



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 14, N° 2 (2020)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Memorias y resistencias: Reflexiones a partir de la reconstrucción de prácticas de alfabetización. Córdoba 1973-1975

Memories and resistance: Reflections from the reconstruction of literacy practices. Córdoba 1973-1975

Recordações e resistências: reflexões a partir da reconstrução das práticas de letramento. Córdoba 1973-1975

Mariana Tosolini¹

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.14.2.11>

Recibido: 29/8/2020

Aceptado: 20/10/2020

¹ Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Estudios Sociales de América Latina, títulos otorgados por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente/investigadora en las cátedras Historia Social de la Educación (Univ. Nacional de Córdoba) y Educación Superior Comparada (Univ. Nacional de Chilecito). mariana.tosolini@unc.edu.ar

Resumen

En este artículo presentamos reflexiones teóricas y metodológicas acerca de la configuración de prácticas de alfabetización marcadas por el horror de la última dictadura cívico militar en Argentina. Reconstruimos a partir de las memorias de alfabetizadores de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, las formas de resistencia a los autoritarismos en la provincia de Córdoba. Interesa mostrar las decisiones asumidas en la tarea analítica. Allí, dos categorías de Williams han resultado centrales: procesos hegemónicos y estructuras de sentimientos. En tal sentido, su análisis permitió realizar una mirada al complejo de la institucionalidad social y a las formas educativas como manifestación de la totalidad social, que se materializaron en una pedagogía articulada a prácticas de militancia.

Palabras clave: Alfabetización; Procesos hegemónicos; Estructuras de sentimientos; Memorias

Abstract

In this article we present theoretical and methodological reflections about the configuration of literacy practices marked by the horror of the last civic-military dictatorship in Argentina. We reconstruct from the memories of literacy teachers of the Campaign of Educational Reactivation of Adults for Reconstruction, the forms of resistance to authoritarianism in the province of Córdoba. It is interesting to show the decisions made in the analytical task. There, two categories of Williams have been central: hegemonic processes and structures of feelings. In this sense, their analysis allowed us to take a look at the complex of social institutions and educational forms as a manifestation of the social totality, which materialized in a pedagogy articulated with militancy practices

Keywords: Literacy; Hegemonic processes; Feeling structures; Memories

Resumo

Neste artigo, apresentamos reflexões teórico-metodológicas sobre a configuração das práticas de letramento marcadas pelo horror da última ditadura cívico-militar na Argentina. Reconstruímos a partir da memória dos alfabetizadores da Campanha de Reativação Educacional de Adultos pela Reconstrução, as formas de resistência ao autoritarismo na província de Córdoba. É interessante mostrar as decisões tomadas na tarefa analítica. Lá, duas categorias de Williams foram centrais:

processos hegemônicos e estruturas de sentimentos. Nesse sentido, sua análise permitiu-nos lançar um olhar sobre o complexo das instituições sociais e formas educacionais como manifestação da totalidade social, que se materializou em uma pedagogia articulada às práticas de militância.

Palavras chave: Alfabetização; Processos hegemônicos; Estruturas de sentimento; Recordações

Introducción

Eric Hosbawm escribió que «... la historia es siempre historia contemporánea disfrazada» (2016, p. 230). Esto es así porque hacemos preguntas al pasado desde los desafíos del presente y, por lo tanto, la historia es siempre viva, dinámica.

En el contexto actual —tanto por la pandemia como por la persistencia y reconfiguración de políticas neoliberales— se expresan formas de autoritarismo y producción de subjetividades que desafían al campo intelectual en la producción de claves de explicación. En ese marco, es relevante revitalizar interrogantes desde el lugar de la historia ¿Por qué es importante el estudio de la educación y los autoritarismos? ¿Qué aporta para comprender las prácticas educativas presentes?

Nos posicionamos en la necesidad de estudiar los autoritarismos en el marco de disputas hegemónicas que constituyen como tales, procesos educativos. Desde esa perspectiva, el abordaje de las pedagogías de resistencia se entrama en una dinámica histórico social. Es por ello, que las prácticas educativas se constituyen como una herramienta sustantiva de los procesos de legitimación tanto para los sectores dominantes, como para los movimientos subalternos.

En esta comunicación presentamos reflexiones teóricas y metodológicas a cerca de los desafíos de estudiar la educación apelando a las memorias como una clave de comprensión de las formas de subjetivación social. Para ello tomamos los resultados de una investigación que se basa en los testimonios de alfabetizadores en el escenario de resistencias en un orden social autoritario. Esa investigación tuvo por objetivos reconstruir los procesos de organización e implementación de la

Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en la provincia de Córdoba.²

La estructura de presentación se organiza en apartados que anudan los resultados con las reflexiones teóricas y epistemológicas.

