismos insalvables, su eterna búsqueda, su incapacidad de reconocerse en el espejo cuando se mira de cuerpo entero.

Probablemente sea una constante en nuestra historia el negar a los vencidos la posibilidad de la palabra, el triunfo se construye siempre sobre la disolución del otro como sujeto legítimo: la lucha siempre fue con la espada, pero también con la pluma y la palabra. Por eso, si no nos atrevemos a reconstruir la trama, dudar de lo obvio, recordar los sentidos, recuperar el pasado, no habrá reforma educativa que nos responda la pregunta acerca de qué debemos enseñar. ¿Valdrá la pena alfabetizar? ¿Para ganarle los puestos de trabajo a los amigos y

1. Agradezco afectuosamente a los que brindaron su colaboración imprescindible para la construcción de este relato. En especial, quiero mencionar a Stella Maris Moreno, Dardo Acosta, Cayetano De Lella, María José Vázquez, Cristina Aldini, Flora Castro.

compañeros? ¿Para competir con un certificado de terminalidad de educación básica con arquitectos e ingenieros? ¿Tiene sentido la escuela como constructora del lazo social en una sociedad massmediática? ¿Qué hacer cuando lo que los alumnos quieren aprender es a desarmar cerraduras? ¿Y cuando los maestros les enseñan cómo evitar la declaración de impuestos? Las preguntas son infinitas.

La propuesta educativa neoliberal que condena al abandono educativo a los sectores ya castigados por el ajuste económico, se sostiene como único camino posible por la represión -política, psicológica- de estas otras posibilidades inscriptas en la historia argentina reciente. Quizás es por ello, que me ha resultado muy difícil transmitir el clima de la época, describir cómo llenaban el aire los testimonios emocionados y reflexivos de maestros y alfabetizadores; cómo se encuentran cargados de trabajo los documentos que se analizan; los recuerdos de la cotidianidad del quehacer, las ausencias y las heridas, que relatan los protagonistas de lo que aquí se cuenta. Porque siempre hay un resto, un plus, una parte que no termina de ponerse en palabras. Por ello, este trabajo se nutre de la obstinación por entender. Hacer comunicable lo que se empeña en permanecer en la oscuridad, reconstruir la trama histórica nos ha venido trayendo hasta donde estamos hoy, sin lo cual no será posible imaginar y construir un futuro distinto.

En el marco de esas reflexiones generales, este trabajo tiene como preocupación central la imposibilidad de continuidad de una propuesta pedagógica profundamente rupturista² del discurso escolar fundador. Una pedagogía que pudo imaginar para los "adultos", es decir, para los "marginados educativos"³, el lugar de creadores y transmisores de cultura, aún cuando esto significara una subversión del "orden escolar"⁴.

Un planteo bien distinto al del abandono, o la subordinación de la pedagogía a la lógica de la economía, que hoy nos ofrecen como única alternativa posible.

Educación de Adultos y Pedagogía de la Liberación

Partimos del supuesto de que la propuesta de educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que, analizamos en tomos anteriores, es un derivado

necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de "civilizar" a los hijos de gauchos, inmigrantes, "cabecitas", obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en "adultos" y "analfabetos". Es decir, planteamos que el discurso hegemónico de la educación de adultos es un punto en que el carácter antagónico inmanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe.

Por ello, sosteníamos en otros trabajos⁵ que esta modalidad, en tanto lugar de desplazamiento de sentidos, de repetición de la imposibilidad de cumplir el mandato fundante, de ocultamiento y organización de sujetos a partir de lo que no tienen, de ser un nudo de significados, podía ser conceptualizada como "síntoma social"⁶. Es decir, como aquello que aparece como una especie de "exceso", de "sobrante", abolible cuando las cosas empiecen a andar "normalmente", pero que en realidad está poniendo en evidencia la imposibilidad de cierre de la totalidad de la que forma parte. El discurso pedagógico moderno encuentra allí su imposibilidad de sutura. Por lo mismo, ha sido a lo largo del siglo un lugar privilegiado para la generación de alternativas.

Y, en particular, en el período que estudiamos es el espacio del sistema escolar en el cual se producen las rupturas más profundas.

¿Liberación de qué?

Teoría de la dependencia, luchas del Tercer Mundo por la liberación, resistencia e imperialismo cultural, Teología de la Liberación: emergencia de la "Liberación", como eje articulador en múltiples superficies discursivas. La pedagogía no escapa al discurso de la época.

Es necesario entonces aclarar sus usos. Sería un error entender la frecuencia de la aparición del significante Liberación, y su incorporación al lenguaje oficial, como un signo de la unidad teórica o política del campo de la pedagogía. Por el contrario, lo encontramos sometido a la presión de una multiplicidad de sentidos. Estos llegan a ser incluso contradictorios cuando se inscriben en discursos educativos provenientes de

campos teóricos y políticos opuestos; o a vaciarse totalmente de contenido cuando se la usa para referirse a antiguos conceptos y propuestas de la tradición pedagógica.

Nosotros no vamos a analizar en este capítulo esta multiplicidad de usos, sino que vamos a trabajar con la propuesta pedagógica dirigida a los adultos que se desarrolló en Argentina desde mediados de los '60 y hasta el fin del gobierno democrático en 1976. En esa propuesta la idea de Liberación es un eje organizador. Esa idea tuvo como principal inspirador a Paulo Freire, especialmente sus primeros trabajos en Brasil, los de su exilio chileno y luego en Guinea Bissau. Logró articularse como totalidad discursiva en el campo de la educación de adultos, y en la Dirección Nacional de esa modalidad (DINEA) del 73-74 alcanzó su grado más alto de hegemonía, su culminación y su cierre.

Vamos a rastrear sus orígenes, su desarrollo y sus límites. Plantearemos algunos elementos respecto a su posibilidad de trascendencia y al destino de sus restos una vez que el golpe de 1976 y el Proceso que le siguió, se ocupó con energía de su desaparición.

Del desarrollo a la liberación

En el terreno político cultural de la Argentina de los '60 se producen una serie de profundas transformaciones en los que la juventud tuvo un papel protagónico. Podríamos analizar una serie de "pasajes", que fueron teniendo lugar en un proceso vertiginoso, en diferentes planos de la realidad (lo macro, lo superestructural, lo cotidiano, lo local) y en distintos registros discursivos (político, económico, educativo): del desarrollo se pasa a la liberación; de la militancia social a la política; de la práctica política a la militar; de la Democracia Cristiana a Montoneros; de la vocación espiritual y religiosa al compromiso social con la comunidad; de ahí al compromiso político con la nación; la enseñanza se transforma en concientización; la práctica docente en "militancia pedagógica"; la pedagogía en política.

En ese clima en que se desarrollan en Argentina una serie de experiencias educativas, -dentro y fuera del sistema escolar y también en el campo del trabajo social- especialmente dirigidas a sectores populares que van produciendo rupturas funda-

mentales con el discurso educativo anterior.

Nosotros analizamos aquí dos ámbitos en que muchas de estas experiencias dirigidas a adultos tuvieron lugar: el subsistema formal, en el que se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y la Campaña Mundial contra el Hambre (CMCH). Quedan otras experiencias para analizar, como las de Extensión Universitaria o las que se realizaron en el ámbito de la Salud. En este trabajo nos concentramos en esos dos espacios porque nos parece que fue allí donde se generaron los elementos discursivos y se constituyeron los sujetos que más directamente van a construir la experiencia de la DINEA del 73-74, objeto central de nuestro análisis.

El Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos

En 1965, durante el gobierno de Arturo Illia, siendo su ministro Alconada Aramburu -que ocuparía luego el mismo cargo durante la presidencia de Raúl Alfonsín-, se puso en marcha el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, primera campaña de alfabetización masiva organizada en nuestro país desde el Estado Nacional. La Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar, -creada por decreto del P.E.N. de 1964 para la organización del Programa-, estimaba que existía en el país un 9,63% de población que no sabía leer y escribir; aproximadamente un 35% que no había concluido sus estudios primarios; y un crecimiento en el número absoluto de analfabetos para el período 1958-1962².

