

La historia y las historias en las escuelas de adultos.

*Graciela Hernández - Jessica Visotsky*¹

"Pienso que la historia debe gustarte, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque trata con hombres vivos, y todo lo que concierne a todos los hombres del mundo en tanto forman una sociedad, y trabajan, y luchan, y apuestan por una vida mejor..."

Antonio Gramsci, desde la cárcel, en una carta enviada a su hijo poco antes de morir.

I. La educación de adultos y "la historia"²

El barrio en el cual se encuentra uno de los Centros de Educación de Adultos en que realizamos estas experiencias es producto de un asentamiento en las márgenes del arroyo Napostá en los años 60'. Un barrio, como tantos de la ciudad que nace improvisado de la necesidad de la población rural que migra a las ciudades. Un barrio cuyas calles, denominadas por un medio local como "*tortuosas e intrincadas callejuelas*" tienen una historia semejante a la de casi todos los barrios de las grandes urbes: un surgimiento y emplazamiento improvisado, espontáneo, producto de la urgencia, de las necesidades. Los vecinos de este barrio, según este medio "*serán trasladados a un sector aledaño*", de modo que el barrio se "*erradicará*" (*La Nueva Provincia, 11 de abril de 1999:1*), etimológicamente, "se quitará de raíz". Allí, en una Iglesia Católica funciona en su salón comedor, el anexo de una Escuela de Adultos de la Dirección

1. Universidad Nacional del Sur.

2. La primera parte del trabajo fue desarrollado por la Lic. Jessica Visotsky.

General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En la misma parroquia funciona un comedor para ancianos y se dicta apoyo escolar para niños, entre otras actividades. El Centro de Educación de Adultos pertenece a la una escuela céntrica.

En otros dos barrios periféricos, pero en la zona noroeste de la ciudad, se encuentran los otros centros en que trabajamos, cuyos pobladores son mayoritariamente el resultado de los procesos migratorios del sur argentino y de Chile. Dos Centros de Alfabetización Municipales que funcionan en Sociedades de Fomento: del Barrio 1° de Mayo y del Barrio Vista Alegre.

1. Contextualización de las experiencias.

Dos estructuras sostienen la Educación de Adultos en Bahía Blanca: la Dirección General de Escuelas de la Provincia y el Plan Municipal de Alfabetización; hablar de sus Centros de Alfabetización nos lleva a hablar de la denominada "Educación de Adultos" en América Latina en general y en Argentina en particular.

Si seguimos haciendo un análisis histórico de ambas estructuras (Vitsotsky; 2003) vemos que la en constitución del Sistema Educativo la Educación de Adultos se llevó a cabo bajo la hegemonización de la diversidad y multiplicidad de proyectos provenientes de diversos sectores sociales por el proyecto oligárquico plasmado en la Ley 1420, por la que el Estado asume el papel central de prestador y regulador de una educación para el trabajo, pero en las discusiones y debates previos a la norma legal se va consolidando el discurso que le da fundamento: una concepción racista que se habría ido renovando desde la conquista, trazando una continuidad del debate acerca de la educabilidad del indio a los inmigrantes europeos (Puiggrós, 1992). Representantes de la oligarquía suponiendo la inferioridad moral y cultural de los sectores populares, se preguntaban si "*¿para esta clase de enfermos, declarados socialmente incurables, no hay medicina posible?*"... En la categoría "adultos" se irían incorporando así indios, inmigrantes, gauchos... todos aquellos sujetos a los

que a través de bibliotecas, escuelas, libros y periódicos harán de "*alimento espiritual... hasta donde les dé la inteligencia*" (citado por Puiggrós; 1992:107). La relación que se estableció entre la escuela y los sectores subalternos a medida que el siglo XIX fue avanzando estuvo definida por la definición de los mismos como "barbarie" por el poder político. Podemos señalar que las clases trabajadoras, las etnias o pueblos originarios han resultado sujetos de la denominada "educación de adultos", denominación que encubre una realidad, que se trata de la educación destinada a "los pobres", marginados o excluidos del sistema social. La instrucción de los obreros fue impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina bajo el Programa F.O.R.A y durante el peronismo los obreros, maestros, campesinos, comerciantes y las mujeres fueron sujetos interpelados desde la educación. El sistema escolar se extendió, se generó un sistema de Educación Técnica y un sistema de capacitación laboral para adultos y de educación de la mujer. En la década del '50 los países centrales implementan en América Latina un nuevo orden socio-económico que diversifica el aparato productivo y genera nuevos requerimientos ocupacionales. La educación en general y la de Adultos en particular va a cumplir en este contexto una función fundamental, las teorías del Capital Humano y de formación de Recursos Humanos vendrían a legitimar las propuestas educativas, sub-sistema que proveería de mano de obra calificada a la producción y de este modo atenderá la formación de la población de menores ingresos. Se crea en este período la DINEA (1968) y se lanza la Primera Campaña Nacional de Alfabetización. Experiencias fundadas en el imaginario desarrollista, en el contexto social latinoamericano de la década del '60 dieron lugar a experiencias política y culturalmente complejas, que facilitaron la consolidación de la Pedagogía de la liberación en varios países del continente, incluido el nuestro. (Junge, 1990). A partir de 1976 numerosos educadores populares fueron perseguidos y desaparecidos, siendo la rama desarticulada, serían estos momentos claves para la misma.

Con el advenimiento de la democracia, la política educativa del país en general y el Plan Nacional de Alfabetización en particular se enmarcan en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

de UNESCO del año 1981³. Este Plan aún tiene vigencia en la ciudad de Bahía Blanca, y en el marco del mismo hemos desarrollado dos de las experiencias de Talleres de Historia.

En cuanto a la E.A, en el presente es una rama del sistema escolar caracterizada por la ausencia de espacios nacionales orgánicos, con una heterogeneidad librada a las diferentes capacidades provinciales. La Ley Federal de Educación se propuso como discurso hegemónico en el sistema educativo en general. A la educación de adultos se encarga de definirla en tanto Régimen Especial –Título III, capítulo VII, de Regímenes Especiales, punto B, artículo 30- refiriéndose en especial a la calificación laboral y a la promoción de sistemas y programas de formación y reconversión laboral.

La E.A. es objeto de discurso de funcionarios municipales y provinciales, quiénes enmarcan la necesaria reforma en “las transformaciones y requerimientos de los sistemas productivos”⁴. Si el mandato fundacional fue en algún momento, suprimiendo desde el Estado Nacional la diversidad de experiencias que se implementaban desde sindicatos, partidos políticos, bibliotecas populares y, en pos de la formación del ciudadano “brindar educación para todos”, y su redefinición estuvo sujeta a la concepción desarrollista del progreso, para lo cual la formación de los recursos humanos es la tarea principal de la educación -la educación de adultos con su mandato específico-, hoy el mandato es redefinido apelando al ideario fundacional y al discurso neoliberal acerca del empleo y de la educación. Decía el maestro de ceremonias del Primer Encuentro de Educación de Adultos y Formación Profesional de la Región IV. “Es el momento para proporcionar educación y formación a todos, ampliar las oportunidades rompiendo el divorcio histórico entre cultura escolar y laboral mejorando la productividad de los sistemas económicos, así

3. Hemos desarrollado la historia del Plan a Nivel Nacional y Local en Visotsky, 2003.

4. Acerca de las vinculaciones entre educación y empleo en las políticas educativas neoliberales consultar Barco; 1994 y Gentili; 2000.

como posibilitando la mejora de las condiciones de empleo y la promoción de los trabajadores acordes a las necesidades locales y regionales”.

Los funcionarios entienden que la formación profesional es una herramienta idónea para hacer posible la “*facilidad de oportunidades*”, ante lo cual “*uno después elige...*”; la educación es considerada un instrumento para la “*mejora de la productividad de los sistemas económicos*”⁵. Estos planteos permiten inferir un supuesto: *que el problema del empleo, condiciones y posibilidades, es un problema del sistema educativo y no del sistema económico.*

Acorde a los planteos neoliberales sobre educación y acorde a lo planteado por la Ley Federal de Educación, el maestro de ceremonias sostiene: “Si realmente se persigue la integración o al menos la articulación de las dos culturas - escolar y laboral- es imprescindible que sea fruto del análisis y acuerdo de los agentes educativos. La participación activa de municipios, empresas, cámaras, sindicatos, instituciones intermedias y otras más”.

Es probable que la rama de adultos, más específicamente los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS)⁶ constituyan un antecedente claro del compromiso requerido a los distintos “agentes educativos” por la Ley Federal de Educación y específicamente para el nivel-ciclo polimodal, para el cual propone el convenio con otras instituciones, empresas con las cuales se intercalen ciclos de trabajo (pasantías) y de formación (ciclos de escuela – empresa). Estos CENS tienen un camino recorrido en este sentido, un camino de convenios por préstamos de edificios, de diversificación de los planes de estudio, del compromiso del estado únicamente con el pago de salarios, un camino de desentendimiento del Estado por la educación.

5. Del discurso de un funcionario.

6. Actualmente transferidos del Ministerio de Educación de la Nación a la Dirección General de Escuelas de la Provincia, con lo cual pasaron a formar parte de la rama de Educación de Adultos y Formación Profesional. En un trabajo del año 1996 he indagado acerca de las vinculaciones entre Estado y Comunidad en relación a la creación de los CENS.

Ahora, los funcionarios entienden que Formación Profesional "es el instrumento idóneo para implementar la reforma educativa". La rama cuenta con un mito que justifica su lugar en el sistema educativo y social: "para qué les vas a enseñar más, les cuesta mucho, o no les interesa, les importan las cuentas y leer un poco nada más". La Formación de "Recursos Humanos" es eje de los discursos de funcionarios. Plantean la necesidad de formar recursos humanos con capacitaciones exigentes, capacitaciones acordes a los tiempos actuales. ¿Qué se enseña?, ¿a quiénes?, ¿en qué orden?, ¿cuáles son las condiciones de permanencia, promoción e ingreso?, ¿cuál es la duración de la jornada escolar? son cuestiones que definen y formulan los procesos educativos.

Hemos trabajado en las escuelas de adultos con grupos de migrantes campesinos en la ciudad, tanto chilenos como de la Patagonia Argentina que migraron a la Argentina en la década del '60. Hoy viven en viviendas propias y las mujeres trabajan en sus propias casas y/o como empleadas domésticas, tienen hijos que van a la escuela y participan en algunos casos de iglesias del barrio, en algunos casos evangélicas, generalmente pentecostales y en otros de la iglesia católica y en Caritas.

Asisten para aprender a leer en el caso de los mayores, y en algunos casos para poder leer la biblia (pentecostales), quienes tienen mediana edad, mujeres con hijos en edad escolar que desean ayudarlos, tienen en claro que es un saber necesario. Las expectativas no tienen que ver, en su mayoría, con la salida laboral. En el caso de los jóvenes el interés reside en acceder al certificado de nivel primario completo.