Palabras preliminares: acerca de los sentidos de estudiar campañas de alfabetización

El estudio de las campañas de alfabetización en América Latina nos invita a recorrer la historia de las exclusiones a la cultura escrita que se producen como parte de otras exclusiones sociales y culturales. Si consideramos la educación de adultos, nos encontramos con un entramado de múltiples exclusiones, atendidas en su mayoría desde políticas compensatorias o remediales (Rodríguez, 1992) que propusieron un acceso restringido a la cultura escrita.

En la posguerra cobran significatividad campañas de alfabetización destinadas a resolver en un tiempo acotado el acceso al código escrito de grandes masas de la población. Muchas de las cuales fueron impulsadas desde los organismos internacionales. En ese marco, la CREAR resulta relevante por ser una política nacional de alfabetización producida en el fervor de la recuperación de la democracia en Argentina y la culminación de la proscripción de 18 años del movimiento peronista en el año 1973. En ese proceso de clandestinidad que inicia con el golpe de Estado de 1955, se construyeron propuestas diferentes sobre el movimiento peronista, que implicaron distintas formas de entender el proyecto de desarrollo nacional y entraron en una disputa que se fue profundizando hasta tornarse violenta en el transcurso de los años 1973 y 1975.

Ese escenario marcó las características de la implementación de la campaña, sobre todo en la provincia de Córdoba, donde en los sucesos conocidos como El Navarrazo en febrero de 1974, son destituidos el gobernador Obregón Cano y el vicegobernador Atilio López y es intervenida la provincia (Gordillo, 2001). Estos hechos profundizaron la conflictividad política y las tensiones entre la izquierda peronista y la ortodoxia del movimiento asentado en los sindicatos. A partir de allí, se inicia la persecución de sus participantes y el cierre de los centros de alfabetización. Meses después, la muerte de Perón, desata la concentración del ala derecha del movimiento y la CREAR es declarada política de contrainsurgencia.

² Este trabajo es parte de los resultados de la investigación doctoral *No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba*. Centro de Estudios Avanzados; Universidad Nacional de Córdoba. Beca SeCyT. Años 2010-2015. Directora: Dra. María del Carmen Lorenzatti. Codirectora: Dra. Liliana Vanella.

Aún en la adversidad, se configuró como una propuesta integral destinada a la alfabetización de adultos que recuperaba los principios de la educación popular (Rodríguez, 2003). En esa perspectiva, sus planteos educativos provocaron rupturas con la pedagogía dominante en tanto proponía la descentralización, regionalización y formas de desescolarización atendiendo a las singularidades de los adultos. Por ello produjo cambios en la concepción sobre los sujetos destinatarios. Parte de esos cambios se basaron en la adaptación del método de Paulo Freire, en el anclaje comunitario y colectivo a través de la creación de centros de cultura popular como espacios que articulaban las prácticas educativas con la organización social (Tosolini, 2018; Chávez, 2014; Gómez, 2011).

A su vez, fue un proyecto que abarcaba no solo prácticas de alfabetización sino también de inserción de los adultos en la formación para el trabajo y su participación en la producción. En ese marco, propuso vínculos con las universidades que fortalecieron la producción de conocimientos para el proyecto de desarrollo nacional. El reconocimiento de las universidades se evidenció, además, en la producción de materiales educativos que se realizaron para el desarrollo de la campaña, como así también las tareas de capacitación de los coordinadores.

Estudiar las prácticas educativas a través del discurso de los sujetos: la reconstrucción de un registro de memoria que se quiso olvidar

Dos cuestiones centrales nos interpelaron y atravesaron la investigación a partir del uso de las memorias: la confiabilidad de los testimonios y el lugar del investigador.

La comprensión de las huellas de esta experiencia educativa estuvo signada por la última dictadura en argentina que implicó la persecución, tortura y desaparición de personas, provocando lo que Mercedes Vilanova denomina quiebres que permitieron «destrazar la personalidad destruyendo pasados, borrando futuros y haciendo imposible la confianza y la comunicación, el sentido y el destino» (2004, p. 26).

En ese sentido, la construcción de fuentes orales en esta investigación educativa nos interpeló acerca de la información que podían aportar, la confiabilidad de la memoria y qué es lo que recordaban los sujetos.