El Programa -proyectado para cuatro años de duración- se proponía la reducción al mínimo de las tasas de analfabetismo; y se inscribía en la Campaña Universal aprobada por Resolución de las Naciones Unidas el 11 de diciembre de 1963, y auspiciada para su realización por la UNESCO. Se proyectaba una primera etapa de alfabetización seguida de otra de conclusión de los estudios de educación primaria, "si fuera posible".

En un discurso que articula elementos desarrollistas, con otros católicos y normalistas tradicionales en la pedagogía argentina, los principales responsables del Programa consideraban al analfabetismo un mal cuya erradicación forma parte insoslayable de cualquier política de modernización y crecimiento económico, un "problema universal de máxima grave-

dad ante las exigencias de participación individual en la sociedad democrática y los acelerados procesos de cambio que se registran en el mundo actual¹⁰.

El Ejército no podía dejar de estar presente en las acciones del gobierno dirigidas a los sectores más pobres de la Argentina de los '60. El analfabetismo es también un tema de defensa nacional, ya que "es una puerta de entrada a ideas extremistas y disolventes, y que estas encuentran un campo más fértil donde reina la ignorancia"¹¹.

La necesidad del programa se fundamentaba también, y de manera central para algunos de sus responsables, en la existencia de un plan económico-social de desenvolvimiento del Consejo Nacional de Desarrollo -CONADE- que requería de la máxima utilización de los recursos humanos capacitados. Planteaba que: "Si logramos en un período de cuatro años transformar el largo millón de analfabetos en ciudadanos con capacidad de ciclo primario completo, habremos realizado el plan de desarrollo económico más importante de la historia argentina"¹².

La Campaña basó su organización en la estructura que le ofrecía el sistema escolar, en cuanto a capacidad física y profesional docente pues consideraba que este era un mecanismo de aprovechamiento al máximo de los recursos existentes. Creó centros educativos fijos y móviles en todo el país, con una organización curricular flexible, en un intento de transformación de las escuelas que les permitiera adecuarse a las necesidades del alumno adulto.

Sin duda estos esfuerzos, enmarcados en políticas internacionales de fuerte inspiración desarrollista, produjeron importantes avances en la construcción de la especificidad de la modalidad. Fueron, por ejemplo, los antecedentes inmediatos para la creación de una dirección particular para adultos, dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

Como ha sucedido, en general, en todas las campañas de alfabetización no contamos con una evaluación que nos permita saber cuál fue el grado de cumplimiento de sus objetivos. Sin embargo, según los datos de los Censos Nacionales no se produjo una desaparición brusca del analfabetismo: de 8,6%¹² en 1960, se llega al 7,4% en la década siguiente¹³. Por otro lado, continuaron las tendencias de disminución¹⁴ relativa de décadas anteriores: de 0,92 para el período intercensal de 1869/1895; de 0,91 para el de 1895/1914; disminuyendo a 0,67 para

1914/1947; y a 0,38 para 1947/1960¹⁵.

¿Se sentía convocado el analfabeto en esos discursos que lo atormentaban como sujeto culturalmente carenciado, ineficaz para el despegue económico, potencialmente peligroso? ¿Podía esta propuesta educativa convocar a la participación para el desarrollo, en la democracia con proscripción del gobierno de Illia?

De todos modos, lo importante fue la apertura de lugares de participación. El discurso de los grupos dominantes en su intento de consolidar una propuesta política propia con capacidad hegemónica necesitó abrir los espacios donde un nuevo imaginario pedagógico se iba a empezar a construir.

La educación de adultos: prioridad educativa para la "Revolución Argentina"

El golpe militar de junio de 1966, con el que el general Juan Carlos Onganía iniciaba el gobierno de la Revolución Argentina, ponía en evidencia la imposibilidad de los grupos dominantes de generar una propuesta política con arraigo popular. La proscripción, lejos de derrotar al peronismo, parecía fortalecerlo. El proceso de peronización de los jóvenes e intelectuales de clase media se expandía cada vez más aceleradamente.

Por esa época, los organismos internacionales insistían en la importancia de la Educación de Adultos y la formación de recursos humanos, como bases para un desarrollo económico que sería la base para la consolidación de la democracia como sistema político.

Crisis de hegemonía y discurso de los organismos internacionales: la Revolución Argentina brinda un fuerte impulso a esta modalidad, destinada a los sectores populares a los que intentaba hegemonizar.

Derivada de la estructura del Programa de Alfabetización, en el año 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, de acuerdo con las recomendaciones internacionales de crear organismos responsables de la educación de adultos, independientes de otras ramas. Se le transfirieron todas las escuelas de adultos del Consejo Nacional de Educación, incluidas las dependientes de las Fuerzas Armadas y de la Policía Federal. La DINEA tuvo a su cargo desde entonces las acciones educativas nacionales de la modalidad,

hasta su cierre definitivo en 1992, con la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional a partir de la transferencia de la totalidad de los servicios educativos a las jurisdicciones.

A partir de julio de 1969 y hasta junio de 1973, en que asumen las nuevas autoridades del gobierno de Cámpora, el profesor Ramallo del grupo de "normalistas católicos"¹⁶ estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Este fue un período de enorme intensidad de trabajo y modernización de la modalidad que encontraba en los postulados de la Educación Permanente el principal fundamento teórico de su accionar.

Esta fue definida, en el Seminario Nacional de Educación Permanente realizado en Bs.As. en junio de 1970, con el auspicio de la OEA y la UNESCO, como:

"el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona humana desde su nacimiento y hasta su muerte"¹⁷.

Pero el concepto no se limitaba a "la formación de los adultos y la prolongación de la escuela"¹⁸. Comenzaba a manifestarse la preocupación por las dificultades del sistema escolar tradicional de mantener el ritmo impuesto por el rápido desgaste de los conocimientos, frente al vertiginoso avance de la ciencia. Ello planteaba la creación de un sistema "en función de un nuevo orden educativo, cuyo eje es la educación del hombre adulto"¹⁹

Por ello,

"no debe atiborrarse de conocimientos a los niños o los jóvenes, sino proporcionarles instrumentos de expresión y comunicación que le servirán al futuro adulto para convertirse en sujeto de su propia educación, con motivaciones necesarias para continuar formándose y perfeccionándose durante toda su vida y poder afrontar el cambio con actitud creadora."²⁰

Pero no alcanzaba con la extensión de la obligatoriedad escolar, sino que se visualizaba un nuevo escenario en el que "la educación asistemática puede llegar a reemplazar a la sistemática"²¹, por lo cual se plantea un doble movimiento: incorporación de medios y tecnología educativa -radio, televisión, cine- a la escuela y, a la vez, la "sistematización de la educación

asistemática."²²

Este discurso sobre un nuevo "orden educativo", toma elementos del discurso desarrollista y de los documentos de una Iglesia Católica, en un proceso de profunda transformación. Así, se tomaba la concepción de educación propuesta por el episcopado latinoamericano reunido en la ciudad de Medellín en 1968, que la definió como "factor básico y decisivo en el desarrollo del continente"²³, pero entendiendo que "no solamente tiene una función utilitaria en cuanto a la actualización de los conocimientos sino también en cuanto a formación integral."²⁴

Para la gestión de DINEA, siguiendo los mismos documentos, la educación debe ser liberadora, creativa, abierta al diálogo, debe afirmar las peculiaridades locales y nacionales y capacitar para el cambio. Aunque, las lecturas que se hacen desde el gobierno de la Revolución Argentina evitan los aspectos más radicalizados de esos documentos y se enfatiza su tendencia desarrollista. Así, la educación liberadora, que es para Medellín "el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre", se transforma aquí en "educación responsable".

