

Recuperando historia

La CREAR, una experiencia de política integral. "El pueblo educa al pueblo" Lema de la Campaña

Manuel Gómez*

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 12 de abril de 2011
Correspondencia a: Manuel Gómez
Correo electrónico: mgomez@unm.edu.ar

** Lic. Manuel L Gomez- Coordinador de la Licenciatura en Educación Secundaria- Universidad Nacional de Moreno. Titular de Procesos de Formación Continua- Universidad del Salvador- Coordinador del Programa de Formación Profesional del INET.

Introducción

Durante los años '73 y '74 se desarrolló en la Argentina la CREAR - Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción-, de orden nacional y destinada a alfabetizar personas iletradas e impulsar cambios superadores en la educación de adultos. Acallada por los años de dictadura, pero también por el avance de otras concepciones ideológicas, recién en los últimos tiempos la experiencia está siendo rescatada desde distintos ámbitos académicos.

La intención de este artículo es presentar la CREAR como un modo de diseño y de gestión de política educativa, significativa para la educación de adultos, pero también como una experiencia útil para resolver situaciones en otros niveles y modalidades del sistema educativo.

Las políticas educativas y las acciones pedagógicas específicas, solo son comprensibles en el marco de las políticas globales de un gobierno, en especial de la política social, que ofrecen el encuadre en tiempo y espacio, fortalecen estrategias

de participación y posibilitan que los educadores y los alumnos le encuentren sentido a su tarea. La educación no es una mera acumulación de técnicas asépticas, sino la formación de una persona que vive, sufre y se proyecta en una comunidad concreta. No hay educación sin un para qué, sin un sentido.

Esto nos lleva a la cuestión de la complementariedad entre las perspectivas del educador y otros profesionales que analizan e intervienen en las políticas sociales. Un caso particular es la relación que se da entre los docentes y los Trabajadores Sociales. Este diálogo e interacción suele tener una tensión compleja; suele desconocerse la especificidad de los roles, aportes y marcos teóricos de intervención de los otros. Esto disminuye la potencialidad de una alianza deseable desde una mirada de integralidad de acciones complementarias destinadas a los mismos sujetos participantes.

La fuente del desentendimiento suele provenir de dos errores. Uno es considerar la educación como una acción neutra, desentendida de las condiciones concretas en las que vive el alumno. Es la herencia que nos dejó el Normalismo de inicios del Siglo XX, con el que se construyeron los sistemas educativos modernos, entre ellos el argentino.

La contracara es privilegiar la atención de las condiciones socio-económicas y considerar la educación como un componente accesorio. Esto puede llevar a relativizar el acceso a los contenidos, a no atender a los requerimientos propios de todo proceso de enseñanza/aprendizaje y/o a ideologizar sin estimular el pensamiento crítico de los alumnos. Se separa la modificación en las relaciones de poder en la institución o la resolución de necesidades básicas del acceso efectivo al conocimiento.

Si bien en la CREAR, no figuraba una dedicación formal para los Trabajadores Sociales, lo cierto es que hubo en su organización y desarrollo la perspectiva de contribuir a la organización social y que de hecho muchos Asistentes Sociales (terminología de la época) fueron parte de la Campaña, sea como alfabetizadores o en

otras funciones técnicas, en los equipos provinciales y aun en el equipo nacional, aportando la singularidad de su visión en una tarea de construcción compartida con educadores y otros profesionales.

No debe dejar de considerarse la vinculación que en los años 60 y 70 tenía la educación de adultos con la concepción y propuesta del desarrollo para la comunidad. La mutación cultural deseable, desde una visión desarrollista, para el éxito de las estrategias de "mejoramiento de la calidad de vida" de las comunidades pobres o con "menor desarrollo relativo"-según la terminología de esta corriente de pensamiento- estaba vinculada a la posibilidad de modernizar las acciones educativas destinadas a los adultos, y la integración a planes de reubicación de vivienda, de modernización productiva en las áreas rurales o de programas de educación para la salud.

Esto señaló un nuevo punto de contacto entre maestros y trabajadores comunitarios. Curiosamente el quiebre de ese modo de intervención, expresado en el pensamiento latinoamericano de Paulo Freire fue introducido, en gran medida, desde el campo del trabajo social. No es casual que muchos de los entusiastas presentadores del pensamiento de Paulo Freire hayan sido asistentes sociales y no educadores, como se podría suponer. Freire no se estudiaba en los Profesorados o en la carrera de Ciencias de la Educación, circulaba por ámbitos preocupados en impulsar nuevos abordajes de la organización social y política.