I.F, que tiene 42 años entiende que la situación de analfabetismo es como no ver, ella nos decía:

Una persona que no sabe leer es como un ciego que no ve, porque yo a veces iba al centro y no sabía cómo comprar algo, porque si no sabés sacar una cuenta ¿Cómo comprás?. Era llegar a la casa y a veces llorar de rabia. Por ahí me mandaban a una casa para ir a ver por un trabajo y cómo iba a dar con la casa si yo no sabía leer, no sabía a qué calle iba...

Yo decía "Soy como un ciego que no ve, cómo hago...". Incluso a mí acá una patrona que tenía me sacó el sueldo me hizo firmar unos papeles y me dijo: 'Pero no si yo ya te pagué...' - Mi marido me decía de hacerle lío, 'No dejala, a ella le hace falta la plata más que a mí, yo consigo otro trabajo...'. Y eso le pasa a uno por no saber, porque uno tendría que saber leer ese papel... o ella porque ella sabía que yo no sabía leer, porque ella no me dijo: 'Mirá lo que estás firmando'.

En otro centro se generó el siguiente diálogo:

C.C: (35 años) Ponéle que estás comprando, vas al supermercado y vos querés juntar las letras ... no podés , te ponés nerviosa... cualquiera que pasa por al lado tuyo dirá: ésta mujer está hablando sola, está loca ... te tratan como loca ... (Rosa confirma).

Mientras vos vas repitiendo en voz alta las letras que vas juntando vos aprendiendo a leer la palabra...Está enferma de la cabeza dirán.

M.C.(35 años) Yo voy al negocio cerquita de casa yo hago lo mismo cuando estoy mirando, las letras como leerla, lo mismo que el precio, dirán esta hablando sola.

Señor por favor me dice cuánto me falta. Una vuelta fui a hacer un mandado a Disco y me faltaron cinco pesos, a la vuelta fui y no quisieron devolvérmelo. A mí lo que más me interesa es la plata. Si me dan de más yo lo devuelvo porque no me gusta quedarme con lo que no es mío.

Uno pide ayuda. Porque por ahí la gente habla, "no saben nada" dicen, nos tratan mal. Son unos cuadrados. (Rosa confirma). Yo me siento re mal. Podemos aprender. Yo muchas veces he querido. ..

RC. (65 años) yo dije ... hay una escuelita acá voy a ir. Mi marido me dice para qué vas a ir .

S.G., de 21 años, rionegrina, madre y esposa, militante de una iglesia pentecostal decía que asiste para aprender "A leer y escribir, si no sé leer y escribir... para poder leer la biblia..."

Quienes están en el tercer ciclo pueden copiar y descifrar un texto sin dificultad, pero la mayoría están en primer ciclo: ellos "copian" con mucha dificultad un texto y les cuesta mucho "descifrarlo".

Ha sido ya indagado que quienes asisten a las escuelas de adultos en su mayoría son mujeres⁷, aunque desde la legislación aparezcan como neutros, solapada/negada esta realidad.

La política, el Estado definen la misión de la rama: una rama que aparece como desarticulada, oculta, residual en la legislación es claramente definida desde los proyectos-discursos políticos, se hacen convenios con municipios... El sistema escolar es influido por la economía, la cultura, la sociedad, la política, de la misma manera que este produce efectos sobre el conjunto social, la economía, el sistema de clases sociales, la cultura, la política⁸. El "deber ser" propuesto en las instancias gubernamentales o de planeamiento docente (preparación para el empleo), contradictorio con la realidad (un mercado laboral restringido) encubre los efectos sociales objetivos que produce: los egresados de la escuela de adultos seguirán siendo desempleados, o serán empleados transitorios, empleadas domésticas...

La primera discriminación social que fueron sujetos los actuales estudiantes de la escuela de adultos fue la exclusión: una forma abierta y explícita de discriminación pues la escuela primaria estuvo lejos de alcanzar a este sector de la población: son de origen rural, pobres y en

7. Fue señalado en referencia a Bahía Blanca, tanto en el caso de las escuelas provinciales como en los centros dependientes del Plan de Alfabetización Municipal en un trabajo de Graciela Hernández en 1995.

8. La perspectiva desde la cual se define al Sistema Educativo, en tanto sistema con autonomía relativa ha sido definida teniendo como base material de la cátedra de Introducción a la realidad educativa nacional y regional de la U.N.C.

algunos casos pertenecientes a familias indígenas. O bien no había escuelas en los lugares donde residían, o bien no pudieron acceder porque trabajaron desde niños empleándose, o bien la escuela estaba lejos de responder a las necesidades y problemas de los habitantes rurales y pobres, con lo cual desertaron⁹. La función de selección social opera en la condición previa (como lo señala Lidia Rodríguez, la rama está pensada en función de destinatarios pertenecientes a un sector social más que de edad) y por mecanismos internos del sistema que tienden a reforzar estos condicionamientos (lo que se enseña y cómo). En esta sociedad fuertemente polarizada con relación a la propiedad, la riqueza, el poder y el acceso a la cultura occidental, la selección social se funda en el origen social de los estudiantes, en tal sentido se trata de una selección discriminatoria.

El conocimiento se constituye en uno de los instrumentos por los cuales se legitima la sociedad de clases. A las concepciones sostenidas por los funcionarios de la rama y del municipio, que podríamos asimilar en algún sentido al ideal desarrollista de que la educación es la herramienta para la inserción laboral, se oponen las concepciones de los responsables directos de la educación de adultos, para la docente de la escuela de adultos la educación no es, como decíamos, la posibilidad del empleo, sino que permite la dignificación, la humanización, para ella según sostiene "la educación es el pan del alma". Los contenidos, como las formas plantean definiciones de la sociedad, de la historia y del lugar de los sujetos en ellas.

2. La Historia en la Educación de Adultos

¿Qué es la historia en los distintos discursos que se cruzan? . Hay contenida en el discurso de los funcionarios provinciales de la rama y muni-

9. Piénsese en la palabra desertor- idem lenguaje militar-, incluso debe tenerse en cuenta la distinción entre desertión y omisión de una acción. Desertar supone dejar de hacer alguna actividad con presunción de sanción posterior, por estar en falta. En el caso de la educación la sanción va actualmente desde la exclusión del sistema educativo hasta la restricción y exclusión del mercado laboral.

Eliphan una concepción de la historia para la que el sujeto de la misma son las innovaciones tecnológicas¹⁰, en este sentido el sujeto es la economía, el modelo económico. En esta línea aparecen desdibujados los hombres y mujeres estudiantes de las E.A, en tanto sujetos de aprendizaje y sujetos de la historia, quienes quedan reducidos a la categoría de objetos, son: "recursos humanos". Recursos nombrados también como "esta gente" o "los chicos". De este modo el sujeto de la educación de adultos es una caja negra, es simplemente un recurso humano, una "mano" para la obra o "gente" ... Se omite preguntar acerca de quién es el sujeto humano de la educación de adultos, cuál es su historia, cómo vive, por qué, cuáles son sus problemas.

La historia para los funcionarios de la rama es un área que integra el currículum escolar. El planteo didáctico en Adultos es el trabajo con núcleos problemáticos, o unidades vitales de aprendizaje (UVA) (antes de que la reforma lo proponga para el resto del sistema escolar)¹¹, ante la pregunta específica de "¿Qué lugar tiene la historia en la escuela de adultos?" la respuesta es que la prioridad en estas escuelas la tienen lengua y matemática, "porque se cree que es lo más importante y que Ciencias Naturales y Sociales no lo son tanto...aunque, no es así..." Ante la pregunta de si tienen inconvenientes para trabajar historia, un directivo sostiene también que la prioridad la tienen lengua y matemática, que el interés de los estudiantes reside en poder resolver cálculos simples y poder copiar o descii-

10. Fontana realiza un análisis acerca de la consideración de las innovaciones tecnológicas en tanto sujeto de la historia por distintas corrientes historiográficas, (Fontana; 1982).

11. Consultar al respecto el análisis que realiza M. Alonso respecto de la organización del conocimiento agrupado en la denominada Área de Ciencias Sociales para la EGB. Ella sostiene que no se realiza una organización disciplinar, ni de área que organice disciplinas sino con bloques numerados y titulados que agrupan una enumeración de temas. En general la propuesta sugeriría una organización curricular por área para los dos primeros ciclos de la EGB y por disciplinas para el tercero. Alonso plantea que en los bloques 1,2 y 3 la propuesta consiste en una simple pluridisciplina a pesar e que deje abierto el camino hacia la "interdisciplina".

trar un pequeño texto. Concluye en que los maestros -cuando pueden-, trabajan otra área.

La historia en la rama resulta desplazada, negada, silenciada.

« Las propuestas oficiales para la enseñanza de la historia en Adultos en el marco de la reforma educativa.

Respecto de la organización de los contenidos hasta el momento no han sido elaborados lineamientos curriculares para la rama. Se ha sugerido a los docentes la adecuación de los CBC para EGB. En el año 1997 el Ministerio de Educación de la Nación elaboró materiales didácticos para la educación a distancia. Fueron elaborados y distribuidos Plan Social (Plan Social Educativo;1997).

En estas cartillas podemos ver que la organización de los contenidos tiene en cuenta revisiones de las conceptualizaciones en las Ciencias Sociales realizadas por la didáctica de las ciencias sociales, como el abordar la historia a partir del sujeto, del presente, el abordaje a partir de conceptos tales como el carácter multicausal de la experiencia histórica (Plan Social Educativo; 1997(a)(b)). El módulo 1 parte del concepto de "identidad" para trabajar cuestiones geográficas como puntos cardinales, mapas y escalas; se abordan las nociones de sucesión. En el área de historia y tal como ha dado cuenta Alonso en una revisión crítica de los CBC para historia, (Alonso; 1995) hay un empleo del concepto de "hecho" histórico (y no de procesos), de este modo se plantea como temas "sucesión, simultaneidad y duración de los hechos"¹², luego

12. La autora plantea que en los CBC para las Ciencias Sociales el concepto de proceso histórico se mimetiza con los de "hecho" o "fenómeno", por lo que está ausente también la noción de "duración" y asociada a ella la de "cambio", junto a la su ausencia del proceso histórico como principio explicativo de la historia, reemplazado por la noción de globalidad (Alonso, 1995).

plantean trabajar con sucesión de un ciclo, causas y efectos y finalmente "el individuo y los grupos"¹³.

En el módulo 2 se propone trabajar respecto de la relación entre cultura y contexto, es decir, los grupos sociales y su hábitat (ciudad y campo) y en este marco la economía.

En un tercer módulo se propone trabajar específicamente historia y se propone hacerlo a partir de una concepción económica, partiendo del surgimiento de la sociedad capitalista, en este contexto se refiere a la revolución industrial y al surgimiento de los estados nacionales; proponen trabajar las grandes crisis del siglo XX.