La anticipación "del nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina" a la que, según los obispos, debía contribuir una educación "creativa" se transforma para la gestión de la DINEA en "la participación del individuo en el quehacer comunitario". Las estructuras que para Medellín pueden ser "opresoras" resulta aquí que quizás no sean "la que más les conviene" a los individuos.

La V Reunión del Consejo Interamericano Cultural (CIC) realizada en Venezuela en 1968 aprobó el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) y resolvió que la alfabetización y la educación de adultos sería una de sus más altas prioridades. En la reunión siguiente aprobó la recomendación de los Directores Nacionales de Educación de Adultos de realizar reuniones anuales de los distintos países de América. Se realizó en Bs. As. del 8 al 12 de junio de 1970 auspiciada por la OEA y Ministerio de Cultura y Educación y organizada por la Dirección del Programa Regional de Desarrollo Educativo, la primera Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos.

En esa reunión se aprobó el Plan Multinacional de Educación del Adulto -cuyo documento inicial se había preparado en

la sede del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, Washington D.C., por un grupo de expertos entre los que participaba el profesor Ramallo, que serviría como marco de referencia para las actividades del PREDE y fue aprobado por el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su Primera Reunión realizada del 10 al 16 de septiembre de 1970 en Viña del Mar, Chile²⁵.

En ese documento se estableció que la educación de adultos no se limita ya a la alfabetización sino que responde a una serie de objetivos simultáneos: Educación compensatoria, o complementaria, del déficit de instrucción a distintos niveles; Renovación y actualización permanente de conocimientos; Preparación para actividades de producción y consumo; Recreación y empleo de las horas libres; Integración del adulto dentro de la comunidad local, nacional, regional y universal.

Algunas de las principales líneas de política planteadas, fueron:

- 1) instalación de "unidades docentes" en núcleos poblacionales marginados, en instituciones laborales, sindicales, sociales o recreativas y la realización de convenios que facilitarían la intervención de entidades públicas o privadas;
- 2) organización de los servicios destinados a la atención del adulto con déficit educativo con un sistema específico y unitario que comprende todos los niveles, a nivel nacional;
- 3) las campañas de alfabetización articuladas a programas de desarrollo;
- 4) el analfabetismo deja de ser la preocupación central, y la modalidad se centra en una educación integral y continua;
- 5) producción de nuevos currículum específicos;
- 6) uso de medios de comunicación social.

En el marco de ese Proyecto Multinacional se inauguró en 1971 el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CE-MUL). Estaba integrado por un Instituto de Capacitación y Perfeccionamiento Docente para educadores de adultos; una escuela Experimental de Horario Continuo; un laboratorio de Instrucción Programada que implementó un curso de contabilidad por correspondencia; y un laboratorio de Idiomas.

Realizaba también investigaciones, intercambio de becarios y pasantes de otros países latinoamericanos y publicaciones de divulgación acerca de la problemática de la Educación del Adulto y del accionar del organismo.

En el marco de ese Proyecto Multinacional se crearon diferentes tipos de centros educativos, para atender problemáticas específicas:

- Centros Educativos Comunitarios: ofrecían educación primaria y capacitación técnica elemental en zonas de seguridad, villas de emergencia, núcleos habitacionales transitorios, barrios de erradicación.
- Centros Educativos Móviles de Promoción Profesional Popular: brindaban educación básica y formación profesional en zonas rurales y urbanas, y se trasladaban una vez que terminaran sus servicios. La unidad operativa contaba, además del maestro de adultos, con un asistente social y maestros especialistas.
- Centros Educativos para Aborígenes: ofrecían educación primaria y capacitación técnica elemental para grupos aborígenes.
- Centros Educativos de Nivel Secundario: ofrecían al adulto que hubiera cumplido 21 años, hubiera aprobado 7mo. grado y desarrollara una actividad laboral, la posibilidad de obtención de un título de nivel medio. Al comienzo, para el ingreso a la universidad, debían brindar un examen final de madurez ante el Ministerio. El período lectivo se organizaba en 3 ciclos de dos semestres anuales con cuatro horas de clase diaria de 45'. Estos centros se abrían por convenios con fábricas y sindicatos. En la primera microexperiencia se abrieron 6 centros de estudios secundarios en fábricas y sindicatos en Capital y GBA y ofrecían el título de Perito Mercantil especializado. Estos continuaron en permanente expansión y, en el momento de la transferencia a las jurisdicciones en 1992 superaban largamente los 300 en todo el país y otorgaban gran variedad de títulos: perito comercial, auxiliar de relaciones humanas, de informática, agro-industrial, etc.

Mientras crecía el subsistema formal, ofreciendo una variedad de servicios que tendían a una flexibilización creciente de las estructuras escolares, la idea misma de la desaparición del sistema escolar para adultos empieza a imaginarse como una posibilidad concreta, y a plantearse como un proyecto cada vez más definido. En la Reunión Preparatoria para la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos que se realiza en Bs.As. en noviembre de 1971 y de la que participaron Ministerios, Universidades y organismos no gubernamentales, se decía:

"En los alcances de la inevitable desescolarización, a largo o mediano plazo, conviene modificar el concepto de los niveles y modalidades tradicionales en cuanto a educación de adultos se refiere..."

Para dar forma concreta a la desescolarización se sienta el principio jurídico de la posibilidad de encarar el sistema educativo total en base a organismos planificadores a nivel nacional y organismos implementadores con carácter de regionalidad, lo que lleva al esquema jurídico de centralización normativa y descentralización ejecutiva.⁷²⁶

Paralelamente a estos servicios dependientes del gobierno nacional, cada provincia desarrollaba sus propias ofertas de educación para adultos con características sumamente diversas de acuerdo a las particularidades geográficas, políticas y económicas de cada región.

Esta gestión expandió cuantitativamente y produjo importantes innovaciones que modernizaron los servicios de la modalidad, organizó seminarios y estimuló la reflexión acerca de la problemática de la especificidad. Pero su progresismo pedagógico tenía como condición de posibilidad el silencio del educando, la negación del adulto como sujeto social y político, la proscripción política de la mayoría.

El trabajo de los maestros en barrios populares

Los maestros que elegían trabajar en escuelas y centros de los barrios y que, en muchos casos, disponían de mayor tiempo que el de las escuelas tradicionales, destinado a "trabajo comunitario" fueron aprendiendo un modo particular y nuevo de ejercer su tarea. Era necesario ser aceptado por la comunidad para que la escuela pudiera de verdad funcionar, y se fueron así vinculando con la complejidad y la riqueza cultural y política de los grupos populares en la Argentina de fines de los '60 y principios de los '70. Algunos maestros recuerdan este período, "a pesar de la dictadura", como uno de los que se trabajaba con más libertad. Las escuelas y centros que atendían población de sectores populares fueron alcanzados por propuestas pedagógicas que buscaban construir legitimidad y confiaban en que un cierto crecimiento económico haría posible el olvido del peronismo. La represión abierta en esta modalidad, sólo vendrá cuando ya no pueda evitarse el protagonismo de los sectores populares,

el ingreso del adulto como sujeto social y político al ámbito pedagógico, la realidad del peronismo.

Estos maestros, vinculados al trabajo en sectores populares, encuentran en Paulo Freire a alguien que elabora, teoriza, y ayuda a construir un sentido pleno a la tarea que realizan cotidianamente. Leen al Freire que propone partir del universo vocabular de los alumnos, e instalar nuevas relaciones de poder en los vínculos educativos. La liberación, como gran proyecto político social de la época se juega también -quizás de modo fundamental- en el terreno cultural. Ellos leen al Freire del diálogo, que da al docente un lugar protagónico en la utopía de transformación social de la época, con capacidad de generar "militancia pedagógica"; al Freire que plantea la vinculación entre educación y liberación en términos de la imbricación profunda, constitutiva, entre lectura y escritura de la palabra, y comprensión y transformación de la realidad.