Aquí surge un interrogante: ¿qué es lo que organiza los recuerdos de los testigos? El uso de las memorias ha estado vinculado al estudio de los sectores subalternos y a las articulaciones entre la

historia individual y la historia social (Thompson, 2004; Hobsbawm, 2016). Desde esa perspectiva, los testimonios permiten reconocer indicios de la cotidianeidad de las personas, cómo incorporan elementos residuales de la cultura dominante a través de versiones selectivas, pero también valores alternativos o de oposición (Nemcowski, 2011). Particularmente habilita a los significados construidos sobre lo que lo que los entrevistados «Creían hacer en su momento y lo que hoy piensan que hicieron entonces... para relevar el ambiente, la textura...» (Schwarzstein, 1990, p. 152)

La memoria en el caso analizado se complejiza por ser un estudio de la historia reciente signada por la última dictadura militar. Se realizaron diez entrevistas en profundidad a miembros de la campaña que estuvieron signadas por la dificultad del recuerdo. Las persecuciones políticas previas y durante la dictadura militar en Córdoba, obligaron además a muchos de los participantes a *quemar* toda la documentación.

Tal como lo señalan en sus testimonios,³ se vieron obligados a cortar lazos, vínculos e incluso a borrar recuerdos como una estrategia de supervivencia. Estos quiebres se expresaron en el corte afectivo. En este sentido, uno de los desafíos de este estudio es que estuvo atravesado por los retos de reconstruir un registro de memoria que se quiso olvidar. Tal como refiere la coordinadora de capacitación docente: «Me pasa otra cosa, cuando sucede el golpe y las persecuciones y los allanamientos, yo bloqueé los nombres de los coordinadores de área, no me acuerdo. Así que, si a mí me agarraban, yo no podía batir a nadie...» (Entrevista, 15 de diciembre de 2010).

En un sentido similar, una de las alfabetizadoras manifiesta el silencio que durante mucho tiempo le implicaba rememorar esa experiencia: «Pasaron muchos años para que pudiera empezar a hablar de lo que pasó».

O, de modo particular, el exilio como destrucción de la articulación entre pasado y presente: «Tené en cuenta que verse obligado a exiliarse del país era tener que cortar con la historia, era tremendo...» (Entrevista al Coordinador provincial, 27 de agosto de 2010).

3 En la CREAR se procuró provocar rupturas con los modelos de alfabetización de los organismos internacionales. Por ello, se utilizaba la denominación de coordinadores de base en lugar de alfabetizadores y de centros de cultura popular (Cecupo) en lugar de centros de alfabetización. La intencionalidad fue darles un sentido comunitario e integrarlos a las actividades de los barrios.

La dificultad del recuerdo se presentaba de este modo atravesada por cuestiones afectivas, donde lo que se recordaba era tan significativo como lo que se olvidaba. Allí la selectividad se ejerció sobre los nombres propios de los compañeros involucrados, pero no sobre las acciones colectivas que realizaban.

Dora Schwarzstein (2002) señala, además, que la memoria no es un reflejo del pasado, sino que más bien tiende a interpretarlo, es una reelaboración. En relación con esto, la memoria no es solo un complemento de otras fuentes o de datación. Schwarzstein (1990) plantea su importancia para recuperar la dimensión cotidiana de los individuos inmersos en la historia. En este sentido, la memoria de los sujetos posibilita la reconstrucción de los sentidos puestos en las prácticas sociales y la construcción de sus itinerarios.

Estos recuerdos se fueron organizando en función de sus prácticas sociales, la dinámica del contexto social, su praxis en distintos espacios de militancia y la convicción de que se venía un cambio en el orden social. Es decir, estos sujetos con trayectorias diferentes, comparten un universo de referencia producto de su participación en el complejo institucional del momento (militancia en los barrios, experiencias de alfabetización, en partidos políticos, entre otros). En ese contexto, la lucha por un nuevo modelo simbólico, se expresa en las experiencias de los sujetos y cómo reconocen e interpretan los signos de época, cómo vislumbraban el cambio social y cómo actuaron desde esos parámetros en sus prácticas educativas.

En ese marco, pudimos acercarnos a comprender los sentidos que atribuían a su práctica cotidiana y el desarrollo de su actividad como alfabetizadores en función de las solidaridades colectivas que construyeron en la adversidad de las persecuciones.