En el módulo 4 el trabajo propuesto se centra en Historia Argentina, y se realiza una propuesta de periodización centrada básicamente en el sistema político, para ello se propone trabajar inicialmente el período colonial (siglos XVI a XVIII), la organización de la Nación y del Estado (1810-1880), el modelo agrario exportador y el régimen oligárquico (1880-1916), el radicalismo (1916-1930), la restauración de la oligarquía (1930-1943), el peronismo (1943-1955) y la inestabilidad del sistema político (1955-1983).

En el módulo 5 se abordan temas de geografía y en el 6 los temas son vinculados a Ciencias Políticas: La democracia, los derechos y el estado.

Es interesante observar cómo en la propuesta de abordaje del Módulo 1 y 2 se toma en consideración el concepto de "diversidad sociocultural", mientras que va desapareciendo a lo largo de los restantes módulos. La diversidad cultural como contenido y como eje de los discursos es un lugar común en las políticas educativas del neoliberalismo¹⁴.

13. El subrayado es nuestro. Consideramos necesario poner en cuestión el concepto de "individuo", como oposición a "sujeto".

14. Las connotaciones de la apelación a la misma y el sentido de su recurrencia está siendo abordado desde estudios de antropología educacional (Neufeld-Thiested (comp.); 1999; Díaz; 1998).

También puede observarse cómo la perspectiva historiográfica centrada en la economía de los pueblos también es considerada en el módulo 2 (cuando se abordan los grupos nómades y sedentarios) y luego esta perspectiva se diluye en la periodización política adoptada¹⁵. Ha sido planteado el sesgo occidentalista desde el que se postula la historia universal, en tanto matriz de la sociedad contemporánea en los CBC para tercer ciclo de la EGB (Fradkin, 1998). La "cultura occidental" y su proceso de configuración es el objeto de la reconstrucción del pasado. Este autor ha dado cuenta que si bien uno de los subtítulos se propone el trabajo de los "Cambios, continuidades y diversidad cultural" el énfasis occidentalista se puede ver en las intenciones manifiestas en las expectativas de logro, centradas en "la cultura occidental" (Fradkin, 1998:311). Se propone incluso que los alumnos deban "Reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas", con las connotaciones de la noción "encuentro" y la ausencia de perspectivas que den cuenta de la hegemonía, la dominación que dio lugar la invasión y conquista europea en América.

Asimismo el sistema escolar es el mecanismo por el cual las clases dominantes logran legitimarse valiéndose de la aceptación voluntaria del status quo por parte de los sectores subalternos, aceptación de la sociedad y de las relaciones sociales. La escuela aparece como mediadora y legitimadora de una situación existente. El confuso empleo del concepto de "proceso histórico" en los CBC para Ciencias Sociales de EGB¹⁶ cumple la función teórica de describir, encadenar hechos cons-

15. Acerca de las periodizaciones en la enseñanza de la historia consultar Funes, G. y otros, 1992.

16. Han sido trabajados ya en el año 1995 por Alonso, ella plantea que éste se mimetiza en los contenidos propuestos con los de "hecho" o "fenómeno", por lo que está ausente también la noción de "duración" y asociada a ella la de "cambio", junto a la su ausencia del proceso histórico como principio explicativo de la historia, reemplazado por la noción de globalidad), ALONSO, M., "Ciencias Sociales sin proceso histórico. Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos

truyendo cronologías ordenadas por un orden “cuasi natural”, y asegura un separación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer y cumple la función social de legitimar las permanencias, el orden social vigente.

- b- Las propuestas para la enseñanza de la historia en el Plan Nacional de Alfabetización.

Los lineamientos oficiales del P.N.A. postulan la adopción de:

“...un currículo integrador en el que se analizarán temas vinculados con instrucción cívica, vivienda, salud, alimentación, trabajo y cooperativismo... Se han tomado en cuenta por lo tanto los métodos que enfatizan el significado del lenguaje y dentro de ellos se ha optado por un método ecléctico que combina el método de oraciones con el método psicosocial...” (P.N.A.: 1985:23).

Sostienen que se adoptó del método psicosocial principalmente la recomendación de que el proceso de alfabetización debe estar situado dentro del marco de una dinámica educativa propia del adulto, que promueva un estilo dialógico, participativo, problematizador, centrado en las experiencias de los adultos y vinculados con los problemas de la comunidad. Asimismo plantean la adopción del enfoque silábico a partir de una “palabra clave” (no “generadora” tal como lo plantea Freire) (Freire; 1969).

Es importante tener en cuenta en esta perspectiva las vinculaciones entre cultura e historia, y en este marco la antropología como Ciencia Social. El plan consideró la creación de un equipo interdisciplinario

“...para la capacitación de orientadores pedagógicos, integrado por el director de la rama de adultos, docentes especializados,

comunes de ciencias sociales para la educación general”, en: *Entre pasados*, Año V, N°8, 1995.

especialistas en educación, en psicopedagogía, psicología educativa, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, personas con experiencia en cooperativismo que tendrán como función –entre otras- el realizar reuniones para el análisis de la cultura local, el intercambio de experiencias...” (CONAFEP;1984:22)

Respecto del perfil del alfabetizador se incluye que “conozca los problemas regionales y locales, promueva la participación...” (CONAFEP;1984: 23). En la fundamentación de la capacitación se consideran tanto la cuestión de la cultura local así como la propuesta del taller como “técnica ... que comprende a una reformulación metodológica... supone eliminar la separación entre teoría y práctica” (CONAFEP;1984:69).

Se plantea la necesidad de indagar en el universo vocabular, referido por Freire (1969) como instancia previa a la alfabetización, esto es la indagación acerca de la cultura de los grupos humanos, sociales y/o políticos a trabajar. Es importante tener en cuenta que esta instancia también está considerada en los Lineamientos del Plan.

En los materiales de enseñanza, libros, cartillas, material didáctico para el docente alfabetizador se puede observar que el material elaborado tuvo un carácter nacional, las cartillas recuperan palabras generadoras del ámbito del derecho, de las ciencias políticas y de la salud dejando espacios en blanco para ser completados en función de la región (CONAFEP; 1995(b)). En general los contenidos tienen su sustento en las transformaciones políticas, la recuperación de la democracia a nivel político y la constitución del sujeto en tanto ciudadano.

La “cartilla de lengua” deja espacios en blanco “donde podrán incluirse palabras o modismos regionales y vocablos con alta carga emocional surgidos del universo vocabular de los alfabetizandos o de las necesidades circunstanciales del grupo” (CONAFEP;1984:69-70). En el material de orientación para el docente se sugiere el trabajo a partir de lecturas e instan a trabajar la literatura popular, la religiosidad popular así como la producción de bienes (CONAFEP; 1985©).

Respecto de la perspectiva histórica, en el temario de la cartilla de lengua se incluyen las nociones de democracia, se retoman artículos constitucionales: la igualdad ante la ley, el carácter representativo del sistema político, el artículo 22, (delito de sedición), la continuidad a través de gobiernos constitucionales, las posibilidades desde la salud, vivienda que da la democracia, la seguridad que da el estado (seguridad social, jubilaciones, etc) se retoman los próceres y fechas de la historia desde la perspectiva de la "educación patriótica": Sarmiento, Belgrano, San Martín, el "Congreso de Tucumán", el 25 de mayo, se plantean explicaciones religiosas a los conflictos sociales¹⁷ (CONAFEP; 1985(b)).

A partir del concepto de "mandato paradójal" (Fernández, 1996) tal vez podamos entender las propuestas contenidas en los discursos:

- la proposición de la recuperación de la cultura local – la invocación de la ley 1420 y el sujeto de la educación propuesto en este período sin dar cuenta de los conflictos que encierra tales apelaciones;
- la proposición de la recuperación del universo vocabular regional sin la efectivización de grupos de investigadores en ciencias sociales que lo hagan.

Consideramos que no es una cuestión menor que se apele al discurso fundacional de la escuela pública sin dar cuenta del conflicto subyacente a la definición de "popular" de la educación (invocando a los orígenes del sistema educativo) en un momento histórico (post-setenta) en que hablar de "educación popular" en América Latina nos remitía a otros significados muy diferentes al de la "Educación Popular" sarmientina. Tal discusión no se da, al menos en los documentos. Es preciso considerar las implicancias de las palabras de Sarmiento en su "Educación Popular" o en el Facundo respecto de la educación y de la cuestión indígena. En el marco de los documentos oficiales las poblaciones indíge-

17. Plantea que "la guerra es un crimen contra Dios y contra el hombre...". La cartilla termina con el himno y con el preámbulo de la Constitución Nacional

nas y marginadas son sujeto de discurso en tanto "sujetos" a alfabetizar (CONAFEP, 1984: 53). Hemos visto los discursos que precedieron a la sanción de la ley 1420 respecto de la educabilidad de los sectores populares.

c- Nuestra propuesta para el abordaje de la Historia Social.

En la experiencia que realizamos en dos centros de alfabetización (Vista Alegre y 1º de Mayo) durante el año 2000 y que continuamos en el 2001 tuvimos como objetivo abordar la historia social a partir de las historias de vida. Se propició un espacio de investigación participativa acerca de la cultura popular urbana contemporánea.

En esta experiencia, el presente se constituye en un punto de anclaje para poder analizar la historia social. De este modo el presente se constituye en "lugar" y "tiempo" para el estudio de la historia. Marx planteó al presente como la clave para la comprensión del pasado, en tanto teoría y en tanto método. En la obra de Marx *"el camino del presente al pasado y de allí la vuelta al presente, es recurrente"* (Saab, 1998:298); esto también fue preocupación de Bloch y Febvre. Fontana también realiza la propuesta de comenzar a construir la nueva historia y el nuevo proyecto social asentados en una comprensión crítica de la realidad presente (Fontana, 1982). Ha sido una preocupación asimismo de Foucault a lo largo de sus obras, el planteo de la historia como deslegitimadora, desnaturalizadora del presente; su preocupación por desnaturalizar el hospital, la cárcel, la fábrica, la escuela, la sexualidad moderna partió de un intento de historizar el presente dando cuenta de su constitución histórica.

Consideramos que en una propuesta de educación popular en Latinoamérica es importante considerar las aportaciones de Paulo Freire a esta praxis social. Nos hemos permitido tomar su concepción crítica del analfabetismo, que lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado a diferencia de la concepción ingenua que lo ve como una hierba dañina que necesita ser "erradicada", o como una enfermedad "que pasará de uno a

otro, casi por contagio" (Freire; 1969:12). En tanto, la propuesta de alfabetización se enmarca en procesos de transformación política y social de las sociedades, en lo que denomina como "sociedades en transición" (1969:29), en este marco el sujeto es considerado como "sujeto de su historia y de la historia" (1969:14), en este sentido es un sujeto situado (como opuesto a "masificado") e integrado, entendiendo como integración como la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, unida a la capacidad de optar, opción que tiene en su base a la crítica. La educación aparece en esta obra de Freire como lo opuesto a masificación, y se enmarca en las reformas estructurales de política económica, políticas y técnicas y que requieren de cambios en la concepción de sí mismos y de la realidad en el pueblo. El denomina a este proceso de transformación como "democratización fundamental".