La profunda desarticulación en la pedagogía moderna, y en los sujetos que su discurso organiza, quedó desde entonces planteado en profundos cuestionamientos y angustias de las personas concretas. Como tan bien lo expresa hoy un maestro de adultos de aquellos años:

"Yo preguntaba: pero si concientizamos, ¿después qué...? Cuando me enteré de que algunos que trabajaron con nosotros estaban desaparecidos, me sentí culpable. No los concientizamos nosotros, ellos ya estaban concientizados... pero algo tuvimos que ver. ¿Después qué...? Después, cada uno es libre de hacer su opción, me decían. Claro, algunos la hicieron... Para mí, la pregunta sigue sin respuesta"⁷²⁷.

Campaña Mundial contra el Hambre

La Campaña Mundial contra el Hambre, impulsada en todo el mundo por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) organizaba en cada país una sede oficial y otra no gubernamental. En la Argentina, si bien tuvo una representación oficial en el Ministerio de Agricultura, ésta no pareció interesarse lo suficiente como para impulsar trabajos de alguna importancia. La mayor parte de las acciones fueron llevadas a cabo por la organización no gubernamental de la Comisión Católica Argentina para la Campaña

En los límites de la inevitable desescolarización, a largo y mediano plazo, conviene modificar el concepto de los niveles y modalidades tradicionales en cuanto a educación de adultos se refiere...

Para dar forma concreta a la desescolarización se sienta el principio jurídico de la posibilidad de acceder al sistema educativo total en base a argumentos clasificatorios a nivel nacional y organismos implementadores con carácter de regionalidad, lo que lleva al esquema jurídico de descentralización normativa y descentralización ejecutiva.

Paralelamente a estos servicios dependientes del gobierno nacional, cada provincia desarrollaba sus propios centros de educación para adultos con características sumamente diversas de acuerdo a las particularidades geográficas, políticas y económicas de cada región.

Esa gestión expansionista simultáneamente y produjo importantes nuevos centros que modernizaron los servicios de la enseñanza superior secundaria y estimuló la reflexión acerca de la pertinencia de la universidad. Para su progresiva profundización sobre estas cuestiones de posibilidad el ámbito del educando, la gestión del adulto como sujeto social y político, la perspectiva política de la escuela.

El trabajo de los maestros en barrios populares

Los maestros que trabajan en escuelas y centros de los barrios y que, en muchas casos, disponían de mayor tiempo que el de las escuelas tradicionales, destinadas a "trabajo comunitario" fueron apreciando un modo particular y nuevo de ejercer su tarea. Era necesario ser aceptado por la comunidad para que la escuela pudiera de verdad funcionar, y se fueron así vinculando con la comunidad y la riqueza cultural y política de los grupos populares en la Argentina de fines de los '60 y principios de los '70. Algunos maestros recuerdan este período, "a pesar de la dictadura", como uno de los que se trabajó con más libertad. Las escuelas y centros que atendían poblaciones de sectores populares fueron alcanzados por propuestas pedagógicas que buscaban construir legitimidad y confianza en que un cierto crecimiento económico haría posible el obrido del peronismo. La represión abierta en esta modalidad, sólo vendrá cuando ya no pueda evitarse el protagonismo de los sectores populares.

el ingreso del adulto como sujeto social y político al ámbito pedagógico, la realidad del peronismo.

Estos maestros, vinculados al trabajo en sectores populares, encuentran en Paulo Freire a alguien que elabora, teoriza, y ayuda a construir un sentido pleno a la tarea que realizan cotidianamente. Leen al Freire que propone partir del universo vocabular de los alumnos, e instalar nuevas relaciones de poder en los vínculos educativos. La liberación, como gran proyecto político social de la época se juega también -quizás de modo fundamental- en el terreno cultural. Ellos leen al Freire del diálogo, que da al docente un lugar protagonista en la utopía de transformación social de la época, con capacidad de generar "militancia pedagógica"; al Freire que plantea la vinculación entre educación y liberación en términos de la imbricación profunda, constitutiva, entre lectura y escritura de la palabra, y comprensión y transformación de la realidad.

La profunda desarticulación en la pedagogía moderna, y en los sujetos que su discurso organiza, quedó desde entonces plasmado en profundos cuestionamientos y angustias de las personas concretas. Como tan bien lo expresa hoy un maestro de adultos de aquellos años:

"Te preguntaban por el sindicalismo, ¿después qué?... Cuando me enteré de que algunas que trabajaban en escuelas estaban desocupadas, me sentí culpable. No los sindicalizamos nosotros, ellas ya estaban sindicalizadas... pero séguen terminos que van. ¿Después qué?... Después, cada uno se libra de hacer su propia, su decisión. Claro, algunas le hicieron... Para mí, la pregunta sigue sin respuesta".

Campaña Mundial contra el Hambre

La Campaña Mundial contra el Hambre, impulsada en todo el mundo por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) organizaba en cada país una sede oficial y otra no gubernamental. En la Argentina, si bien tuvo una representación oficial en el Ministerio de Agricultura, ésta no pareció interesarle lo suficiente como para impulsar trabajos de alguna importancia. La mayor parte de las acciones fueron llevadas a cabo por la organización no gubernamental de la Comisión Católica Argentina para la Campaña

Mundial contra el Hambre. Sostuvo varios programas vinculados a la creación de Centros de Desarrollo de la Comunidad y a actividades de "promoción comunitaria" en barrios y villas. También organizaba certámenes escolares y actividades de promoción del problema del hambre y el subdesarrollo, y publicaba "Cultura Popular" un boletín para el servicio voluntario. Además, capacitaba voluntarios, realizaba cursos y ventas de artesanías y programas nutricionales como huertas escolares.

La inspiración claramente desarrollista de estos programas comienza a resignificarse al ponerse en contacto con los actores concretos: los sectores populares y los jóvenes provenientes de grupos medios, reclutados como voluntarios.

La imposibilidad de la asistencia social y la promoción humana aislada del marco social global, así como también el descubrimiento del valor y la eficacia política de la cultura popular van produciendo una progresiva radicalización de las propuestas. El límite para la acción y el trabajo social impuesto por las estructuras políticas, económicas y sociales, conduce a la adscripción a la utopía revolucionaria y de transformación total de la época.

Por ejemplo, decía la coordinadora de la Campaña en una región:

"El trabajo de promoción popular tropieza con el gran inconveniente de no estar encuadrado en un plan nacional de desarrollo de la comunidad... Es muy improbable obtener todos nuestros objetivos dentro del sistema social imperante, por lo cual centramos nuestro trabajo en la toma de conciencia que posibilite el cambio hacia estructuras más humanas en las cuales pueda darse un verdadero desarrollo."²⁸

Estos jóvenes, voluntarios de la Campaña, vinculados a la Democracia Cristiana -muchos de los cuales van a ir progresivamente corriéndose hacia la militancia política, en particular hacia el peronismo más radicalizado-, conocen el trabajo de Freire en el gobierno demócrata cristiano de Frei, en Chile.²⁹

En algunos de esos grupos de voluntarios de la Campaña se comienza a desarrollar lo que se llamaba "metodología Freire", para la formación y selección de los voluntarios, de los "militantes sociales". Se tomaba especialmente en cuenta, más que el método de alfabetización, las ideas de cuestionamiento y

perspectiva crítica y la concepción de praxis, como unión entre reflexión y acción. Los usos que va adquiriendo el discurso freireano superan largamente su valioso aporte metodológico. La multiplicidad de significaciones que posibilita abre la reflexión pedagógica hasta tocar los límites de su constitución como disciplina esencialmente separada del terreno de lo social o lo político.

Así como se organizaban "grupos Freire" de reflexión, para formar los cuadros de militantes sociales que iban a trabajar en los barrios, se organizan luego "grupos Freire" para formar los militantes de las agrupaciones políticas, especialmente los grupos peronistas de izquierda más vinculados al pensamiento cristiano.