Una cuestión epistemológica en el uso de la historia oral es el lugar del investigador. En ese sentido, la entrevista constituye un vínculo entre el entrevistado y el investigador en la configuración de un documento. Una vez producido ese documento, se presentan cuestiones relativas al análisis de cualquier fuente: el lugar del investigador en la interpretación (Schwarzstein, 1991). Sin embargo, en el caso de los testimonios, el relato es construido a partir de la interpelación de otro, desde algún lugar. Schwarzstein plantea que si bien es el recuerdo del entrevistado es el objetivo

es la intervención del historiador y lo que este pone en términos de preguntas (en función de sus propios objetivos y conocimiento del tema sobre el que

está indagando) lo que sirve como impulsor para la producción de la información histórica (1991, p. 13).

Entonces, nos preguntamos: ¿Cuál es el posicionamiento del investigador frente aquello que construye como objeto de estudio? Aquí el posicionamiento del investigador no es solo epistemológico, sino también político. ¿Cómo interpretar aquello que estudiamos en función de nuestras opciones personales? Este problema no atañe específicamente a la historia oral, sino que es un problema frente a las fuentes de la historia en general. Pero, de manera singular se tensiona con las fuentes orales por el lugar que ocupa en la construcción, transcripción y finalmente en la interpretación (Schwarzstein, 1991).

Una forma de dirimir esas tensiones fue objetivando las categorías analíticas ordenadoras del análisis. En nuestro caso, frente al trabajo empírico se planteó una pregunta central ¿qué priorizar en la exposición de los resultados de la investigación? Esta pregunta fue provocadora y se respondió desde una decisión teórica y política que estuvo determinada por la categoría alternativa pedagógica. Es decir, se decidió exponer aquellos elementos de la propuesta educativa de la CREAR que provocaron rupturas con la pedagogía dominante (Puiggrós y Gómez Sollano, 2005).

Aún allí, hay procesos de construcción en el ordenamiento de esa información. Tal como propone Hobsbawm

... lo que normalmente tenemos que hacer es reunir una gran variedad de información a menudo fragmentaria: y para ello debemos, si me perdonan la expresión, componer nosotros mismos el rompecabezas, esto es, resolver cómo tales fragmentos de información deberían encajar unos con otros (2016, p. 213).

De acuerdo a lo propuesto por el autor, el lugar del investigador implica la toma de decisiones acerca de la construcción del objeto, de lo que dice y cómo lo dice.

La cosmovisión del mundo: «Nosotros creíamos que estábamos en el proceso de la revolución»⁴

La comprensión de la alfabetización en su dinámica contextual nos situó en las articulaciones entre la historia individual y social. Un primer interrogante que surgió fue: ¿Cómo se construye una cosmovisión del mundo compartida? ¿Qué dispositivos operan en esa configuración? Las

4 Coordinadora de capacitación docente de la provincia de Córdoba (Entrevista, 15 de diciembre de 2010).

respuestas a estas preguntas se tornan sustantivas porque nos permitieron analizar las dinámicas educativas como parte de los procesos hegemónicos y, en ese marco, la construcción de subjetividades que entienden de formas singulares los signos de una época. Estos modos de comprensión de las versiones del pasado resultaron sustantivas, ya que los coordinadores realizaban sus intervenciones en función de esas construcciones de sentido.

¿Cuál es el contexto? Un desafío fue construir una mirada del contexto que complejizara la dinámica histórica social de la que la CREAR era expresión. Ello requirió una reconstrucción a partir de los sentidos que expresaban en los testimonios acerca de la educación, de los adultos, del modelo de desarrollo nacional, la cultura popular, lo latinoamericano, la revolución, la concientización, entre otros. Pero, además, el análisis de otras fuentes discursivas que permitían dar cuenta de la dinámica institucional, tales como los documentos oficiales y las revistas. Cada una de esas fuentes constituían prácticas discursivas diferentes.

Aquí cobraron relevancia dos categorías analíticas: procesos hegemónicos y estructuras de sentimientos (Williams, 2009). Las estructuras de sentimientos permitieron comprender las articulaciones que se juegan entre la «realidad social» y las formas de apropiación de esa realidad, posibilitando el análisis de la complejidad de la educación en los procesos hegemónicos. De esta manera, es posible entender la disputa hegemónica como un proceso educativo que se despliega en distintos espacios sociales. Es decir, las estructuras de sentimientos representan una construcción analítica ya que en ellas convergen las complejas articulaciones entre el patrón de acumulación, los sistemas de dominación, las instituciones y los sujetos al dotar de significados sus prácticas. Esta categoría nos permitió articular las dimensiones de lo social y las formas de apropiación por parte de los sujetos. Esto fue posible, ya que las estructuras de sentimientos se vinculan estrechamente a la hegemonía entendida como un proceso que comprende «las prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida... por lo tanto constituye un sentido de la realidad» (Williams, 2009, p. 145)

Esta construcción teórica es potente para analizar los vínculos entre las concepciones de mundo y como estas existen y son vividas. El autor señala que, desde una perspectiva metodológica, esta categoría sería una «hipótesis cultural» que intenta comprender cómo se dan, en un período dado, las conexiones entre sistemas de creencias, instituciones y cómo son vividos y experimentados por los sujetos (Williams, 2009).