Diseño de la CREAR

El diseño e implementación de las políticas educativas requieren un adecuado análisis de la situación y un enfoque multisectorial, multidisciplinario, que atienda la policausalidad presente en los procesos sociales. La fragmentación en los diagnósticos y en las respuestas, lleva inexorablemente al fracaso de cualquier estrategia.

En el caso de la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos), esta cuestión es de mayor peso debido a la vinculación entre carencias educativas,

las respectivas historias sociales - tanto personales como colectivas - y las posibilidades de desarrollar proyectos de superación, tanto personales como comunitarios.

Son estrechas las relaciones entre la situación de pobreza, marginalidad social y los grados de analfabetismo o educación básica incompleta. El éxito de la educación de adultos esta, entonces, íntimamente condicionada a que los adultos inscriban los aprendizajes en un proyecto personal y comunitario que implique mejores condiciones de vida, mejor formación para el trabajo en el marco de una etapa superadora de organización social. Concebir la educación de adultos como un fin en si misma lleva inexorablemente a su escolarización y a su organización en los términos tradicionales del sistema educativo, disociado del conjunto de la vida social de los destinatarios y participantes.

Considerar, por el contrario, al adulto-alumno como sujeto político, exige que sea partícipe de su educación desde el inicio y no un mero receptor de la transmisión de contenidos. En este sentido, la CREAR generó una estrategia en la que confluyeron líneas de trabajo político, social y pedagógico, desde el inicio mismo de su planificación hasta el desarrollo efectivo de las acciones de alfabetización.

No debe perderse la perspectiva de que la CREAR, y otras acciones de la DINEA- Dirección Nacional de Educación del Adulto- se enmarcaban en una política educativa tributaria del proyecto político de liberación nacional que privilegiaba la asunción y desarrollo de la propia identidad y la revalorización de nuestra cultura. Sobre el particular decía el entonces Ministro de Educación, Dr. Jorge Taiana “Lo que hay que tomar del pueblo son las expresiones auténticas. La cultura popular tiene que ser el sentir, el accionar y el pensar de un pueblo, y cuando ese sentir, pensar y accionar se transforma, se lo acepta y lo revierte para el pueblo, es realmente cultura popular”.

Esta concepción de la relación entre cultura y educación, revierte la postura iluminista que considera a la educación como un factor que, inten-

cionalmente, busca modificar la identidad cultural y ponerla en línea con los criterios universalistas y supuestamente, de una mayor racionalidad. La propuesta pedagógica de Freire, plantea justamente, la función que se abre para la educación como re-creadora de la propia identidad cultural, de sus valores y de sus intereses. No se parte de la supuesta ignorancia del adulto-alumno, sino de su conocimiento de su universo, de sus objetivos, su modo de relacionarse con el trabajo, sus valores. La educación supone un dialogo horizontal entre quien educa y quien aprende, en la búsqueda y recreación del conocimiento.

La primera tarea de la CREAR fue el diseño de estrategias de participación que corrieran el planeamiento de los escritorios de la tecnocracia. Se abocó rápidamente a un relevamiento del universo temático y vocabular que requería la aplicación del método psico-social.

Esta tarea signifió un interesante trabajo interinstitucional en la medida en que fue desarrollado por equipos de la DINEA en forma conjunta con Universidades de cada una de la cinco regiones en las que fue organizada federalmente la tarea.

Implicó esto dos movimientos. Del sistema educativo, tradicionalmente endogámico y autosuficiente, que se abría a otros aportes académicos, pero también de las Universidades, en dos sentidos: en colaborar con la gestión de políticas, pero también en la exploración de su entorno y en la elaboración menos “aséptica” del conocimiento. Esta alianza se prolongó en las tareas de capacitación de alfabetizadores y en el diseño y avances que pudieron hacerse del monitoreo-abruptamente interrumpido por el cambio de política educativa.