Estas primeras lecturas de Freire se van a ir articulando progresivamente con otras más radicalizadas: Frantz Fanon, Juan José Hernández Arregui, Rodolfo Puiggrós, Arturo Jauréche, Jhon W. Cooke, la Conferencia Episcopal de Medellín. Va creciendo en importancia la figura de Camilo Torres, el "cura guerrillero", muerto en 1966 por el ejército colombiano. La lectura de Freire se va radicalizando y politizando.

Freire y la militancia política

La lectura de Freire por parte de estos grupos de jóvenes con vocación política, religiosa o social, que encontraban en el terreno de la cultura un espacio propicio para la generación de espacios de lucha política, abre un debate -que no encuentra su resolución- acerca del papel de la educación en un proceso de profunda transformación social.

Las críticas y discusiones respecto a la propuesta freireana giraban en torno al problema de la relación educación-sociedad. Por un lado, se discute cuál es el papel de la educación en un proceso de transformación social. Es "reflejo" de los conflictos económicos, ¿o tiene algún aporte específico?

"Teniendo en cuenta que las alineaciones culturales, son un subproducto del problema, las soluciones a un nivel cultural son también un subproducto del problema. El pueblo no se desalienta apenas por descubrir que no tiene los elementos de transformación de la naturaleza, el pueblo se desalienta cuando se apodera de ese medio."³⁰

Por ello, se le critica a Freire que, "al quedarse en lo cultural no profundiza otros campos."³¹

Por otro lado, se debate acerca de cuáles son las influencias "educadoras" más importantes, la ejercida por el coordinador en el círculo de cultura, o la que realiza la sociedad:

"el nivel de conciencia es resultante de las posibilidades concretas que el pueblo tiene de vivir... y experimentar situaciones personalmente."³²

Por ello, se critica a Freire la ausencia de una visión global de la realidad, que forme parte de un proyecto político-social de transformación:

"Qué vamos a hacer una vez que descubramos que creamos cultura, que debemos dialogar, pero sin que en esto estén los elementos que integren toda una visión dialéctica, de toda una realidad, o sea que estén los elementos que propongan, en términos más concretos, la modificación de esta realidad?"

...La duda es si puede aquel que llega a un nivel de conciencia crítica volver a la conciencia ingenua, si no tiene qué hacer con su conciencia crítica...³³

Por ello, si esta es la tarea, no necesariamente debe hacerse en un círculo de cultura. Es más, quizás sea mejor que se realice en un sindicato u otra organización "funcional" a la sociedad:

"El círculo de cultura es una estructura no funcional dentro de la sociedad, a nivel del pueblo, en el sentido que no está directamente vinculada a situaciones de transformación de la naturaleza, ni a la organización de la sociedad..."³⁴

¿Hasta que punto el diálogo, una metodología pedagógica, es útil para este proyecto?

"¿Cuáles son los límites del coordinador de los grupos de concientización? ¿Cuál es su función dentro del grupo con el cual trabaja?... El esquema puede ser dinámico, pero no es dialéctico. Hay un pasaje de un sistema de dominación para una situación de conciliación a través

del diálogo. Ahora nosotros sabemos que la conciliación de conciencias sólo se puede establecer mediante una ruptura radical con las actuales estructuras, porque la estructura actual está basada en un esquema de dominación..."³⁵

La respuesta de Freire, de "... yo soy pedagogo, yo soy profesor, yo no tengo que preocuparme por otros niveles de lucha...", que es vista como una manera de desentenderse del problema, puede ser entendida como un posicionamiento frente al papel específico e irremplazable que le cabe a la especificidad educativa en la construcción de un proyecto político transformador.

Las preguntas no terminan siempre ni totalmente de cerrarse en el nivel de la discusión teórica. Se van a responder en el mismo momento en que dejan de ser formuladas, cuando estas disyuntivas se deban resolver en el plano de la gestión política.

Desde los grupos vinculados a los tradicionales partidos de izquierda, las críticas a Freire de aquel momento se referían a los supuestos políticos y epistemológicos que organizan su propuesta. Acordando en general con su planteo político y metodológico se critica su falta de profundidad teórica, su eclecticismo, su no subordinación a una racionalidad científica; su utopismo en oposición a una lógica materialista-dialéctica; y su propuesta de un vínculo educativo que niega la importancia del educador como transmisor de saberes:

"Lo bancario, como tal, ¿no es una característica propia de lo educativo mismo, un momento necesario del proceso de enseñanza-aprendizaje, aun en una sociedad en proceso de liberación o ya liberada?"³⁶

Este planteo, cuestiona el modo de entender la práctica política que se desprende de una preocupación pedagógica, como es la de Freire:

"...la praxis revolucionaria debe, a nivel de la lucha ideológica, manipular, sloganizar, etc., no como sistema pero sí en ciertas circunstancias."³⁷

Estas críticas señalan que la pedagogía de inspiración freireana que se desarrollaba en Argentina tenía un importante

grado de avance. Lamentablemente, la virulencia de la lucha política y el olvido posterior a que la represión somete este período impiden todavía el desarrollo de un debate abierto y profundo que sin duda iría en beneficio del campo pedagógico y de la atención educativa de los sectores populares en Argentina.

DINEA. Culminación y clausura del debate

A partir de la asunción de Cámpora como presidente, Jorge Taiana como Ministro de Educación y Carlos Grosso como director de DINEA, este organismo encaró a ritmo vertiginoso un enorme esfuerzo de transformación de la educación de adultos. Intentaba así dar respuesta a las insuficiencias que el subsistema parecía incapaz de superar y que ya habían sido visualizadas por la gestión anterior. Inspirándose en los postulados freireanos se intentaba ahora una respuesta a partir de la incorporación del "pueblo", en un papel "educador", en tanto productor de cultura. Frente al desarrollismo y el discurso modernizante se propone la construcción de un nuevo sentido político-pedagógico.

Analizaremos, a partir del relato de tres experiencias, el modo en que la DINEA encaró la realización de tres objetivos fundamentales: la transformación total del subsistema a partir de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR); la evaluación completa del servicio ofrecido por centros y escuelas con la implementación de una Asamblea Educativa; y el establecimiento de un nuevo vínculo escuela-cultura a partir de la apertura a la comunidad, con la ejecución del Informe Anual Regional (IAR).

Campaña de Reactivación Educativa de Adultos. CREAR

La CREAR superaba una perspectiva limitada de erradicación del analfabetismo, por una mirada de largo plazo que se interesaba en la consolidación de una propuesta orgánica y permanente de Educación dirigida a los adultos que respondiera a sus reales intereses y necesidades. Se planteaba una nueva fundación que tuviera como característica principal la participación del pueblo y una estrecha vinculación del proyecto educativo con el político. Formulaba así esos objetivos generales:

"Reactivar la actual estructura DINEA, para lograr la máxima participación del pueblo;
Realizar una nueva fundación de DINEA, de acuerdo a la nueva situación política."³⁹

Una pedagogía de inspiración freireana, pero, a la vez, urgida por tiempos políticos, planteaba para la educación del adulto una cierta linealidad entre la detección de problemas y su solución, articulándose a un proyecto político general:

"los objetivos fundamentales de la Educación del adulto serán:

- 1.-Capacitar al pueblo para que descubriendo sus problemas existenciales sea capaz de pensarlos críticamente,
- 2.-Capacitar al pueblo en la búsqueda de las causas,
- 3.-Lograr la participación activa del pueblo en la solución de sus problemas"⁴⁰

Se abrieron centros de alfabetización y educación básica en todo el territorio nacional. Estos, se planeaba, deberían ir transformándose en los centros de cultura que serían la base para la transformación total de centros y escuelas del subsistema. Y, luego la modalidad sería la puerta de entrada para la transformación de todo el sistema escolar⁴¹. La educación de adultos, incorporando como sujetos productores de cultura a los desechados por el discurso escolar tradicional, sería el lugar por donde podía transformarse profundamente la lógica de la pedagogía instalada. La educación destinada a aquellos incapaces de integrarse a la lógica escolar sería el espacio privilegiado para que el movimiento instituyente de un nuevo discurso pedagógico fuera encontrando las maneras de institucionalizarse, de hacerse historia, de constituirse como práctica social⁴².