Desde nuestra perspectiva, en la década del setenta se materializa un proceso de construcción de hegemonía, que se expresa en un espacio de lucha por los sentidos sociales, donde los distintos sectores despliegan estrategias para establecer su visión. En este sentido, recuperamos el señalamiento de Miranda Camacho:

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

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

La articulación de las fuentes de la investigación entendidas como prácticas discursivas implicó la construcción de lo que denominamos nudos analíticos. Tal como señala Abratte

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

Desde esa perspectiva, el análisis se centró en la identificación de significantes nodales en las diferentes prácticas discursivas y su configuración a partir de diversidad de posicionamientos, para ello se los situó en las condiciones de producción específicas a partir de la periodización denominada los largos sesenta (Devés Valdés, 2008). Esta periodización resulta relevante para el análisis ya que abarca una estructura de sentimiento (Williams, 2009) que da cuenta de la dinámica simbólica de la época comprendida entre la Revolución Cubana y el golpe de estado que derrocó al presidente Salvador Allende. En ese tiempo se configuró una concepción de mundo caracterizada por

... la exaltación de la militancia y el compromiso político, la admiración por los movimientos populares y de las masas...la búsqueda de conciencia y de

concientización; el afán ordenador, planificador, organizador de la economía y la sociedad, el utopismo y el romanticismo... el sentimiento de explotación, dependencia, injusticia, marginación y pobreza (Devés Valdés, 2008, pp. 136-137).

A partir del análisis de las prácticas discursivas de las diferentes fuentes, construimos tres nudos de significado y sus categorías educativas.

El primer nudo articula los significados acerca de los modelos de desarrollo y las prácticas educativas para la formación de los sujetos. En la década del sesenta se despliegan distintas concepciones sobre el desarrollo. Por un lado, la que sostienen las políticas desarrollistas y, por el otro, las concepciones críticas. Estas últimas emergen iluminadas por la Revolución Cubana y luego la teoría de la dependencia. En ese panorama, la educación de los trabajadores y los dirigentes (Puiggrós, 1980) se configuró como un espacio complejo y problemático y por ello cuidado y pensado desde las políticas públicas.

El segundo nudo hace foco en las apuestas de los distintos sectores para hacer prevalecer su mirada sobre el desarrollo y la visibilización del pueblo como sujeto social clave. En el marco de discursos sobre la pobreza, la organización del pueblo y su lugar como educador (Pineau, 2008), se pensó que esos trabajadores y marginados participen como colectivo en el pueblo y en la «comunidad organizada» y por ello, se priorizaron instituir prácticas educativas comunitarias.

Íntimamente relacionado a los dos nudos anteriores, en el tercero se analiza cómo el cambio social, se instala como un anhelo que mueve los proyectos de organización social, las propuestas educativas, el compromiso intelectual y artístico. Más precisamente, se vincula a un tópico de los sesenta: la conciencia (Devés Valdés, 2008). La conciencia y la alfabetización son construidos como un proceso de objetivación de condiciones de dominación y por lo tanto una herramienta para la concientización.

La construcción de los nudos permitió analizar la dinámica social y su articulación con las categorías educativas. En otras palabras, posibilitó explicar las prácticas educativas como expresión de relaciones histórico sociales y, al mismo tiempo, mostrar la especificidad que asumen las formas educativas (Puiggrós y Gómez, 2005).

La alfabetización como forma de resistencia: «Nos estábamos preparando para algo»⁵

Un momento crítico del trabajo analítico con las entrevistas fue el hecho de que los coordinadores decían «no recordar mucho de la CREAR». Se producía un fenómeno que denominamos el «merodeo» en torno a la CREAR. Según sus decires, parecían haber olvidado específicamente las prácticas educativas que realizaban en la campaña. Ellos rememoraban emocionados el trabajo en los barrios, las asambleas de vecinos, los textos que leían, dónde se reunían. Pero no recordaban cuestiones relativas al desarrollo de las actividades específicas en torno a la alfabetización.