En "*La educación como práctica de la libertad*", de 1969, Freire, señala cómo las sociedades que denomina "cerradas" reflejan en su economía y en su cultura su condición de alienación o de ser sujeto de sí misma, la existencia de mercados externos que guían la economía, el carácter exportador, depredatorio o podemos hablar también de "importador" y depredatorio. En estas sociedades el modelo de democracia que defienden las elites es aquel para el que "el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios" (1969:47).

Es interesante hallar en esta obra de Freire la idea de violencia que hallamos en las Teorías de la Reproducción, particularmente en Bourdieu y Passeron (1970); dice Freire acerca del hombre radical, que tiene el deber de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio, y agrega en una nota al pie:

"Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no... Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la

conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla." (1969:41).

La palabra como conjunto de reflexión y acción, esto significa para Freire que decir la palabra es transformar la realidad, y la educación como diálogo y encuentro con otros hombres en el marco de la adopción de posturas reflexivas, críticas, transformadoras. Es interesante hallar en esta obra una amplia discusión acerca de las explicaciones místicas que dan los medios de comunicación y el papel que éstos ocupan en la vida del pueblo, señalando la exclusión del pueblo de la órbita de las decisiones, guiado por los medios de publicidad a confiar en lo que oyó en la radio, la televisión o leyó en los periódicos (que no se da con quiénes trabajamos), constituyendo al hombre "sin raíces". (1969:86).

En la obra de Freire, el ganar responsabilidad social y política, participando, ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de los espacios de trabajo, gremios, en clubes, en la vida de su barrio, de su iglesia, de la vida de su comunidad es parte de la alfabetización y de la transformación subjetiva y social; la toma de una nueva posición ante los problemas de su tiempo y de su espacio, "adoptando una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida." (1969:88)

Hallamos en este texto de Freire asimismo un capítulo "*Educación y Concientización*" en el que plantea el necesario abordaje de la cultura del pueblo, con la preocupación por "la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental" (1969:97).

Define en estos escritos iniciales a los "círculos de cultura", entendidos como instituciones básicas de educación popular, formados en el marco del "Proyecto de Educación de Adultos" implementado por el Movimiento de Cultura Popular de Recife en 1964. Se reemplazaron algunos conceptos en la experiencia: así los círculos de cultura vinieron a llenar

el espacio simbólico que antes ocupaba la escuela, pero intentando dar cuenta del papel activo de educando, en tanto en la propia experiencia de los integrantes del movimiento éste estaba cargado de pasividad. En lugar de profesor, cargado de un significado de “donación”, se empleó “coordinador de debates; en lugar de aula discursiva, el de diálogo; en lugar de alumno, también cargado de connotaciones de pasividad, “participante del grupo” (Freire; 1969:98).

Hemos adoptado en alguna medida planteos vinculados a esta perspectiva, en la medida en que en los “Talleres de Historia” trabajamos a partir de las ideas antes expuestas, organizando un plan de debates alrededor de problemas planteados por los grupos, empleamos imágenes que operan como soporte y ayuda visual de los debates. Los planteos de que nadie ignora todo y nadie sabe todo, por ello estamos siempre aprendiendo, de que todos enseñamos y todos aprendemos en los talleres y en la vida y de que todos hacemos “la historia” son pilares en nuestros espacios. La búsqueda de explicaciones multi-causales de las situaciones es una de las intenciones fundamentales.

El diálogo como opuesto al hacer comunicados, como relación horizontal nacido de una matriz crítica y generador de crítica es la base del método que se emplea. Dice Freire acerca de este diálogo que quién dialoga lo hace con alguien y sobre algo, “este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos. Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el **concepto antropológico de cultura**. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad.” (1969: 105, el subrayado es nuestro)

Estas ideas fueron también en la experiencia de los talleres el soporte del diálogo. En muchas situaciones partimos de láminas, en otras de

objetos culturales, mapas o pequeños textos. Algunos temas abordados y de los cuales contamos con extensos relatos¹⁸ son:

Enseñar y aprender

Se trabajó a partir de una cartilla en la que se ponían situaciones de enseñanza y aprendizaje social. Previo se realizó una lluvia de ideas, identificaban el enseñar con sujetos como el maestro, el pastor. Se dialogó acerca de los animales y los “aprendizajes”- “instintos”, “domesticación” de los mismos.

Identificaron luego en sus historias de vida situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Entre las citadas tuvieron que ver con el aprender a cocinar, a criar a los hijos, con las madres, a contar cuentos, a limpiar (con las madres), a coser, a tejer y a bordar, esto último con las monjas. A leer y escribir en muchos casos fueron los padres los que enseñaron y en algún caso las madres. Hubo casos en los que dijeron que todo lo que sabían lo aprendieron de las “patronas”, esto es a cocinar, limpiar, cuidar chicos. En algún caso se han negado en un principio a hablar, manifestando “no saber nada”.

- El trabajo en la infancia

En un taller se trabajaron los lugares donde residían en la infancia trabajados a partir de diseños o dibujos (que en algunos casos fueron grandes láminas pintadas con lápices de colores). A partir de estas láminas elaboradas por ellos, describían los lugares que transitaban, los lugares de juego, los lugares de residencia de los patrones y los trabajos que realizaban: la quinta, el juntar piñones, el acarrear agua hacia la casa de los patrones los niños varones (y la tecnología que se usaba para tal fin), se habló del trabajo de las mujeres niñas en el hilado y como empleadas

18. Han sido incluidos en publicaciones anteriores referidas en la bibliografía o aún están inéditos.

domésticas en las casas de los dueños de los “fundos”. Se habló de la construcción de las viviendas y el trabajo de los niños en la misma.

- *Los juegos en la infancia*

A partir de objetos se trabajó esta cuestión del niño y el juego en la infancia, testimonios de juegos diferenciados y de juegos compartidos fueron parte de estos debates que llevaron a analizar las características de los juegos y del no juego en el ámbito familiar y escolar.

- *La escuela y las historias escolares*

Fueron un eje también a partir del cual se discutió el papel de la escuela en la constitución de la subjetividad (Visotsky; 2001). A lo largo de los talleres se propicia que los sujetos puedan “identificar el aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje” (Freire, 1969:108).

En el Taller realizado durante 1999 en el Centro de Educación de Adultos Provincial, se tornó manifiesto el conflicto producto de la experiencia, que revirtió el orden escolar, el orden institucional y el orden de la historia oficial. El orden escolar: en tanto en el taller el eje de la clase eran las experiencias; se partía de un contenido pero como disparador para trabajar con las experiencias y volver a revisar los contenidos; y en tanto se desdibujaba la organización del grupo por niveles. La inclusión del conflicto social como contenido en la escuela (Batallán y Díaz, 1994) en tanto la historia como la cultura son consideradas a partir de la discusión, oposición, disputa entre lo hegemónico y lo popular, lo hegemónico escolarizado, legitimado en la escuela y lo popular, sumergido, negado –pero vivo- en las clases escolares. El principal conflicto se genera a partir de la consideración de la historia partiendo del presente e involucrándose en ella, siendo parte de el proceso histórico. El orden institucional La experiencia revirtió algunas premisas de relación entre escuela y comunidad, escuela e iglesias, escuela e historia/historias. El orden de la historia oficial en tanto la disputa y la discusión de si la cultura indígena debe ser reconocida en el pasado, o a lo

nimo en el presente en “reservas” o “comunidades”, o si puede ser reconocida en la cultura popular, sirviendo de este modo la historia como un puente entre el pasado y el presente se actualizó. Asimismo se realizó una ruptura respecto de la historia enseñada en la escuela, la historia en tanto culto a la nación, en una ritualización del pasado (Díaz; 1997).

Por fuera del espacio del taller la historia que se enseña en la escuela tiene que ver fundamentalmente con el calendario de conmemoraciones “patrias”. Las invasiones inglesas, los sucesos de mayo, los grupos sociales que habitaban en 1810 la sociedad americana, algunos detalles de la vida en la época; el día de la bandera. Pudimos ver que en el marco de las conmemoraciones, el “día del idioma”, ese día se trabajó que Miguel de Cervantes Saavedra escribió El Quijote. Algunas alumnas conocían una importante cantidad de palabras en mapuche, aprendidas en la infancia, lo cual quedaba invisibilizado en las clases escolares, incluso en este día.

En el acto del 25 de mayo los alumnos estaban todos con escarapelas en el pecho que había llevado la maestra. Ante la pregunta de en qué situaciones la usaban y qué significaba esta escarapela para ellos –en tanto son en su mayoría chilenos- el planteo en general fue que la usaban en rituales, sea escolares o religiosos, y que era una forma de agradecimiento, homenajear a “esta patria Argentina”.

Para AM, chilena, de Panguipulli, de 63 años, usar la escarapela para los actos escolares es:

Una alegría de la Patria, desde que estamos acá en el territorio de Argentina. Y, una alegría, una alegría de la Patria, como ser de la patria chilena. Y me alegra todo, estamos en el territorio argentino, Y es una alegría, es una alegría grande la patria nuestra también.

I.A, varón, de 65 años, oriundo de Lota, dice que se siente como un patriota más usando la escarapela, y comenta que la usa en la escuela y en el templo también.

Los días que hacemos alguna fiesta ponemos las dos banderas, la argentina y la chilena, y acá (señala el pecho) la banderita argentina.

Se ponen en el púlpito para ocasiones especiales. Es interesante observar la coexistencia de ambos símbolos como estrategias de integración-diferenciación. I.A. tiene una concepción de la historia que pone en cuestión a las acciones de los "grandes" hombres, decía:

La bandera ... es ser patriota ... como el color... que tiene la bandera, ya uno es patriota, y quiere su patria vieja, igual como ustedes tienen la Argentina, tienen su bandera, quieren su patria, eso es ser patriota, no mirar la división, un país generoso, no mirar la raza, la raza de allá y la de acá, si somos lo mismo...somos de carne y hueso. Los hombres hacen las diferencias ... los grandes hacen los países, y cuando no, se pelean... Y ahora no se pelean más, ya los lagos ya se compusieron los lagos, no nos peleamos, y eso es lindo, porque no queremos lío, es feo ... una guerra...