Se planteaba ahora, en el terreno de la gestión, el mismo tipo de tensión que se producía en la discusión teórico-política. Se preguntaba cómo podía compatibilizarse la propuesta dialógica con la subordinación de la acción educativa a un gobierno "que ha fijado claramente sus objetivos?"⁴²

Por ejemplo, este problema se planteaba en la discusión en cuanto a la elección del universo vocabular: ¿se debían elegir palabras del lenguaje coloquial y cotidiano, o del discurso político triunfante y popular?

Las diez "palabras nacionales" surgidas del relevamiento

del universo temático y vocabular que "tenderían a fortalecer la conciencia nacional, con vistas a una mejor participación en el proceso de Reconstrucción Nacional para el logro de la comunidad organizada"¹³, resultaron ser significantes centrales del discurso peronista: voto, delegado, compañero, sindicato, campesino, máquina, trabajo, pueblo, gobierno, y América Latina unida o dominada.

Pero esto no implicaba ninguna contradicción con el postulado de la educación dialógica para una gestión que consideraba que:

"La resistencia cultural, creación colectiva y anónima, al oponer a las costumbres del enemigo las costumbres propias, uso lenguaje nuestro lenguaje, a su arte nuestro arte, a su idiosincrasia la nuestra -en fin, a su escala de valores los propios valores, ideales y creencias- presentó una villa espiritual infranqueable de tal solidez, que sirvió incluso como trinchera de contención a la colonización material del país. Esa fuerza cultural de resistencia... encontró su vis de expresión en el Movimiento de Liberación Nacional que es el peronismo"¹⁴.

Estas palabras nacionales eran para todos, pero no eran las únicas. Cada provincia o comunidad seleccionaba las propias, con lo que se conformaba un grupo de 18 a 25, que el coordinador agrupaba en unidades temáticas: socio-política, familiar, laboral, habitacional, sindical, de recreación y comunicación, de integración nacional y latinoamericana; y las ordenaba de acuerdo a su facilidad para la lectura-escritura.

En esta primera etapa se capacitó a los coordinadores de base, voluntarios reclutados del mismo medio donde iba a abrirse el centro educativo. Otra vez se planteaba aquí una discusión entre dos lógicas distintas: por un lado, los que sostenían que los centros de alfabetización debían ser organizados por los voluntarios que ya tuvieran algún tipo de inserción en la comunidad y, por otro, los que priorizaban una lógica político-partidaria y sostenían que debían ser los grupos políticos que conducían la Campaña en ese territorio. Este tipo de reclutamiento tendió la inclusión como alfabetizadores de la juventud proveniente de la militancia política, o del trabajo social, e incluso de maestros con inclinaciones transformadoras que tenían desde hacía años una fuerte inserción en las comu-

nidades, barrios populares y villas de emergencia. Este elemento marcó de manera crucial todo la mística, el sentido transformador y político de la CREAR, le dió sus potencialidades y sus límites y la convirtió en uno de los principales blancos apenas iniciado el accionar de los grupos represivos desde 1975.

Las cartillas para el alfabetizador instruían que cada encuentro con los adultos debía desarrollarse en tres momentos, siguiendo los pasos del método planteado por Freire: lectura y discusión en torno a un problema planteado en una lámina; lectura, análisis y síntesis de la palabra generadora correspondiente; y luego su escritura. Haciendo una lectura particular, "adaptada a la realidad nacional", del método freireano se recomendaba cubrir tres aspectos durante el momento de reflexión: el problema expresado en la palabra y planteado en la lámina o diapositiva; la perspectiva local de la situación: cuándo, dónde, cómo, entre quiénes; la visión histórico-política del problema y soluciones planteadas; los planes del gobierno nacional (Plan Trienal), de poderes organizados locales y experiencias de otros barrios para solucionar esos problemas; y el compromiso de los miembros del grupo en relación con posibles tareas a realizar. La exigencia de este planteo del método era muy fuerte respecto a encontrar soluciones para los problemas planteados y vincularlos con los planes de gobierno.

Con todas las limitaciones que pudo tener, la Campaña instaló, en el sistema escolar oficial y estatal una propuesta que socavaba el discurso pedagógico fundador. Recogía así el saber acumulado por variedad de experiencias de educación popular, organización barrial, promoción humana, evangelización, trabajo social, formación de cuadros, que se venían desarrollando y los integró a un proyecto global.

La elección de 10 palabras "nacionales" que, en general, pertenecían también al discurso peronista; la linealidad entre encontrar problemas y accionar para su solución, como parte de la metodología alfabetizadora; la falta de distancia entre la solución a los problemas que se plantean y el Plan Trienal, son algunas señales respecto a un proceso creciente de subordinación de lo educativo a lo político, y de los intereses de los adultos analfabetos a los de la militancia educadora. Fueron posibilidades y límites del desarrollo de Freire en Argentina.

El área de la educación asistemática

El área de educación asistemática tiene, para la conducción política de la DINEA en 1973, un valor estratégico fundamental. Su objetivo principal era el de generar un "proceso gradual, orgánico, y de alcance masivo, coherente con los objetivos políticos y el ritmo de transformación global del país"⁴³, para la gestación de un sistema desescolarizado de Educación Permanente de Adultos... "que permitirá una modificación estructural del conjunto del sistema educativo de DINEA".

En el contexto de las discusiones de la época, esta propuesta no se opone a la importancia de existencia del ámbito escolar sino que se propone algo mucho más radical y complejo: su absoluta transformación.

"La desescolarización fue concebida así como un proceso dialéctico que, negando lo escolar en su forma actual, lo afirma transformándolo."⁴⁴

La estrategia elegida fue la de una articulación entre lo escolarizado y lo no escolarizado que permitiera potenciar los recursos existentes y evitar las resistencias docentes que se generaban cuando se crean circuitos o sistemas paralelos. Se planeaba un proceso gradual y controlado de organización distrital, que contaría con Centros de Cultura Popular generados por la CREA y unas nuevas organizaciones llamadas Núcleos Educativos Comunitarios (NEC), de la que participarían las escuelas o centros y diversas organizaciones comunitarias locales, que incorporarían la figura del "promotor cultural".

De la articulación de algunos elementos de la propuesta de Educación Permanente, en particular de origen freudiano, resultó un nuevo plan que le ventral para a ser la oportuna del sistema para posibilitar su profunda transformación, de tal manera que sean sus destinatarios los verdaderos constructores de la propuesta.

"La educación puede operar a la vez en la inserción real a la comunidad, elevando su nivel de vida, y en la formación de sujetos capaces de vivir en sociedad, e involucrándose en el desarrollo de nuevas organizaciones que incorporen la participación de las diversas organizaciones de la comunidad."⁴⁵

Esta concepción se fundamenta en un profundo cuestionamiento al sistema escolar que arroga para sí el derecho a legitimar los saberes válidos para una comunidad, y es el planteo que en definitiva pone en discusión de manera radical un nuevo vínculo pedagógico tradicional y permite construir uno nuevo en la práctica cotidiana.