La interpretación de las entrevistas implicó entonces, un trabajo analítico desde la problematización de la noción de contexto y de periodización. Por ello, la elaboración de los nudos analíticos involucró además una construcción de la temporalidad que no se basara solo en el desarrollo cronológico, sino en la comprensión de un período conceptualizándolo como un problema (Ansaldi y Giordano, 2012). La periodización sostenida como «los largos sesenta» (Devés Valdez, 2008) nos permitió captar la totalidad de lo social. El espíritu sesentista se expresaba en la CREAR como cosmovisión del mundo y abarcaba planteos económicos, políticos, sociales y culturales. Interpretamos los decires de los coordinadores de la CREAR como expresión de los largos sesenta.

En esa línea, el análisis de lo que los coordinadores «creían que hacían» permitió comprender los significados que asumía la militancia atravesando su vida cotidiana como hecho social total. Tal como señala Ignacio Ramonet (2020) un hecho social total «convulsiona el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores».

En tal sentido, los coordinadores entrevistados compartían una cosmovisión acerca de los signos de época: pensaban que «se venía el cambio social» y que el cambio requería la preparación del *pueblo* y, en esa perspectiva, consideraban la alfabetización de los adultos como espacio propicio, como un intersticio para la construcción de alternativas. El pueblo, como categoría estructurante de los discursos de la época, aparecía como lo no contaminado, particularmente, el pueblo entendido como los pobres, los desarraigados, los marginados.

⁵ Coordinador de base, zona Villa Bustos (Entrevista, 23 de octubre de 2010).

Esta percepción del pueblo como destinatario de las prácticas educativas se entramaban en otra disputa: quién conduce a los pobres. Allí confluían discursos de diferentes sectores que luchaban por hegemonizar los sentidos acerca de la visión legítima sobre el orden social: estudiantes universitarios, las religiones, partidos políticos, organizaciones sindicales.

La preocupación por el pueblo, por su cultura y su papel en el cambio social, se articula a tópicos de los sesenta: la conciencia y la liberación de las formas coloniales (Devés Valdés, 2008)

La alfabetización era considerada por los entrevistados como una de las herramientas para aportar al desarrollo de la conciencia del pueblo. La alfabetización de adultos en esa perspectiva, constituía un espacio propicio para transmitir determinados saberes en los sectores «pobres» y por ello se consideraba clave para superar la dependencia (Devés Valdés, 2008).

Las concepciones acerca de la alfabetización también eran un campo de disputas. Por un lado, el discurso de los organismos internacionales y por el otro, los principios postulados por el enfoque de la educación popular, representado particularmente en la pedagogía de Paulo Freire.

Efectivamente, el problema del analfabetismo alcanzaba porcentajes alarmantes en América Latina en los años posteriores a la segunda guerra mundial (Rodríguez, 2009). Estas cifras eran preocupantes en varios sentidos. En primer lugar, porque el analfabetismo estaba vinculado a otras formas de exclusión social. En segundo lugar, porque la pobreza y los pobres emergían allí como un problema del subdesarrollo, particularmente en los sectores rurales y por lo tanto afectaban el crecimiento económico. En tercer lugar, en el contexto de la guerra fría y los problemas de desigualdad en el continente, esos espacios de pobreza se constituían en nudo crítico que debían ser integrados pacíficamente para algunos y canalizados para producir el cambio social, para otros. En cualquiera de los casos, los pobres eran el foco de interés de las propuestas de los diferentes sectores.

Para nuestros entrevistados, en los setenta, la alfabetización se constituyó en una forma de resistencia por cuanto leer y escribir permitían acceder a los elementos de la cultura dominante. En ese marco, la alfabetización era considerada como parte de un proyecto político-ideológico.

De forma singular en la CREAM, como en otras las campañas de alfabetización, esa articulación entre alfabetización y militancia se profundizaron a través de la figura del voluntariado. Es decir, los alfabetizadores al ser voluntarios, realizaban sus tareas sin cobrar ninguna remuneración por

ellas. De esa forma, sus prácticas educativas asumían un compromiso y la construcción de una identidad con un proyecto político. Este encuadre del trabajo de los alfabetizadores como voluntarios, se agrega además que en la CREAM, se promovía el principio que tenían que tener alguna forma una inserción en los barrios. En otras palabras, el alfabetizador no podía ser un sujeto ajeno a los problemas del barrio, ya que los contenidos de los procesos de alfabetización eran seleccionados en función de las experiencias existenciales de los sujetos. Esos principios ordenadores de las prácticas generaban una estrecha relación entre la reflexión acerca de las características de vida de los alfabetizandos y el acceso al código escrito, siguiendo el método de Paulo Freire. Por ello es posible apreciar la realización de prácticas de escritura vinculadas a la elaboración de peticiones a los organismos del estado o la escritura en espacios de asambleas de vecinos.