En otra ocasión manifestó: "*Si yo contara... Yo conocí a los mapuchitos...*". I.A no es el único que creció cerca del mundo mapuche, A.M, R.Z, M.M, I.A también. Las representaciones sobre la cuestión indígena en los alumnos de las escuelas de adultos tienen connotaciones definidas por la clase social y la etnicidad, y difieren para sujetos de la misma clase pero migrantes ultramarinos. En el primer taller la propuesta fue hacer una lluvia de ideas acerca de ¿quiénes fueron los primeros habitantes de nuestras tierras?; no sólo conocían mucho del pueblo mapuche, sino que su postura ideológica era de una revalorización del pueblo, de la cultura, de su tierra ... Se plantearon discusiones, acerca de quiénes eran y cómo vivían, quiénes llegaron y disputaron las tierras, de qué animales se alimentaban cuando ellos residían en la cordillera... Se dijo que vivían

los españoles, los ingleses, los indios, que estos últimos vivían en chozas, tenían poca vestimenta, estaban descalzos, usaban chiripa (sin acento) alguien corrigió chiripá (con acento), que "*eran los dueños de la tierra*", que "*fueron los primeros*", que cazaban, que "*Había caciques*", que "*Los ingleses llegaron y quitaron las tierras*", dijo I.A, ante lo que se revatió, que fueron los españoles; que comían liebres, peludos, piche, ciervos, jabalí, huemul, mara: liebre criolla, así se ingresó en una enumeración de animales y recetas culinarias... Se trazaron continuidades y rupturas con prácticas del grupo en el presente.

Otro día I.A diría

"La gente le llevó las tierras. Hace unos años ellos estaban en guerra...Yo les converso a los pobres mapuches, y a pata andaban... Ellos tenían su revolución..." . Inés, Marina y el mismo Isaías dirían "Eran limpitas las mapuches"... "Tenían limpita su casa, el piso era tierra pero todo limpito..." "Se bañaban todos los días, a la mañana en el estero..."

Este hombre chileno, I.A, mantiene en su memoria acontecimientos políticos, culturales y sociales y los revisa y se sigue haciendo preguntas y vuelve a sentir. I.A trabajó en las minas de Lota. Habla de la expropiación de tierras a los mapuches, habla de la dictadura de González Videla, de la persecución política en las minas y de los asesinatos allí, de las largas huelgas y las compara con el presente, con el restringido derecho a huelga del presente, recuerda a Pablo Neruda y se sigue preguntando si se habrá ido a Rusia en el '47... y manifiesta "*Los que dicen la verdad siempre son perseguidos...*".

AM, M.M, R.Z, I.A, I.F y M.S también son chilenas. Su memoria, sus recuerdos, sus reflexiones pasan por cuestiones culturales, sobre la crianza de los niños hoy y antes, sobre las comidas, la provisión de alimentos, los caminos, las viviendas, los trabajos, las relaciones familiares. Marina es muy precisa en cuanto a nombres, lugares. Inés es muy precisa en los acontecimientos cotidianos que relata. Antonia recuerda con detalles juegos, cuentos y actividades de la infancia. Rosita también es

muy memoriosa y recuerda muchos detalles de acontecimientos que marcaron su vida: su infancia como empleada doméstica, su migración.

I.A tiene la memoria determinada por los acontecimientos mundiales y nacionales, la lucha del pueblo mapuche, el enfrentamiento histórico entre movimiento obrero y militares, el posicionamiento político de los intelectuales de su país y el posicionamiento ideológico de otros países -Rusia, Cuba-.

La memoria no es sexuada, pero sí es "generizada", responde a los itinerarios individuales y a las determinaciones socio-históricas de lo masculino y lo femenino (Van de Castele y Voleman, 1992). Las funciones sociales que cumplen los sujetos determinan la reconstrucción y articulación del pasado. Pareciera ser una memoria articulada más sobre el tiempo colectivo, más abstracta la de Isaías; una memoria más concreta y concentrada en vivencias-itinerarios personales o familiares las de las mujeres. En el caso de Marina hay una lectura abstracta de la subsistencia del núcleo familiar, acorde con muchos papeles sociales que ella desempeñó.

Respecto del pasado y su análisis decía I.F (43 años):

Hace bien hablar de lo pasado de uno, lo que le ha pasado mucho tiempo hace. Contar lo que a mí me pasó.

- Cuando la historia es aquello que hay que negar...

En los talleres hemos podido participar-propiciar discusiones acerca de la propia historia y su legitimidad como contenido escolar. En un taller se dio una discusión entre tres migrantes, un matrimonio mapuche de Aluminé, Neuquén (él, V.M, de 60 años y ella, E.A), también de 60 años) y una mujer criada en la zona rural de Chile (Panguipulli) (P. de 50 años). P luego de relatar los trabajos duros y los platos que recibía de parte de su padre o patronos en su infancia dijo:

P.- Mis hijos no saben ... Yo jamás en la vida les voy a contar nunca estas cosas...

E.A - Nosotros si les contamos, lo que era el campo y todo eso

V.M- Si les cuento, para que ellos entiendan lo que uno vivió... ellos tienen que aprender...

P- Si mis hijos saben que estoy contando esto se mueren...

Otra narradora, A.C., de 40 años, descendiente mapuche, nacida en Los Menucos, no estaba dispuesta a compartir su historia, ella insistía en los primeros talleres que no tenía nada que contar. Que ella todo lo que ha aprendido lo aprendió de su patrona. En talleres más recientes cocinó para el grupo tortas fritas y nos ha hecho una invitación para conversar en su casa.

A la luz de esta discusión nos planteamos qué posibilidad hay de una apropiación real del conocimiento histórico sin un planteo previo de la legitimidad de la propia historia, sin un reconocimiento de las trayectorias vitales propias y del propio grupo social. La apropiación del conocimiento histórico debe tener como punto de partida la discusión sobre la identidad.

II. La historia y las historias¹⁹

La vinculación entre la enseñanza de la historia en particular, de las ciencias sociales en general y "las historias personales" de los sectores populares de los barrios de Bahía Blanca se encuentra inmersa en una serie de relaciones, de mecanismos de significación, de interacciones provocadas por las tensiones que se producen entre el discurso escolar acerca de la historia y lo que los estudiantes sienten como "su historia".

19. A partir de este apartado fue realizado por la Dra. Graciela Hernández.

La matrícula del primer ciclo – en el que se encuentran los que no han accedido ni a los rudimentos de la lecto–escritura alfabética – de las escuelas primarias de adultos está compuesta en su mayoría por migrantes; estos migrantes son de origen campesino, mayoritariamente de Chile, en segundo término de diferentes lugares del país, en especial de la Patagonia, y últimamente también de Bolivia. Otras características de esta población escolar son las etarias y de género, ya que mayoritariamente son adultos y mujeres.

Es decir, los estudiantes no alfabetizados tienen una historia que contar, han recorrido un espacio para llegar a dónde están, saben cómo está organizado ese espacio y quiénes lo controlan, tienen la experiencia de una vida dura donde la subsistencia es un desafío diario; “saben”, pero esos saberes no han sido legitimados.

1. La “cultura”, ese término conflictivo.

Seguramente el término “cultura” es uno de los más conflictivos que usamos a diario. ¿Quiénes y en qué contexto creen realmente que todas las personas tienen cultura?. Las definiciones de cultura que la señalan como una característica universal del género humano se limitan a los antropólogos y a determinados sectores vinculados a sus prácticas y conceptualizaciones; la norma es lo contrario: “la cultura” es el producto de determinados procesos intelectuales o artísticos que tienen lugar en ciertas esferas en las cuales se “produce la cultura” y se la difunde.

Las definiciones de cultura son muchas, están las que destacan que la cultura “lo abarca todo” ya que todos los aspectos del comportamiento de un grupo humano son un hecho cultural (porque se requirió de un proceso de aprendizaje o enculturación para incorporarlos), hasta las que destacan los aspectos simbólicos de la misma. Pero a pesar de la voluminosa lista de definiciones existentes para conceptualizar qué es la cultura, falta aún elaborar al menos una definición para dar cuenta de lo que en “términos generales” se entiende por cultura. Los manuales de

antropología coinciden en señalar que para los antropólogos la cultura incluye mucho más que refinamiento, gusto, sofisticación, educación y apreciación de las bellas artes.²⁰

Pero los antropólogos son una minoría. ¿Cuántas personas estarán dispuestas a aceptar que los analfabetos tienen cultura? ¿saben? ¿hay que tener en cuenta estos saberes?. Pensamos que a pesar de que el panorama no es el más alentador, muchos funcionarios y educadores de adultos se lo plantean a diario, pero esta preocupación no se ha plasmado en propuestas educativas concretas que permiten ampliar el diálogo para poder incorporar los saberes populares al proceso de alfabetización.

Mencionados los “saberes populares” se nos plantea otra problemática y otra vía de análisis, en primer término tenemos que situarlos como propios de la “cultura popular” y en segundo término por su relación con la cultura hegemónica. La cultura popular es la cultura en la cual convergen diversas tradiciones culturales – entre ellas la indígena– con sus creencias, sus hábitos, sus pautas alimentarias y sus símbolos. Según Leonel Durán las culturas populares son lo opuesto a la cultura burguesa. (1991: 69)

Los analfabetos – y más aún los que concurren a la escuela de adultos– pertenecen todos a las culturas populares, que en términos de García

20. Edward Taylor en su célebre definición de cultura ya señaló en la segunda mitad del siglo pasado que la cultura es el complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, los hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad. Con posterioridad Franz Boas acentuó la importancia de la cultura como el límite que condiciona el comportamiento de los individuos. Unos años más tarde Leslie White destacó los aspectos simbólicos de la cultura. Lévi-Strauss resaltó las características inconscientes de la cultura, es así que planteó la necesidad de alcanzar la estructura inconsciente que subyace en cada costumbre. Para Clifford Geertz la cultura es la trama de significaciones que el hombre mismo ha tejido. Es decir, así se acentúe la base material o la base simbólica de la cultura nadie duda que todas las sociedades humanas tienen cultura y todas tienen capacidad de simbolizar.

Canclini podríamos llamar también “híbridas”²¹, y sin lugar a dudas su cultura no es hegemónica. Ahora bien, ¿qué lugar ocupan los saberes y los conocimientos de los estudiantes (en proceso de alfabetización) en las prácticas educativas? ¿desde dónde cuentan sus historias? ¿cómo relacionan sus historias con “la historia” o con las ciencias sociales?

2. “La historia” y “las historias”: la contextualización de los relatos.

a. El eje espacial

Ya dijimos que la matrícula de la rama de adultos, en especial los mayores de cuarenta años, son en su mayoría migrantes chilenos o de las provincias patagónicas; en ambos casos —chilenos o argentinos— les es familiar visualizar la cordillera como un lugar de paso, saben que la gente de mueve y se ha movido a través de ella. Además, es bastante común que la ciudad de Bahía Blanca sea el último punto de la trayectoria de los migrantes que han hecho escala en muchos otros puntos intermedios.

En suma, podemos decir que los estudiantes conocen con detalle una serie de lugares geográficos, pero a estos conocimientos no los pueden articular con las nociones de geografía que se les da en el ámbito escolar ni con la cartografía oficial, que no ayuda a visualizar el área. Decimos que la cartografía no ayuda a visualizar el área porque los mapas de Chile no incluyen a la Argentina, Chile se convierte así en una especie de isla que no se sabe muy bien con quien limita, mientras tanto, los mapas de la Argentina proporcionan un Chile pintado de gris, en el cual es difícil ubicar lugares específicos.