"La Educación de un país -preocupación fundamental de todo Estado- se encuentra totalmente empobrecida si, en el esfuerzo de lograrla, no asume el enorme peso de lo extraescolar en la formación de sus habitantes: si aquello que sella la identidad de una persona y de los hombres de una nación se le escapa; si, en definitiva, es algo "paralelo" a los hombres rozándolos tangencialmente, en un período mas o menos prolongado de sus vidas. Y, mucho peor, si quiere imponer desde sí misma valores y contenidos que pretenden suplantarse la cultura y la historia del pueblo de un país o región."⁴⁶

Este departamento produjo varios programas: capacitación docente; producción de materiales dirigidos a maestros, alumnos y a la comunidad. Implementó el Servicio de Orientación Educativo Ocupacional, dirigido a alumnos y miembros de la comunidad. Analizaremos aquí sus dos principales experiencias: la Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional (IAR).

La Asamblea Educativa

La Asamblea Educativa tuvo como objetivos fundamentales: la transformación de centros y escuelas promoviendo la participación.

"Nuestro país se encuentra en una situación de emergencia... todos aquellos que formamos parte de la DINEA, no podemos no dar el aporte que nos corresponde desde nuestra tarea educativa, adaptando nuestros centros y jornadas a las exigencias de la Reconstrucción Nacional."⁴⁷

Desde que no deba confundirse con una

"iniciativa donde expresamos nuestras necesidades, que pueden o no ser satisfechas."⁴⁸

Durante el mes de septiembre de 1973, cada nivel de la DINEA (alumnos, maestros, directores y supervisores) se reunió en grupo con un representante del nivel superior para discutir un temario enviado por la Dirección Nacional y completarlo por escrito. Este temario incluía como aspectos a evaluar: a) el propio rol y el del nivel siguiente (el alumno evaluaba también al maestro, este al director, y este otro al supervisor), centrándose en la participación; b) el centro o escuela, teniendo en cuenta de manera particular su vinculación con la comunidad; c) el currículum, analizando contenidos, duración, organización y adecuación a las necesidades. El temario incluía también ítems referidos a la identificación de principales problemas del centro o escuela y obstáculos para el ejercicio del rol. También solicitaba el aporte de propuestas para el cambio y el establecimiento de prioridades para 1974.⁵¹

En el Informe Final elaborado por los equipos de la DINEA central, que prolijamente sistematiza las conclusiones para el nivel nacional (cada provincia realizaba su propia síntesis jurisdiccional), es posible leer las percepciones que del funcionamiento del subsistema tenían los diferentes actores, sus miradas convergentes o contrapuestas, y sus propuestas de cambio.

Este documento se distribuyó para su análisis en una segunda Asamblea realizada en 1974, cuyos objetivos fueron evaluar los resultados obtenidos en la primera instancia y las transformaciones implementadas a partir de entonces: ejes de insistencia (temas de interés político-económico que organizaban los contenidos), materiales educativos (se publicaron cartillas, algunos Cuadernos de Cultura), y el Informe Anual Regional (IAR), que describimos a continuación.

EL Informe Anual Regional (IAR)

El IAR fue la metodología que resultó la más acabada para realizar un proceso gradual de creación de una educación asistémica.

El IAR se planteó como objetivos:

- conocimiento de la realidad regional y nacional;
- transformación, por la acción, de la forma de vinculación docente-alumno y alumno-conocimiento;
- integración con la comunidad;

- promoción de la producción cultural del pueblo;
- recuperación de gran cantidad de producciones culturales del pueblo, que luego serían aprovechadas para diseñar materiales educativos.⁵²

Los alumnos de centros y escuelas de la DINEA de todo el país se abocaron a la tarea de recopilar material cultural, lingüístico y gráfico de su comunidad: poemas, coplas, canciones, estribillos, murgas, formas rimadas; mitos y leyendas, cuentos, chistes, casos, historias; dichos y refranes, adivinanzas, comparaciones; fotos. Todo ese material se discutió en los centros y escuelas y con él se elaboraron los Informes Regionales, una copia de los cuales llegó a la Dirección Nacional. Como culminación de la tarea de recopilación, como devolución a la comunidad y también como factor de movilización y estimulación cultural se planeó realizar y logró hacerse de manera dispar, en cada centro o escuela una "Jornada Cultural", una fiesta con las características propias de cada comunidad o barrio. Las copias de esta recopilación cultural, que según diversos testimonios llegaron a ocupar una oficina completa en el edificio de la DINEA, estuvieron entre los materiales que la dictadura se ensañó en hacer desaparecer. Según algunos testimonios, fueron cargadas en camiones la misma noche del golpe militar. Algunas se ha preservado en casas particulares o fueron publicadas en la época. De allí extrajimos algunas:

"¿Sabe por qué me zamparon adentro? Cuando vide la bandera chasqueando como pa'volar, tan linda contra el cielo, sacándome el sombrero y sacudiéndolo pa'saludarla me salió de adentro gritarles: Dejenlán, dejenlán que flamee pa'siempre esa mierda!... Por eso fue."
(autor: Juan Colipán. Neuquén)

Cielito, cielo que sí,
cielito del 17
cielito del General
que cumple lo que promete
(enviada por Centro No. 193 de Entre Ríos)

"el cielo se ha desagrado
gusto a llovizna y barro.
Las coplas dicen llorando
-al Chacho lo degollaron"
(enviada por Centro Educativo No. 10. La Rioja)⁵³

No necesariamente las consignas y copias recopiladas por los alumnos como parte de la producción cultural de su localidad respetaban normas del buen decir escolar, y ponían en evidencia las particulares maneras en que los elementos políticos se imbricaban en la cultura popular y en el clima de la época. Ya O. Ivanisevich, ministro de Educación de M. E. Martínez de Perón acusaba a DINEA al intervenirla:

"...se ha caracterizado por su falta de espíritu nacional y su desorden total. Desde el mismo día que llegamos al Ministerio comenzamos a recibir cartas, llamados telefónicos y decididas acusaciones personales que definían a DINEA como un verdadero peligro. De inmediato nos entregamos a la tarea de comprobar esas acusaciones... se abrió para nosotros un panorama desolador. Logramos ver y leer algunas carpetas de los estudiantes adultos, y en ellas se expresaban leyendas semejantes a la que pueden leerse en algunos lugares escusados, muy escusados."⁵⁴

La "recontextualización pedagógica"⁵⁵ transforma la cultura popular en producción peligrosa.

La apertura del discurso pedagógico

El tipo de experiencias que mencionamos producían una alteración profunda en los vínculos educativos: docentes-alumnos, técnicos-educadores, conducción educativa-técnicos y docentes, escuela-comunidad, cultura escolar-cultura popular, educación-política, poder-saber. Además, lo hacía al interior del sistema escolar estatal, es decir, en el espacio social legitimado para establecer las "reglas del juego" educativo.

En el momento en que el adulto "verdadero", "de carne y hueso", "corporal", el hombre y la mujer como sujetos sociales y políticos, productores de culturas subordinadas, entra a la escuela se produce una verdadera alteración de la lógica escolar. La posesión del saber escolar como fundamento de las jerarquías, como sustento legítimo del poder, queda puesta en cuestión. Se subvierte el orden establecido. Otros fundamentos también pueden, entonces, ser puestos en duda. La sociedad empieza a tornarse incontrolable.

Por ello lo que define a un subversivo-según los exorcizadores

de la Argentina de aquellos días-no es la ilegitimidad o mentira de sus denuncias; ni siquiera el hecho de que opte por la violencia como salida política. "Subversión"-categoría moral, jurídica y explicativa, con eficacia para justificar la aniquilación-es la intención profunda, transformada en proyecto político, de producir cambios sustanciales-especialmente de orden cultural (según sus mentores, de orden moral, que ese es el registro en que ubican "la forma de vida"). En la cartilla dirigida a maestros⁵⁶-cuyo formato general, dicho sea de paso, también demuestra el bajo concepto intelectual en que lo consideraban-se explica que la subversión es:

"... toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta que busca la alteración o la destrucción de los criterios morales y la forma de vida de un pueblo, con la finalidad de tomar el poder o imponer desde él una nueva forma basada en una escala de valores diferente."⁵⁷

Pese a la mencionada tendencia a reducir lo pedagógico a lo político, en la educación de adultos de la gestión 1973-75 la voluntad social transformadora tuvo tal capacidad hegemónica que hubo espacio para concentrarse en la especificidad educativa, problematizando su capacidad particular para aportar al proyecto transformador. Se abrieron allí nuevas posibilidades prospectivas para la educación de adultos. Se podía imaginar un proceso de mediano y largo plazo con capacidad de producir acciones en la coyuntura en una clara direccionalidad transformadora, que no se proponía arrasar con los elementos o las personas presentes desde hacía años en la modalidad, sino los articulaba con propuestas profundamente renovadoras.