Esos posicionamientos que expresaban los entrevistados se configuraron como parte de esa praxis que constituía una experiencia educativa. Por ello es posible advertir que, aunque estos coordinadores ocupaban distintas posiciones en la estructura de la campaña (alfabetizadores, coordinadores regionales, coordinadores nacionales, miembros del equipo técnico) y que además tenían trayectorias muy diversas (maestros, estudiantes universitarios, trabajadores sociales, lingüistas, entre otros), compartían una cosmovisión del mundo producto de esa experiencia total de militancia. En palabras de Schwarzstein (1990) hay una selección de los recuerdos que está orientada por la pertenencia a un grupo

... el que le devuelve una imagen de sí mismo que influirá en la selección y el modelado de su pasado... la memoria personal es, entonces, un instrumento privilegiado en la constitución del itinerario de la conciencia colectiva de un grupo humano (1990, p 153).

Allí emerge la construcción de un *nosotros* que articula tradiciones, valores de la unidad latinoamericana y del *rescate* de la cultura popular que cohesiona los sentidos en torno a la experiencia colectiva. Pozzi señala en esa línea, que esos elementos «conforman una cultura clasista, un «nosotros» contra un «ellos», que subyace tanto a las prácticas de movilización popular. Como a la permanente reconstrucción de organizaciones contestatarias» (2010, p. 45).

En realidad, el análisis nos permitió entender que la militancia atravesaba a los alfabetizadores entrevistados como un hecho social total. Donde lo educativo se entramaba en las prácticas

políticas. Alfabetizar era para ellos, una parte de esa militancia, por ello no podían separarla de ese cotidiano, donde todas sus prácticas convergían en preparar al pueblo para el cambio social.

A modo de cierre

En esta comunicación compartimos algunos hallazgos teóricos y metodológicos acerca de los efectos de los autoritarismos en la configuración de los olvidos y los recuerdos de un grupo de alfabetizadores. El estudio de la CREAR como experiencia alternativa desde las voces de los sujetos que la llevaron adelante, nos permitió explicar los significados construidos por sus protagonistas, comprender los que los sujetos creían que hacían y conocer los matices y tramas en la interpretación que realizaban de las finalidades de las políticas educativas.

Desde esa perspectiva, expusimos en primer lugar una serie de reflexiones teóricas y metodológicas acerca de la naturaleza de la memoria en contextos de horror y el lugar del investigador en la construcción de decisiones sobre su objeto de estudio. Particularmente, intentamos evidenciar posicionamientos políticos que son performativos acerca de aquello que estudiamos.

De modo particular, analizamos las decisiones teóricas y epistemológicas sobre el análisis del contexto y las claves de interpretación de los caminos recorridos para reconstruir una memoria que se quiso olvidar, las formas de articulación entre lo individual y lo social y, cómo esas experiencias configuran sentidos sobre lo que se hacía. En nuestro caso particular, la construcción de recuerdos en función de una experiencia social total en un proceso hegemónico, que posibilitó la configuración de un nosotros orientador de las creencias y prácticas de los sujetos.

La recuperación de los aportes de Raymond Williams orientó la descripción y análisis de los documentos de la campaña, revistas, bibliografía específica de la época y las entrevistas a sujetos que participaron de la CREAR. El análisis de esas fuentes convergió en la construcción de una herramienta analítica: los nudos de significado que atravesaban toda la institucionalidad social y que funcionaban como principios ordenadores de las prácticas. A partir del análisis de las distintas voces, los nudos de significación operaron como organizadores para hacer lecturas de la realidad social del momento y, por lo tanto, para orientar prácticas educativas. En este sentido, la construcción de los nudos de significados permitió analizar el sentido de una época a través de estructuras de sentimiento que ordenaron las acciones de los sujetos y la configuración de las

instituciones. Esto implicó encontrar los puentes que permitieran explicar las experiencias educativas en la dinámica histórico-social. Nuevamente aquí, desde la categoría de alternativas pedagógicas, tomamos la decisión de analizar la CREAR en los aspectos de su propuesta donde produce elementos disruptivos con las experiencias de alfabetización de adultos en América Latina.