La tarea conjunta de relevamiento socio-cultural, dio como resultado la decodificación de un universo temático que se expresó en las palabras-claves requeridas para el proceso alfabetizador. Se configuró un grupo de palabras que se aplicarían en todo el país (llamadas “nacionales”) y otro grupo que daba cuenta de las particularidades regionales.

Las palabras nacionales fueron: voto-delegado-compañero-sindicato; campesino- maquina- tra-

bajo; pueblo -gobierno-América Latina unida o dominada.

Objetivos educativos

Como ya fue dicho, no se puede aislar la situación de analfabetismo de las condiciones sociales y económicas en la que vive el adulto. La reversión de esta situación exige por tanto una mirada que excede las cuestiones técnico pedagógicas, aunque ciertamente las incluye. Se han difundido últimamente propuestas reduccionistas de alfabetización preocupadas por resolver la cuestión desde paradigmas metodológicos absolutamente apartados de la búsqueda del desarrollo de la conciencia y que supone que la resolución de la lectura y escritura es una cuestión de carácter mecánico. La coherencia entre el planteo ideológico político y la técnica educativa es un componente de la mayor importancia, no se puede predicar la participación si no hay un espacio para el desarrollo del pensamiento autónomo de los adultos participantes, de su concientización creciente sobre las causas y estrategias para revertir las situaciones de injusticia social.¹

En ese sentido, los objetivos de la CREAR contemplaron la vida política de sus sujetos, no solo el dominio de la lectoescritura, convencidos que lo uno va acompañado de lo otro.

Estos objetivos se organizaron en cuatro áreas: político-social, económico-social, andragógico y lingüístico-cultural.

En el área político-social, se buscaba consolidar la participación crítica y activa de los adultos en la vida familiar, de la comunidad local y de las estructuras políticas. Esto implicaba: el conocimiento de la problemática de la propia realidad local, la vinculación de este aprendizaje con el incremento de la conciencia política expresada en un mayor grado de compromiso con la movilización y la participación plena en la gestión de los propios servicios educativos.

Respecto de lo económico-social, se destacaba que la formación debía contribuir a lograr en los adultos participantes una mayor información y conocimiento sobre las transformaciones económicas, especialmente sobre los proyectos estatales y sindicales de cogestión y autogestión, capacitando a los trabajadores en los nuevos sistemas de organización de la producción.

Para el área significativamente denominada "andragógica", se expresaban como criterios de la propuesta educativa el logro de un abordaje integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento de la conciencia crítica, con una referencia explícita a una "acción educativa concientizadora y liberadora", sin desconocer el conocimiento del "avance científico y tecnológico".

La Andragogía es la rama de la Pedagogía dedicada al estudio de la educación de adultos. Curiosamente su aparición en los años 60 tuvo efímera duración. Significó una modernización respecto de los planteos tradicionales que replicaban para los adultos los mismos procedimientos didácticos que para los niños. Esta variable, de todos modos, se mantenía en los carriles tecnocráticos tradicionales, que no corría al sujeto de aprendizaje de un papel más receptivo que activo. En la CREAR fueron resignificados sus aportes curriculares, en un contexto de orientación popular.

La CREAR se situaba en el marco de una educación permanente que le permitiera al adulto aprender a aprender, a reaprender y a desaprender. Se ubicaba en la vanguardia del pensamiento impulsado por la UNESCO en los años 70 que avizoraba ya el reemplazo de un esquema tradicional de acumulación de conocimientos por la asunción crítica de la revolución tecnológica que nos coloca a los adultos frente a la necesidad de actualizar conocimientos referidos a la vida social y productiva en un cambio continuo.²

1. "Si mi posición en la época hubiera sido mecanicista, no habría hablado siquiera de concientización"; "...como todos los mecanicistas, habría renegado de la concientización, de la educación, antes del cambio radical de las condiciones materiales de la sociedad". Freire, P. "Pedagogía de la esperanza" Pg 131- Ed Siglo veintiuno-Bs As 2002.

2. "Se viene reclamando para la educación permanente unas funciones que trasciendan su inicial vinculación con la alfabetización, reinserción social o educación complementaria... por el reforzamiento del concepto de democratización de la cultura... y por la necesidad de mantener y extender los conocimientos de la ciencia, la técnica y la tecnología" Cabello Martínez, Josefa. "Educación permanente y educación social"-Pg 55-Ed Aljibe-Málaga 2002.