21. Si Iaian Chambers habló de un “estado híbrido” que surge de la mezcla de culturas que se produce en las ciudades, consideramos que García Canclini dio un paso más y planteó la existencia de “culturas híbridas” en los espacios urbanos. En este trabajo no utilizaremos el concepto, ya que nos parece que nos lleva de nuevo a plantear los problemas culturales desde una perspectiva demasiado cercana a la biología.

Sin duda el área de Bahía Blanca y la de la XIX y X Región en Chile funcionaron como un área económica y culturalmente integrada hasta la conformación de los estados nacionales. Con el surgimiento del estado argentino y del estado chileno se desintegró un espacio que estaba articulado, este proceso se dio de la mano con el sometimiento de los indígenas, verdaderos protagonistas - junto con otros agentes no indígenas- en la organización de este espacio. La consolidación de los nuevos estados americanos, con permanentes problemas fronterizos, dieron lugar a la idea de que una frontera “natural” — la Cordillera— los separa de una manera también “natural”, de que son áreas distintas, que sólo un prócer, un héroe de la independencia como San Martín pudo cruzar.²²

Es decir, mientras se enseña geografía en forma aislada, fraccionada, con la Cordillera como frontera infranqueable, los estudiantes no pueden visualizar rápidamente la organización espacial de la Argentina, sin embargo, la mayoría podría demostrar conocimientos de sus experiencias de migrantes —propias o de algún familiar directo— y así aprender a partir de lo conocido e incluso de los lugares transitados.

b. Las historias personales

Los estudiantes de adultos que se encuentran en los primeros ciclos escolares tienen todos un origen rural, ya sea de Chile, del interior de la Argentina o Bolivia, o de la zona peri urbana de alguna ciudad de la Patagonia argentina o de Chile, no fueron a la escuela porque ésta estaba lejos, porque tenían problemas familiares que nos les permitía ocuparse de otras tareas que no fueran las productivas. El origen rural con-

22. La integración cultural y económica del área ha sido denominada “araucanización”, sobre este concepto se ha escrito mucho; entre los investigadores argentinos contemporáneos que ha trabajado el tema se encuentran principalmente: Rodolfo Casamiquela, quien acentuó el proceso de expansión cultural por sobre la dominación racial, Raúl Mandrini que analizó cómo se complementaban la Araucanía y las pampas, los circuitos comerciales y el surgimiento de cacicatos en los lugares claves para realizar este control y Marta Bechis que se interesó por la característica de la conformación de los estados nacionales argentino y chileno.

diciona los relatos de vida, pero no hay que pensar que las pocas opiniones sobre política que escuchamos de estos testimonios no permiten abordar los procesos sociales a partir de los mismos.

Las historias personales están inmersas en procesos sociales, a los cuales sus protagonistas "conocen", pero esos procesos sociales no se estudian en la escuela. Una historia que incluya al trabajo, las relaciones familiares, los roles de género, las pautas alimentarias, podría ser el puente entre la experiencia individual limitada en el tiempo y la historia regional, nacional y hasta americana.

Las historias de los alumnos de adultos están siempre pautadas por la migración, el desarraigo y la ubicación posterior en una ciudad que siempre les recuerda que son distintos, por las fusiones y las fisiones familiares, por los nuevos y antiguos lazos de compadrazgo, por la búsqueda de familiares perdidos, por las redes de relaciones entre "hermanos" que se generan en las iglesias evangélicas, etc. También están pautadas por las estrategias que han empleado y emplean para subsistir. Dentro de estas estrategias ocupa un lugar muy importante el tema de qué comer y cómo elaborarlo, la vivienda, los reclamos a las autoridades para conseguir las tierras que ocupan, agua, luz eléctrica y por sobre todo los documentos.

El tema de las comidas y su elaboración es objeto de los relatos más fluidos y variados, a pesar del estigma que pesa en la valoración de las comidas de los sectores populares no es difícil observar cómo funcionan las pautas culturales vinculadas a la alimentación. Entre los sectores populares que concurren a las escuelas de adultos se pueden seguir las huellas de los procesos civilizatorios sudamericanos en los cuales la utilización del maíz y la papa han sido la base de la alimentación, pero también se puede observar el peso del cambio, de la historia, ya que el maíz ha sido prácticamente sustituido por el trigo, un cereal europeo que se adaptó rápidamente al suelo chileno, al de algunos valles cordilleranos y así pasó al ámbito de la Patagonia argentina.

El procesamiento de los cereales en los sectores populares urbanos se realizó hasta hace aproximadamente dos décadas con molinos de piedra y con coladores de factura artesanal; de esta manera las colecciones arqueológicas de los museos que incluyen morteros, molinos y utensilios para la criba de cereales u otras semillas son observadas con familiaridad, es decir, en los museos están expuestos aquellos elementos que hasta poco tiempo atrás eran de uso cotidiano en el interior de las viviendas de los barrios periurbanos. Ante este panorama, no quedan dudas de que se debería enfocar el estudio de los procesos sociales desde lo cotidiano, ya que allí encontraríamos fuertes nexos para vincular "las historia" con "la historia".

Otros ejes de encuentro para abordar el estudio de las ciencias sociales pueden ser a partir del debate de los conceptos de salud y enfermedad, del uso de hierbas medicinales, de la cognición de las alternativas de curación por la acción de diferentes tipos de especialistas, desde los médicos representante de la medicina científica occidental hasta curanderas, yuyeras, sanadores. Este tema es más conflictivo de tratar que los que mencionábamos antes, pero - al igual que a las comidas-, se lo puede analizar tanto en la sincronía como en la diacronía. Seguramente el análisis diacrónico vinculado a la cognición de los sistemas médicos excede ampliamente por sus características a lo que un docente puede realizar en el aula, aunque debido a la importancia del tema se debería recurrir a especialistas que realizaran talleres de salud u otras experiencias participativas, para poder articular el bagaje cultural de los sectores populares con el discurso médico hegemónico.

Las historias personales siempre incluyen una valoración, una elaboración con su consiguiente representación simbólica de qué es el pasado, por lo tanto hay que tener en cuenta cuando se enseña historia que se está en presencia de interlocutores que a los que el paso del tiempo -la historia- ha dejado sus huellas. Las huellas del pasado aparecen a cada momento, desde el recuerdo de las causas que los motivaron a migrar, las distintas alternativas laborales, los trámites para conseguir los docu-

mentos, la visión del pasado indígena y los relatos escuchados desde la infancia.

Entre los adultos pertenecientes a los sectores populares urbanos —no siempre pasa lo mismo con los adolescentes— especialmente los que migraron alrededor de las décadas del sesenta y setenta, existe una valoración positiva hacia los indígenas contemporáneos y hacia el pasado indígena al que se lo considera heroico. Los migrantes de origen campesino de Chile recuerdan positivamente a sus antiguos vecinos mapuche y vinculan “la historia” con los escritos de Ercilla, es así que las figuras de Caupolicán, Fresia, Lautaro y Galvarino son consideradas emblemáticas del pasado de Chile.

c. El género.

La matrícula de la rama de adultos está compuesta mayoritariamente por mujeres, si bien son cuantitativamente más los varones adolescentes que son derivados a adultos, son las mujeres las que concurren a la rama primaria de adultos sin importarles la edad ni en qué ciclo se encuentran.

Pensamos que observar las historias desde una perspectiva de género — con la cual se pueden ver las conductas desde un enfoque cultural y no biológico— nos va a posibilitar también encontrar puentes para vincular “la historia” con “las historias”. En primer término hay que tener en cuenta que quienes están en los primeros ciclos y se encuentran en la segunda o tercera edad no esperan mejorar su situación laboral, sino que su objetivo es “sacarse la venda de los ojos” que no les permite saber el nombre de la calle por la cual transitan, las especialidades del hospital, el precio de los productos que van a comprar. Muchas veces hemos escuchado que la presencia de mujeres en la escuela se debe a que esperan aprender para ayudar a sus hijos, esto justificaría que estas mujeres adultas aprendan las consignas de la historia escolar; pero en la práctica la mayoría concurre a los establecimientos escolares cuando culmina su etapa reproductiva. También se da el caso de que las madres

concurran con sus hijos a la escuela para que la maestra los guíe en la realización de sus tareas escolares, pero en estos casos los hijos están mucho más avanzados que sus madres.

Pensamos que una visión desde el género puede ser una herramienta útil para comprender la conflictiva relación entre la historia y las historias, ya que “las historias” están marcadas por el protagonismo de las mujeres, por sus esfuerzos por mantener la unidad familiar, alimentar y curar a sus hijos a pesar de las carencias y del trabajo fuera del hogar, y como “alumnas” de poder concurrir a la escuela a pesar de la frecuente oposición que esto genera en el ámbito doméstico, ya que se espera que una mujer adulta haga “otras cosas”.

d. La sede de las escuelas de adultos

En general las escuelas de adultos tienen anexos que se van creando según las necesidades de los barrios, estos anexos funcionan en distintos sitios, en algunos casos pueden ser escuelas, pero como estas no son suficientes se recurre a otro tipo de instituciones tanto civiles como religiosas, tal es el caso de las delegaciones municipales — en menor medida— o en sociedades de fomento y de las iglesias de distintos credos.

El lugar físico en el que funciona el establecimiento escolar condiciona también la emisión de testimonios con respecto a qué se considera que es la historia, desde qué punto de vista se la observa. Las “aulas” cambian su fisonomía según el sitio que haya sido destinado para tal fin; es así como el entorno de las escuelas de adultos cambia notablemente de un anexo a otro. Cuando funcionan en establecimientos católicos —hogares, parroquias, comedores— es notable la proliferación de iconografía que va desde estatuas de santos, cuadros hasta crucifijos y mensajes religiosos, cuando funcionan en iglesias evangélicas encontramos paredes vacías, cuando funcionan en sociedades de fomento el entorno se vincula más con las actividades sociales y con los emprendimientos barriales.

En todos los casos, los lugares que se seden para que funcionen como anexos de las escuelas de adultos, siempre están rodeados de fuertes connotaciones políticas y religiosas. Las autoridades de adultos siempre aclaran que tratan de no ser permeables al entorno porque la escuela es una institución aparte, que está usando sólo un lugar físico, pero los estudiantes que se encuentra allí y se sienten beneficiados por concurrir a la escuela, dudan en muchas oportunidades de hablar de su propia historia, como así también de sus creencias. En muchos casos en el mismo lugar que funciona la escuela también hay una sala médica, un comedor, o se recibe algún tipo de asistencia económica. El miedo a la sanción por ser distintos muchas veces genera silencios que inducen a pensar que son un recipiente vacío al que hay que llenar con conocimientos porque carecen de todo tipo de conocimientos y saberes, es decir, no tienen cultura.