La CREAR constituyó un ambicioso proyecto educativo como expresión de un proceso hegemónico. Esa propuesta educativa logró configurar elementos pedagógicos que disputaron los sentidos de las pedagogías dominantes. En ese marco, los entrevistados concebían su intervención en la CREAR en un plano estratégico de construcción de un proyecto hegemónico popular.

Referencias bibliográficas

ABRATTE, J. P. (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

ANSALDI, W. Y GIORDANO, V. (2012). *América Latina: La construcción del orden*. Tomo I. Buenos Aires: Ariel.

CHÁVEZ, P. Y OTROS (Comps.) (2014). *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza (1969-1976)*. Colección Mendoza en la Historia Social Argentina. Centro de Investigaciones FCPS. Mendoza.

* Coordinador de área. Seccional 14. Zona Norte de Córdoba Capital. Realizada el 24 de marzo de 2010 en su casa, Córdoba Capital. Coordinador de base. B° Comercial Córdoba Capital. Realizada el 12 de noviembre de 2010 en su casa, Córdoba Capital.

* Coordinador de base. Villa Bustos. Córdoba Capital. Realizada el 23 de octubre de 2010 en su casa, Córdoba capital.

* Coordinador de base. Seccional 14. Zona norte de la ciudad de Córdoba. Realizada el 15 de septiembre de 2010 en su casa, Córdoba capital.

* Coordinador provincial. Realizada el 27 de agosto de 2010, en la parroquia donde desempeñaba sus tareas como sacerdote. Córdoba Capital

* Coordinadora de capacitación docente. Entrevista realizada el 15 de diciembre de 2010 en su casa en Morteros, provincia de Córdoba

DEVÉS VALDÉS, E. (2008). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*. Tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990). Buenos Aires: Biblos.

- GÓMEZ, M. (2011). La CREAM, una experiencia de política integral. *Revista Público. Reflexión de Trabajo Social. Recuperando Historia*. Recuperado de:
http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_revista/PDF/12_gomez.pdf.
- GORDILLO, M. (2001). «Actores, prácticas, discurso en la Córdoba combativa. Una aproximación a la cultura política de los 70». Ferreyra Editor
- HOBBSAWM, E. (2016). *Sobre la historia*. Barcelona: Editorial Planeta.
- MIRANDA CAMACHO, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, IX (2), 13-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194119272002.pdf>.
- NEMCOVSKY, M. (2011). *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles, Rosario (1930-1940)*. Tesis Doctoral Inédita. Rosario: Escuela de Posgrado Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- PINEAU, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En: R. Elisalde y M. Ampudia (Comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- POZZI, P. (2020). Memoria, politización y fuentes orales en la cultura de los obreros argentinos. *Historia, Voces y Memoria. Revista del Programa de Historia Oral*, (2), 41-58.
- PUIGGRÓS, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. Ciudad de México: Editorial Nueva Imagen.
- y Gómez Sollano, M (Coords.) (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- RAMONET, I. (2020, abril 25). Ante lo desconocido... La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo?fbclid=IwAR3NWNlm24EXzUCUWBtt9L0qriMZ3FhGa-oRtVbnZDzNHQPGy-y_64gOHO
- RODRÍGUEZ, L. M. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, (13), 206-232.
- (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En: A. Puiggrós (Dir.). *Historia de la educación argentina*. Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Perspectivas Históricas de la Educación de Personas Adultas*, 3 (1), 64-82. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/educacion_de_adultos/la_educacion_de_adultos_en_la_historia_reciente.pdf
- SCHWARZSTEIN, D. (1990). Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la argentina. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, III (9), 149-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31630910.pdf>

- (1991). Introducción. En: W. Moss; A. Portelli; R. Frase y otros. *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (2002). Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (27), 167-177. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27753102?seq=1>.
- THOMPSON, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. En *Historia, Memoria y Pasado Reciente*. Anuario n.º 20. 2003/2004. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- TOSOLINI, M (2018) “No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba”. Colección Tesis. Centro de Estudios Avanzados FCS. UNC. ISBN978-987-1751-63-1. Link: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11116>. Córdoba. Argentina
- VILANOVA, M. (2004). Rememoración y fuentes orales. Carlos Navajas Zubeldía (ed.), *Actas de IV Simposio de Historia Actual, Logroño*, 17-19 de octubre de 2002, Logroño, Gobierno de La Rioja. Instituto de Estudios Riojanos, 2004, pp. 19-40.
- WILLIAMS, R. (1997/2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.