Por último, en el área lingüística cultural se promovía la participación de los adultos en la creación de la cultura local, con proyección nacional y latinoamericana, desarrollando las potencialidades creadoras, vinculadas a la experiencia de vida y no al grado de instrucción alcanzado.

Se reconocía el “carácter pluricultural y plurilingüe de algunas regiones de nuestro país” con el objetivo de consolidar las propias culturas y apartar la educación de la incorporación a un modelo cultural homogéneo, característica esencial del nacimiento y consolidación del sistema educativo argentino. Es ese sentido se registraron experiencias de alfabetización en la propia lengua de algunos pueblos originarios.

Estrategia de organización

En la segunda mitad del siglo pasado y acompañando distintos procesos de descolonización y de cambio social, se desarrollaron numerosas campañas de Alfabetización; quizás la de Cuba, es la que más trascendió por su grado de efectividad y de movilización política. Una de las dificultades que han tenido muchas de estas campañas ha sido la de construir una organización en paralelo al sistema existente. Resultan esfuerzos potentes que, al carecer de continuidad institucional, pierden sus resultados positivos. Incluso, en algunos casos, varios años después se vuelven a registrar los mismos índices de analfabetismo que les dieron origen.

A diferencia de estrategias foquistas, la CREAR se inscribió en la política de la DINEA para la transformación de la acción de Centros y Escuelas que venían trabajando en el marco del sistema educativo. No se duplicaban esfuerzos ni se descalificaba al sistema, sino que se impulsaba un dinamismo que favoreciera la estrategia de generalizar el cambio. En ese sentido la CREAR buscó un efecto demostrativo y dinamizador.

En línea con el objetivo de posibilitar la educación permanente, la CREAR previó tres operaciones. La alfabetización inicial debería complementarse con la llamada Operación Rescate, que

contemplaba la continuidad y terminación de los estudios de Nivel Primario para los alfabetizados y la Operación Centro, de generalización de la experiencia al conjunto del sistema educativo de Adultos. La interrupción ya mencionada permitió que solo pudiera ser cumplida la primera.

En lo que hace a la organización y gestión se adoptaron los criterios de descentralización y democratización de la planificación, así como la regionalización y la cooperación con las organizaciones de base, lo que rompía la visión unitaria centralista de Buenos Aires y reforzaba la tendencia en la que venía operando la DINEA a través de las Delegaciones Provinciales.

A diferencia de las acciones que desarrollaba el Estado educador, en forma unilateral, la Campaña fue una tarea conjunta con los sectores involucrados. Se estableció una dinámica que incluyó acciones acordadas en las instituciones barriales, sindicatos y otros movimientos para decidir lugares y horarios de funcionamiento, así como sobre las propuestas de los alfabetizadores. Se reemplazaba el clásico sistema de designación del Maestro a un cargo en una comunidad que, por lo general, le era desconocida, por un sistema que tenía como pre/condición la relación entre el docente y el ámbito en el que trabajaría.

Esto estimuló la presencia en el Programa, junto a numerosos docentes, de militantes con prácticas sociales fuera del sistema educativo. A manera de ejemplo se puede mencionar la incorporación de Trabajadores Sociales que fortalecieron su tarea de organización comunitaria con el aporte de la alfabetización en el barrio.

Esto permitió multiplicar la difusión y motivación así como articular experiencias y objetivos de las comunidades con la propuesta educadora. No era una relación casi unipersonal entre el maestro y el alumno, sino una acción organizada con un proyecto social que enmarcaba los avances en la alfabetización. Se llegó rápidamente a espacios apartados y del conurbano de las grandes ciudades; generó un ajuste de la propuesta a las necesidades, posibilidades y percepciones de los adultos respecto de su educación, así como el

impacto sobre su vida cotidiana. Al mismo tiempo, esta articulación tendría incidencia también sobre el posible desgranamiento de los participantes, aspecto letal de la educación de adultos. El grupo operaba como unidad y espacio que acompañaba, no sólo a los alumnos sino también al propio alfabetizador.

En esa integralidad de la política debe mencionarse la prioridad de la CREAM para el Gobierno. Por un Decreto del Gral. Perón se otorgaba una franquicia especial a los empleados nacionales que fueran alfabetizadores voluntarios y, en una dimensión más significativa, se establecía el esfuerzo en inversión que posibilitaba el desarrollo de la decisión política a través de 10.000 alfabetizadores, remunerados según su dedicación y responsabilidad docente.