Estos lugares no convencionales tienen la desventaja de estar enmarcados por fuertes connotaciones simbólicas pero tienen la ventaja de no reproducir el modelo de la escuela tradicional, a la cual muchos adultos no estarían dispuestos a volver, además ofrecen un marco de libertad, en el cual se puede entrar y salir con facilidad, las puertas están siempre abiertas, los niños se pueden acercar a compartir momentos con su madre, abuela o tía según el caso; pero a pesar de los aspectos positivos generan fuertes condicionamientos ideológicos.

3. Los procesos sociales invisibles.

Sin duda que el término "historia" ha sido sinónimo de historia europea y que se han excluido de su campo de acción a los demás pueblos, en especial a los que no tenían estado. Estos pueblos se estudiaban sólo en la sincronía, en el presente etnográfico, con el tiempo fueron cambiando las concepciones y los paradigmas en historia y antropología. Como señala Henri Moniot, la lucha anticolonial tuvo un papel fundamental en la legitimación del pasado indígena, aunque en la Argentina el estudio de las culturas indígenas nos surgió por la presión de aquellos que se sentían excluidos de la historia y por extensión de la conformación del

estado nacional, sino que, estuvo muy marcado por otras ideas, en especial por el auge de la corriente difusionista.

Los indígenas de la Patagonia despertaron especial interés a los investigadores de la escuela difusionista, en cuanto a que se consideraba a los cazadores-recolectores del área como descendientes de aquellas oleadas migratorias que se ubicaron en el extremo sur, en el cual decantaban los elementos más antiguos de las culturas. Claro que, su legitimidad se encontraba en el pasado remoto y no en la realidad del siglo XX, ya que según esta teoría el área pampeana y gran parte de la Patagonia habían sido conquistadas por los mapuche o araucanos y los antiguos pobladores habían dejado la caza para convertirse en ladrones de ganado. Estas afirmaciones han sido totalmente refutadas por historiadores y antropólogos que están haciendo una nueva lectura de las mismas fuentes escritas y, por supuesto, han incorporado nuevos documentos para reinterpretar procesos complejos sobre los que había más prejuicios que análisis pormenorizado de las fuentes. Entre otras cosas surgió la etnohistoria como una nueva forma de escudriñar el pasado.

Pero el peso del viejo paradigma aún está vigente en las representaciones existentes sobre los procesos históricos que dan cuenta de la dinámica poblacional del sur argentino-chileno. Durante el período de la dictadura militar se produjeron dos hechos fundamentales que condicionaron la mirada hacia las culturas indígenas: el conflicto con Chile y el Centenario de la Conquista del Desierto, es decir, se conmemoró con festejos el avance del ejército argentino sobre los indígenas que poblaban la Pampa y la Patagonia, estos indígenas eran considerados "chilenos", porque los "verdaderos indígenas argentinos" eran los tehuelches, los únicos —y escasos— pobladores de la Argentina. Revertir estas interpretaciones es aún un tema pendiente.

4. Educación popular, investigación-participación y enseñanza de la historia en adultos.

En los lineamientos y actividades propuestas por el material elaborado a los efectos de poner en funcionamiento a los Centros de Alfabetización Municipal vemos que los mismos coinciden con las teorías que aceptamos como pertinentes. Las actividades sugeridas deben partir de los saberes de los alumnos, se plantea que hay que alfabetizar a partir del uso de textos familiares como cuentos populares, canciones conocidas o propias de la tradición del grupo que está en proceso de alfabetización. La consigna es aprender, alfabetizarse, para participar con más elementos en la comunidad, partiendo de las pautas culturales propias del grupo. Sin dudas estas consignas están inspiradas en la teoría de Paulo Freire, quien propuso que la alfabetización en adultos tenía que hacerse trabajando con las palabras, con la lengua del pueblo y a partir de allí generar instancias participativas y de revisión de su historia. Ahora bien, el problema que se presenta en sectores populares como los que albergan los centros en los cuales trabajamos es que se los considera carentes de cultura. No tienen cultura o su cultura es invisible.

Sin dudas hace falta trabajar a favor de "hacer visibles" la cultura de estos sectores sociales y consideramos que para realizar este objetivo es imprescindible instrumentar instancias de intervención, de gestión o de investigación participativa en educación que nos permitan explicarnos porqué los temas de historia o de ciencias sociales en general no interesan a los alumnos de estos centros.

Inscribimos a nuestras prácticas de investigación social en un encuadre participativo. Estas propuestas tienen en común el hecho de concebir la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento (Sirvent, 2000:141). La intención de romper con la dicotomía investigación/acción es otro de los supuestos de este enfoque, cuya intención es investigar la realidad para transformarla.

Nosotros consideramos que los Talleres de Historia son una instancia de investigación en el cual el proceso influye sobre lo investigado y genera participación; sabemos que sin nuestra presencia en los centros no se hubieran dados los hechos que se dieron. Ejemplo de ello fue la propuesta de festejar el 18 de septiembre —día de la independencia de Chile—, por primera vez en la historia de las instituciones educativas de la ciudad y otras instancias de participación diaria en la cual las alumnas enseñaban su cultura a las maestras.

Por tradiciones científicas la antropología se encuentra más cercana a la historia y al estudio de los usos de la historia que a la investigación educativa, aunque la antropología ha hecho un gran aporte a estas investigaciones. La intervención en algún ámbito social por parte de los antropólogos es considerada "antropología aplicada" y esta es sinónimo de "gestión", "acción", a la cual consideramos necesaria en lo inmediato para generar espacios participativos en colaboración con las docentes, con el objetivo de trabajar para elaborar material de estudio en alfabetización y pos alfabetización en el que se tengan en cuenta los procesos socio-culturales y políticos del área, que incluyan y no excluyan a los protagonistas.

5. Los alumnos de los centros de alfabetización y los talleres como ámbito de investigación acción. Un estudio de caso.

Durante el año 2000 trabajamos en dos Centros de Alfabetización de Adultos dependientes de la Municipalidad de Bahía Blanca: Centro 1° de Mayo y Centro Vista Alegre, ambos funcionan en sociedades de fomento ubicadas en el sector noroeste de la ciudad. Este sector es y ha sido considerado como un área de recepción de migrantes chilenos. Los alumnos concurren a los centros dos veces por semana y los Talleres de Historia se realizaban una vez cada quince días.

En el caso del Centro 1° de Mayo la matrícula se conformaba de la siguiente manera, de 19 alumnos: 6 chilenos y 13 argentinos, entre los argentinos tres tienen apellidos mapuche (Ancafil, Millalaf, Curaqueo) y

tres son hijas de padres chilenos (aunque va variando a lo largo del año, el alumnado de la rama de adultos es especialmente fluctuante). Dos son varones, el resto son mujeres.

En el caso del Centro Vista Alegre la matrícula se conformaba de la siguiente manera: de 14 alumnas (todas son mujeres), nueve son chilenas, cuatro son argentinas y la restante es boliviana, de las cuatro argentinas dos de ellas tienen apellido mapuche (Cañepi, Huinchinao).

En los distintos encuentros se trabajaron distintas problemáticas, dado que el carácter interdisciplinario de los mismos, en los cuales es muy importante el proceso de alfabetización. Desde el punto de vista de la historia nos interesó especialmente el tema de los símbolos y las fiestas patrias, tanto las argentinas como las chilenas; también trabajamos el tema de las fiestas religiosas, tanto de los rituales mapuche, como de las celebraciones en el ámbito rural en Chile y dialogamos sobre aquellas fechas del calendario religioso en las cuales se dan con mayor intensidad procesos de re-significación de antiguas y nuevas creencias.²³

Entre los trabajos concretos vinculados al ámbito de la historia propusimos actividades orales y escritas para reflexionar acerca de la temporalidad de las cosas, de las características del tiempo como eje que estructura a la historia. Una actividad fue completar una planilla en la cual

23. Evitamos el uso del término sincretismo porque creemos que no es apropiado, que es demasiado general para dar cuenta de estos procesos en los cuales aún hay espacio para el conflicto por el uso de los símbolos. Entre las festividades que analizamos se encuentran las del 23 de junio, la víspera del 24, en este momento del año, el inicio del solsticio de invierno coinciden las fiestas de San Juan —de origen europeo— con el Año Nuevo Wiñoy Thipantu de los mapuche. Otra fiesta que todas recuerdan son las de la Cruz de Mayo, en la cual se viste a la cruz como a una mujer con vestido de flores y se sale a cantar —hemos recopilados distintas versiones de la canción— y a pedir alimentos para realizar la fiesta; estos festejos han sido señalados por Boccara como rasgos de la hibridación cultural que se produjo en Chile. En cambio, las celebraciones de la Virgen del Carmen son de otras características, más propiciadas por pastoral migratoria que por las demandas populares.

había dos consignas: (1) Escribir palabras, frases o producir un texto sobre aquellos nombres, cosas o elementos que cada uno relacionara con “la historia” en general. (2) Escribir palabras, frases o producir un texto sobre aquellos nombres, cosas o elementos que cada uno relacionara con “la historia personal”. Este trabajo era voluntario. De las respuestas obtenidas elegimos las que nos parecían representativas de las diferentes formas de ver los procesos históricos. Los criterios que guiaron esta elección estuvieron dados por la identificación de distintas maneras de relacionar la historia argentina con la chilena, de ver el pasado indígena y de relacionar las propias historias de vida con “la historia”.

5.1. Los testimonios escritos:

I. M. E., 40 años, chilena:

1. El 5 de abril se celebra la batalla de Maipú donde participaron El Libertador Don José de San Martín y el General Bernardo de O' Higgins donde sellan el triunfo dándose un abrazo, el cual es llamado “El abrazo de Maipú”.
2. Yo considero importante mi niñez, cuando vivía en el campo con mis padres y mis hermanos: esos años fueron los más lindos de mi vida, donde empieza mi historia que yo recuerdo. Crecí viendo mucha gente visitando mi casa. Compartiendo día a día con dos culturas diferentes. Los Chilenos y los Mapuches, una experiencia maravillosa; yo asistía al colegio donde mis compañeros eran la mayoría mapuches, compartimos juegos, alimentos y también nos peleábamos pero terminamos siendo amigos. A mí me querían mucho como a toda mi familia, y la Profesora era estupenda igual que su hijo el Profesor. Mi madre ayudaba a mucha gente tanto en lo material como en lo espiritual. Recuerdo a la pelora, a la mancha y muchos más. Al irme a la ciudad fue lo peor que me puede haber pasado (en mis pensamientos de niña), lloré mucho recordando a mis compañeros y profesores tan queridos, hoy los recuerdo con cariño y mucho aprecio y siempre añoro esos mo-

mentos de mi Historia. que salíamos de paseo a otras escuelas donde eran sólo Mapuche y lo pasábamos de maravilla, disfrutábamos del paisaje y de los juegos

II. C. V. 62 años, chilena:

1. Soy Chilena pero no tuve la suerte de ir a la escuela, nunca leí un libro de historia, no sé nada de mi país
2. La historia de mi vida está dividida en tres escalones. Nací en una casita muy humilde al medio de bosques vírgenes a 40 kilómetros del pueblito más cercano donde mi padre compraba lo necesario para vivir. Ahí viví hasta los 15 años ayudando a criar a mis hermanos, cuidando ovejas, ayudando en todo, luego aprendí a ordeñarlas vacas, a hacer queso, a trasquilar ovejas a trabajar la lana, teñirla con cáscara de árboles, ramas de arbusto, flores. A los 15 años me fui a trabajar a la ciudad, ahí estuve hasta los 25 años trabajando cama adentro año tras años, luego otros años en mi casa cuidando a mi padre hasta que murió, entonces fui libre y me vine a pasear a este bendito país que es la Argentina y ya llevo 20 años de vida acá y en estos últimos años he tenido la suerte de asistir a clase en este establecimiento de Alfabetización, doy gracias a la Municipalidad.