El actual discurso acerca de la necesidad de modificaciones profundas del subsistema, la necesidad de la evaluación y el mejoramiento de la calidad, hubiese tenido otras respuestas. La desaparición de la modalidad no era ni es la única respuesta posible para los serios déficit que padece.

Sin embargo, este proyecto de construcción de una nueva pedagogía no pudo ser profundizado. El debate abierto se clausuró con la subordinación de lo pedagógico a lo político, tanto desde un punto de vista teórico como en el plano de la gestión y la intervención en la realidad. Como decía el documento que sentaba las Bases de la Política Educativa del Adulto:

"La estrategia en el campo educativo debe corresponderse -en orden de subordinación y en todos los ámbitos de la práctica social- al proyecto de organización del poder político popular..."⁸⁸

¿Era la acumulación de poder político requisito previo para el desarrollo de una pedagogía de la Liberación? ¿El proceso de esa acumulación debía hacerse con otra pedagogía? ¿Era útil la propuesta de Freire para este proyecto educativo? ¿No marca el proceso de vinculación con el conocimiento, ritmos propios y distintos a los requeridos para la acumulación hegemónica? ¿Cuál era, cuál es, finalmente, la articulación posible entre pedagogía y política?

El juego que allí se abrió no terminó de ser jugado. Y la tarea de construir una pedagogía de los "marginados educativos", una educación de aquellos que han quedado relegados en el discurso pedagógico de la modernidad, (¿una educación posmoderna?), sigue pendiente.

Notas

2. Acerca de Freire y la ruptura del discurso pedagógico moderno ver, entre otras cosas: Puiggrós, A. Prólogo. En: Freire, P. y Betto, F.: Esa escuela llamada vida. Legasa. Bs.As., 1986.
3. En otros trabajos de tomos anteriores de esta misma colección, analizamos la construcción histórica del adulto como sujeto pedagógico moderno.
4. Para una mejor conceptualización de "Orden escolar", ver el trabajo de Amuchástegui en este mismo tomo.
5. Rodríguez, L.: Educación de adultos y actualidad. En: Revista del IICE, Año V, No. 8, mayo de 1996.
6. Tomamos la categoría "síntoma social", especialmente como la trabaja Zizek. Ver, entre otras cosas: Zizek, Slavoj: El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI. México, 1992.
7. Pregunta de una alumna en la clase de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1995.
8. Poder Ejecutivo Nacional. Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos. Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Serie Documentación Oficial. Bs.As., 1965.
9. Ibid.

10. Alocución del Secretario de Guerra General de Brigada Ignacio Avalos. En: Poder Ejecutivo Nacional. Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Serie Informativa. Bs.As., 1965.
11. Alocución del Secretario General de la Presidencia, R. Illia. En: Poder Ejecutivo Nacional. Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Serie Informativa. Bs.As., 1965.
12. Campobassi, Carlos Alberto. (s/f). El analfabetismo en la República Argentina. Serie artículos y documentos. Bs.As., Ministerio de Educación y Justicia.
13. Llomovate, Silvia. Analfabetismo y Analfabetos en Argentina. Cuadernos de FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.
14. Campobassi, op. cit.
15. Ibid.
16. Van Gelderen. Conferencia. Seminario de Metodología de la Investigación en Historia Reciente. Puiggrós. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1995.
17. Seminario Nacional sobre Educación Permanente. En: Centro Multinacional de Educación de Adultos. Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos. Cemul. Bs.As., 1971.
18. Ibid.
19. Ramallo, J. M.: "La Educación Permanente: un nuevo orden educativo". En: Ramallo, J. M.: Educación de Adultos y Educación Permanente. Bs.As., 1955.
20. Ibid.
21. Ramallo, J. M.: "La educación permanente y el desarrollo". en: Ramallo, J. M.: op. cit.
22. Ibid.
23. II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Medellín, septiembre de 1968. Documentos Finales. ed. Paulinas.
24. Ramallo, op. cit.
25. OEA-DINEA. Centro Multinacional de Educación de Adultos. Plan Multinacional de Educación del Adulto. CEMUL. Bs.As., 1972.
26. Reunión Preparatoria para la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Bs.As. 18 al 20 de noviembre de 1971. Informe Final.
27. Dardo Costa, entrevista. julio 1995.
28. Castro de Habegger, Flora. Promoción Villa Martelli. En: Cultura Popular N° 12. julio-agosto 1971.
29. Freire había fundado y dirigido el movimiento de Cultura Popular de Recife, luego continuado en Servicio de Extensión Cultural de la Universidad. El golpe al gobierno de Goulart, en 1964, acabó con el programa, y envió a la cárcel y luego al exilio a su director. El mismo año, era elegido presidente en Chile el demócrata cristiano Frei. Este

gobierno se proponía atacar la problemática del analfabetismo, integrándola en sus programas de promoción. Para ello, creó una Oficina de Planificación para la Educación de los Adultos, que coordinaba las acciones llevadas a cabo en otras instancias. Freire es convocado y colabora varios años en estos programas. De este período es su trabajo "¿Extensión o comunicación?", donde analiza la relación educativa entre el agrónomo y el campesino, oponiendo una concepción "extensionista", a una "dialógica".

30. Cuadernos de una Nueva Pedagogía. Bs.As., 1973. mimeo.
31. Ibid.
32. Ibid.
33. Ibid.
34. Ibid.
35. Ibid.
36. García, G.: La educación como práctica social. Axis. Argentina, 1975.
37. Ibid.
38. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. "Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción." Cuadernillo.
39. DINEA. El método psicosocial. Carpeta del coordinador de Base. mimeo.
40. Puiggrós, A. Entrevista. octubre 1996.
41. Utilizo "institución" tomándola de Castoriadis, C. Ver, especialmente: La institución imaginaria de la sociedad. Siglo XXI.
42. Ministerio de Cultura y Educación. Bases para una política educativa del adulto. Cuadernillo.
43. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. "Método CREAR. Material de Apoyo. Objetivos y contenidos para la etapa de reflexión de la Alfabetización."
44. DINEA. Bases... op. cit.
45. DINEA. Políticas y Programas del Departamento de Acción Educativa Asistemática. 1973-1975. mimeo, 1973.
46. Ibid.
47. DINEA. Departamento de Proyectos Asistemáticos. "Lineamientos para una política de Proyectos Asistemáticos." mimeo.
48. Ibid.
49. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. Asamblea Educativa. Informaciones y recomendaciones. Bs.As., 1973.
50. Ibid.
51. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. Asamblea Educativa. Informaciones y Recomendaciones. Bs. As. 1973.
52. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. Departamento de Proyectos Asistemáticos. Informe Anual Regional 1974: acción para la recuperación de la cultura nacional. Documento General Informativo.

53. Bosovsky, G.: Una experiencia de DINEA en la cultura popular: El Informe Anual Regional. En: Crisis. No. 33. Bs. As., enero 1976.
54. Ivanisevich, Fratini. La escuela argentina en 1975.
55. Tomo la categoría recontextualización de Bernstein. Ver, especialmente: Bernstein, B.: La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata, 1993.
56. Ministerio de Cultura y Educación. Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo). Buenos Aires, 1977.
57. Ibid.
58. Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. Bases... op. cit.