Dos soportes relevantes, capacitación y materiales de trabajo

Formación en el método

En una acción educadora como la emprendida, la decisión metodológica se constituye en el corazón del Programa. Ya se mencionó más arriba la incongruencia de propiciar la participación social y asumir metodologías de claro origen y fundamento conductista.

En la situación que nos ocupa, hay que referirse más bien a la diferencia con las posiciones tradicionales, provenientes de los postulados que dieron origen al normalismo, con base en el racionalismo iluminista y el positivismo. Supone esta línea, la existencia de un déficit constitutivo en el adulto que no lee y escribe o lo hace en forma incompleta. Desde esta perspectiva, la falta de dominio de la lectoescritura expresaría una marginación de la vida cultural; la responsabilidad es casi enteramente individual y recae en quien no asistió a la escuela o la abandonó tempranamente. Aquí también podemos ubicar la concepción que sostiene que la participación social está posibilitada por el dominio de la lengua escrita y el acceso al

conocimiento codificado. El lema "Quien no lee, no ve", acuñado en alguna campaña de alfabetización de nuestro país, expresa esta postura que desvaloriza la capacidad de los adultos de construir su vida al margen del dominio del código escrito.

Por el contrario, la filosofía desde donde se desplegó la CREAM partió del convencimiento de que la persona parcial o totalmente iletrada, ha construido una vida personal, familiar y comunitaria, que en tanto tal es creadora de cultura (entendida en términos de trabajo y organización social), que es portadora de una concepción del mundo, de la finalidad de su vida y sujeto político que interviene activamente en la sociedad.

En consonancia con ello, se diseñó un instrumento didáctico propio, el método CREAM, construido principalmente a partir del método psico-social de Paulo Freire,³ recreado en la realidad socio/histórica/política de nuestro país e integrándolo con aportes de la Psicología Social de la corriente de Pichón Rivièrre, vinculados a las técnicas de coordinación grupal y las estrategias de acceso al conocimiento.

Existía en esos años (y aun existe) en la Argentina un déficit de formación de maestros para la educación de adultos. Esta realidad, unida al hecho de la novedad del método y de que muchos de los alfabetizadores provenían de otros campos de la acción social, colocó como un requisito destacable contar con una fuerte acción de capacitación de los alfabetizadores.

Se cumplió una acción sistemática en el campo de la formación de educadores (Coordinadores Provinciales, de Área y de Base). Se partía del presupuesto de que, quienes fueran a aplicar el método, debían tener previamente no sólo el conocimiento teórico de sus fundamentos, sino la experiencia de su práctica, un saber que llevara a la propia reflexión sobre la práctica ("praxis educativa", en palabras de Paulo Freire).

La organización pedagógica preveía distintos niveles de responsabilidad: un Coordinador Pro-

3. Para una profundización del tema se sugiere la lectura de los textos de Freire, especialmente: La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido.

vincial, un Coordinador de Capacitación, Coordinadores de Área y finalmente los Coordinadores de Base, denominación que tenían los alfabetizadores, una expresión que señalaba la distancia respecto del docente tradicional.

Cada uno de estos niveles fue destinatario de un cuidadoso programa de capacitación que abarcó desde los fundamentos políticos pedagógicos, el conocimiento de las bases teóricas de la metodología adoptada y el dominio de instrumentos operativos.

Esta formación tuvo un carácter de continuidad y se expresaba como una actividad permanente de reflexión sobre la misma práctica, en reuniones que mantenía cada Coordinador de Área con los alfabetizadores. Revisando los avances y dificultades que aparecían en los grupos, se abandonaba también el concepto tradicional de supervisión. Un instrumento novedoso y reconocido por su utilidad por los alfabetizadores, fue el Cuaderno del Alfabetizador, en el que cada uno de ellos llevaba un registro de cómo había transcurrido los encuentros y que era el material de trabajo para los encuentros con los compañeros y el Coordinador de Área. Este esquema revertía el ciclo que proponía el modelo tecnocrático del planeamiento educativo de los años 60 que reposaba en una estructura previa que el educador debía cumplir con rigurosidad. Daba cuenta esto del planteo freiriano de la dialéctica acción-reflexión constitutiva de la praxis educativa.

Manual y láminas

El Manual del Alfabetizador constituyó un elemento orientador de la tarea. La acción técnica de la alfabetización se inscribía en la decisión política que la había generado. El Documento de Bases de la Campaña expresaba “En la relación entre el coordinador de base y los alfabetizados se rompen la pautas de comunicación de la escuela liberal. Desaparece el maestro que impone su palabra y los alumnos que escuchan como meros receptores”.

La fundamentación política y conceptual se completaba con orientaciones sobre la organización del grupo, la preparación de los materiales, re-

comendaciones metodológicas sobre la creciente complejidad lingüística y la coordinación que debía cumplir el alfabetizador.

Lejos de los currículos rígidamente prescriptivos, el Manual apuntaba a que el alfabetizador contara con elementos teóricos y operativos que pudieran serle útil en la coordinación de los encuentros, para lograr una relación dialógica dinámica, constructora de una nueva situación, de una nueva relación y que justamente por eso era imposible de ser prevista.

Se movía la propuesta entre dos extremos no deseados. En el tradicional, el docente debía tener su clase totalmente diseñada y arribar a unos resultados prefijados. En el otro, convertir el encuentro en una situación de contención y diálogo en la que no hubiera resultados de aprendizajes objetivos y en la que los participantes no avanzaran en el dominio de la lecto/escritura. En ese contexto, el Manual era guía para la capacitación del Coordinador de Base, eje para la organización de la tarea diaria y elemento para la evaluación continua, con el propio grupo y con los otros Coordinadores del Área.

Otro recurso significativo lo constituyeron las láminas que graficaban las palabras relevadas como universo vocabular a trabajar.

El método psico-social parte de considerar que la alfabetización debe comenzar por las palabras significativas, que expresan las condiciones objetivas y las preocupaciones personales y comunitaria que tiene el adulto-participante. La objetivación de esas palabras en la imagen, ofrecen al grupo la posibilidad de encontrarse con la propia realidad, desde una perspectiva que favorece las condiciones para profundizar sobre ellas, asumir un diálogo transformador y proponer acciones de cambio.

No es la tradicional ilustración de un libro de texto universal y descontextualizado; es un elemento que incita y permite al grupo profundizar en el abordaje de su propia problemática. La producción de esas láminas fue asumida por el artista plástico Omar Gasparini, para las palabras de alcance nacional y equipos regionales para las pa-

labras locales. Fueron elementos relevantes por dos razones, por la calidad de producción como por la fuerza expresiva que transmitía la profundidad de significado de las distintas situaciones. Por primera vez había materiales de calidad que dignificaba la tarea. Recientemente el Ministerio de Educación editó una publicación en la que recoge estas producciones.⁴

De la clase al encuentro

Finalmente arribamos al momento central, el de la alfabetización. En primer lugar señalemos que no estaba planteado con un esquema áulico, sino como un Encuentro entre adultos, con un producto específico, que era el dominio de la lectoescritura. El Encuentro tenía varios momentos, que se iniciaba con el diálogo, análisis y reflexión sobre las cuestiones vitales relacionadas con la palabra con la que se trabajaría. Para ello el Coordinador presentaba la lámina correspondiente, se analizaba las implicancias que el tema tenía para el grupo y luego se pasaba al ejercicio de la lectura y escritura, tal como lo propone el método psico-social.⁵

En el encuadre de esta publicación quisiera centrarme en dos aspectos, que tienen que ver con la perspectiva más socio-política que con la didáctica pedagógica.

Recordemos que el alfabetizador era alguien relacionado con el grupo de aprendizaje por algún vínculo de tipo socio-cultural o político. Se lo proponía, justamente porque ese hecho era considerado un plus gravitante a la hora de conducir el proceso de aprendizaje. Esta relación estaba dada por la militancia barrial o por alguna otra circunstancia que favoreciera la comunicación del grupo.

Por otra parte, el Coordinador de Base, había sido capacitado en el método de la CREAR y contaba

con un universo vocabular producto de un serio trabajo de relevamiento y decodificación, tanto nacional como regional. Sin embargo la primera tarea que se sugiere es el análisis y decodificación de la problemática concreta y específica de ese barrio, de ese grupo.

Para ello se proponía un camino en cuatro etapas: ver- apreciar- conocer- resolver.

Este proceso de aproximación se iniciaba con el intercambio de experiencias y conocimiento vivencial que los participantes tenía respecto de la escena que presentaba la lámina. Si la palabra considerada era, por ejemplo, leche, se proponía un análisis de su importancia en la alimentación, las posibilidades de obtenerla, que lugar ocupaba esta preocupación en el núcleo familiar, en el barrio. Se caracterizaba la situación y se la vinculaba con la propia vida del grupo. A continuación, el alfabetizador aportaba información sobre aspectos como valor nutritivo, prácticas para su consumo seguro, etc.; finalmente llegado al momento de la ejecución, el grupo acordaba alguna acción que apuntara a mejorar la calidad de vida o el aseguramiento de condiciones comunitarias.

Se pasaba recién a la cuestión de la lectura y la grafía de la palabra. Esto es la vinculación del aprendizaje con la acción. Volviendo a alguna afirmación del principio, es el camino de encuentro de lo pedagógico con lo social y lo político. No es sólo el dominio de una técnica (en este caso la alfabetización) sino en cómo se utilizan los conocimientos en la resolución de los problemas concretos, No va el docente por un lado y el trabajador-operador por otro.

La otra cuestión que deseo mostrar es el rol-lugar del alfabetizador en el momento de la reflexión grupal. Para ello es necesario referirse al proceso de concientización, ya mencionado⁶. La tarea del coordinador no era instruir, sino problematizar

4. Homenaje a la CREAR-Editado por el Ministerio de Educación- Buenos Aires 2007.

5. Se sugiere la lectura de la propuesta del método psico-social en las obras de Paulo Freire; especialmente "La educación como practica de la libertad" y "Pedagogía del oprimido".

6. "Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva... tal revelación, aun cuando de ella se derive una nueva percepción de la misma realidad, no es aun suficiente. La concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la practica cuando la practica e la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad." Freire, Paulo Op cit pag 130.

y aportar información en la medida en que el grupo iba avanzando en el conocimiento sobre la cuestión en análisis. En las orientaciones se remarcaba que la intervención del coordinador debía darse lo más tardíamente posible, respetando el ritmo de avance del grupo. Son los propios participantes los que van construyendo el conocimiento, no hay transmisión acrítica, a pesar de que el Coordinador comparte también su información y su capital cultural.

Reflexiones finales

Se señaló en varios pasajes la necesidad de articulación de acciones en el desarrollo de las políticas sociales, y en particular en la educativa. Es obvio que el contexto de la CREAR no es el que tenemos hoy; sin embargo se podrían indicar algunos caminos, algunas sendas que son recomendables para mejorar la educación de los sectores populares. Vemos hoy en Argentina, experiencias como la de los bachilleratos populares o el de algunos movimientos sociales que recuperan la acción educadora desde una perspectiva de la militancia social o política.

Sobre esto, quisiera formular algunas consideraciones referidas a líneas o estrategias a recorrer. En primer lugar fortalecer el rol del Estado democrático en acción conjunta con las organizaciones de la comunidad. Este involucramiento tiende a perfeccionar la idea de la participación

en la construcción del propio destino, personal y social.

Por otra parte y aún reconociendo su valor, habría que superar el concepto de voluntarismo por el de una participación técnica constante, sostenida desde las instituciones y que posibilite una formación continua de los educadores sociales.

En tercer lugar la previsión de dar continuidad a los esfuerzos, en una sociedad cada vez más compleja en la que los adultos nos enfrentamos con necesidades de actualización permanente, articulando las experiencias de alfabetización o educación básica con formas más desarrolladas de formación y capacitación. Esto exige una reformulación de un sistema que todavía se debe una profundización de su democratización. No debería haber oposición entre el sistema y las experiencias populares, pero eso solo será posible si la lógica, organización y propuesta institucional del sistema educativo transita por caminos de mayor democratización, deuda aun pendiente.

“Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica”.

Paulo Freire- Pedagogía de la Esperanza

Fuentes Documentales

Ministerio de Educación-“Bases de la CREAR”
Buenos Aires 1973.

Ministerio de Educación “Método CREAR-Material de Apoyo” Buenos Aires 1973.

Ministerio de Educación-“Homenaje a la CREAR” Buenos Aires, 2007.