III. C. P. 26 años, argentina, hija de chilenos.

1. Cuando yo era chica yo iba a una canilla pública iha a buscar agua un tiempo hasta que mi papá hizo un pozo con una bomba para sacar agua pero salía agua salada.
2. Yo me casé a los 18 años y tuve dos embarazos y tuve una nena María de los Angeles y después un nene Juan Alberto de mi primer marido después me separé de mi primer marido y a los dos años me junté y tuve un nene, Walter, mis tres hijos son mi vida todo mi cuerpo.

IV. C. G. 59 años, chilena.

1. Curacautín. Malleco. 18 de septiembre, desfile. Bueyes. (Escrito con mucha dificultad)
2. ---

Otro caso es el de A. A, se trata de un texto muy confuso de leer - por esa razón no transcribimos el testimonio- pero como ella tenía interés en hablar de San Martín y de la independencia de Chile, pidió ayuda a una sobrina en edad escolar, entre ambas construyeron un relato en el que se esforzaron por incorporar fechas, nombres y lugares geográficos específicos.

5. 2. *Los testimonios orales:*

Algunos de los alumnos no hicieron el trabajo pero luego participaban activamente en forma oral o cuando se sugirió que realizaran dibujos.

Dos de las alumnas de origen mapuche no participaron activamente de los encuentros, una de ellas dijo que no le interesaba, ya que dijo que no sabía nada de nada; recién en el último encuentro nos dijo que si volvíamos estaba dispuesta a hablar. La otra que no participaba lo hacía por una cuestión de temperamento; no compartían el mismo centro, pero sí la misma actitud de escuchar atentamente sin dialogar.

Otro subgrupo de aquellos que se sienten mapuche lo conformaron dos alumnos que no se refirieron directamente a la historia pero sí hablaron mucho de su cultura, sus testimonios son ricos en detalles sobre el uso del piñon, relatos de tesoros escondidos, de las fiestas y rituales en la comunidad indígena, también hablaron del presente en Bahía Blanca, del problema de la precariedad de los empleos, de su participación en una iglesia evangélica pentecostal y del trabajo de sus hijos.

Otro es el caso de R. H, quien no estuvo presente el día que se realizó el trabajo escrito, pero participó desde el diálogo; desde el primer encuen-

tro demostró deseos de dar cuenta de su identidad, de decir que es descendiente de los Namuncurá, pero en especial de Ceferino Namuncurá. Se siente orgullosa de su origen y tiene una valoración positiva de los indígenas, a los que ve como protagonistas de la historia argentina. R. H. no tiene inconvenientes de hablar de su historia personal, pero considera que son “historias” las cosas que aun cuenta su papá (a quien no pudimos entrevistar), motivado por todas estas circunstancias, su hijo menor, que concurre al secundario está interesado en “la historia de los indios”, según ella “es investigador”.

Testimonio V.

Yo sé que mi mamá era familia de los Namuncurá, venía a ser sobrina del cacique Namuncurá, por intermedio de – no sé cómo venía el parentesco- el asunto es que mi papá todavía lo recuerda y el dice: ‘yo soy sobrino de Namuncurá’.

P.¿De Ceferino, Rosa? (Pregunta realizada por la maestra del establecimiento)

De Ceferino Namuncurá. El padre de Ceferino Namuncurá vendría a ser pariente por mi abuelo, o sea con el papá de mi mamá. Mi papá cuenta muchas historias sobre los Namuncurá, sobre los Calfucurá, que venían a ser parientes de él, no sé si por intermedio de mi abuela o no sé porque yo no me acuerdo el apellido de mi abuela, la mamá de mi papá. Tenían campo en San Ignacio, por San Martín de los Andes, llegando a la Cordillera, tenían un campo muy grande, incluso tenían chacras, eso fue herencia de mi abuelo Mariano, el papá de mi mamá.

Mariano Coñomilla, ese era mi abuelo, el papá de mi mamá. De la mamá de mi mamá yo no me acuerdo, ni el nombre ni el apellido. Ellos quedaron en el campo ese, era un campo y una chacra muy grande, o sea que toda esa parte de San Ignacio tenía un límite tremendo, después de la caída, que creo que fue con Rosas, fue entonces cuando él repartió su campo, quedaron los más cercanos de la familia de él con un límite de campo, que ya le digo, quedó mi abuelo.

P. ¿Dónde queda San Ignacio?

Por Copahue, por allá, se llama San Ignacio. Yo tenía 7 años, 8 años. El fue el que nos contaba que el abuelo Mariano le dejaba el campo a la hija, es decir a mi mamá, para que dividiera a todos los hijos, le iba a tocar la parte de la chacra a todos los hijos, pero mi papá no quiso ir, estaba instalado el paraje Los Menucos, afuera, en Comicó, ahí tenía mi papá campo y no quiso ir, dijo que se tenía que cruzarse todo en mulas, con chatas –porque antes no había ni camiones- y no le convenía. Dijo que los caballos no iban a resistir.

P. ¿Cuánto hace que está en Bahía?

Yo que vivo acá en Bahía hace veintipico de años. Me vine de grande, después de casada, con los chicos. Estuve en muchas partes, de mi casa me fui cuando tenía ocho años, nueve años, me mandaron a criarme a una casa, a trabajar. Así que yo volvía a mi casa cuando tenía catorce años, pero no quedé definitivamente en mi casa, yo me casé a los veintitrés años y viví en toda la zona de Chubut, conozco todo: Trelew, Rawson, Playa Unión –vivimos dos años-, en Trelew vivimos dos años también, mi marido era contratista de obras, hizo la estación de servicio YPF que en la ruta que sale para Comodoro, después nos vinimos a Cutral Co.

5. 3. *Análisis de los testimonios. Justificación de su elección.*

A diferencia de otros grupos con los que hemos trabajado nadie mencionó a Caupolicán, Lautaro, Fresia y Galvarino como figuras emblemáticas de la historia. En uno de los talleres surgió un pequeño debate sobre Pinochet pero no pudimos - tal vez porque no supimos- profundizar en el tema, un tema que genera una división muy profunda. Las figuras históricas que aparecen más reiteradamente son: San Martín y Perón, aunque sin demasiadas explicaciones.

Testimonio I: Fue seleccionado debido a que nos pareció representativo de muchos otros de este tipo que elaboran la historia a partir de los encuentros y de las coincidencias. M. E. fue a la escuela y resalta a la figura de San Martín como libertador de Chile, su abrazo con O'Higgins. También valora positivamente a sus vecinos indígenas. Esta valoración es una constante entre los alumnos de las escuelas de adultos en general, los mapuche eran limpios, trabajadores, buenos vecinos, las mujeres excelentes tejedoras, hacían fiestas y los invitaban.

Testimonio II: Fue seleccionado porque da cuenta de una realidad distinta, C.V. no fue a la escuela en Chile, como no aprendió a leer allí supone que no sabe nada de historia de su país. Es más que interesante como ordenó las instancias de su vida estableciendo momentos claves del entorno en el que le tocó actuar y no instancias personales como el nacimiento de sus hijos, su matrimonio o su viudez. Como valora escribir en más de una oportunidad transcribió sus saberes y como no pierde de vista la instancia política agradece especialmente a la municipalidad la oportunidad que tiene de aprender.

Testimonio III: Fue seleccionado porque da cuenta de la mirada que sólo ve a la propia historia personal, la cual se estructura con la categoría de género. C. P. primero fue hija y ahora es madre, esa es su historia.

Testimonio IV: A la inversa del testimonio anterior, C.G. se esforzó por escribir algunas palabras que tienen que ver con su condición de chilena, no habló nunca de su historia personal, aunque participaba con entusiasmo en los talleres en los cuales se trataban diferentes aspectos de la cultura. Es una excelente hilandera y lo demostró en clase.

Testimonio V: Transcribimos esta parte del testimonio de R. H. debido a que lo consideramos representativo de una manera de ver el pasado indígena, en este caso un pasado legitimado por tener un ancestro aceptado popularmente como es Ceferino Namuncurá. La "Conquista del Desierto" es narrada con otras connotaciones por otros narradores

que la cuentan como una epopeya en la cual murieron muchos y perdieron sus tierras.

Consideraciones finales.

Es preciso leer los discursos de los distintos sujetos que intervienen en la E.A. Las continuidades respecto de la consideración de los sectores subalternos y su lugar asignado en el sistema productivo. Pensar en un sistema educativo que de ninguna manera es autónomo del sistema económico y social. ¿Y la enseñanza de la historia? La historia pese a estar presente en la documentación oficial, está legitimado que es un saber cuya transmisión que no es prioridad en las escuelas de adultos. Lo que se enseña de historia es parte del calendario de fechas conmemorativas en la liturgia escolar. Así como para 1810, un tercio de los días de clase se destinaban a las conmemoraciones religiosas, hoy esta proporción la ocupa el culto a la nación; este concepto de nación, en las representaciones de los migrantes chilenos que no han transitado por las escuelas ni chilenas ni argentinas, adquiere particularidades muy distantes a las propuestas por el "nacionalismo escolar". La idea de nación está ligada a lo territorial y al respecto hay una continuidad, una representación del espacio como transitable, es un espacio de subsistencia.

La pregunta que nos hacemos para cerrar los planteos acerca de la historia en tanto objeto de conocimiento es ¿por qué la historia en tanto análisis del pasado está ausente en las Escuelas de Adultos? y ¿por qué, en consecuencia, está ausente – negado- el análisis del pasado de cada uno, del grupo escolar, del grupo social al que pertenecen?. En los discursos de los funcionarios esta negación de las historias tal vez tenga su sentido en la necesidad de legitimar el presente. Decíamos que al negar a los hombres y mujeres como sujetos de la historia, en tanto son recursos humanos no es preciso saber su historia. Y tal vez sea preciso no saberla... Para los docentes sus alumnos no son "recursos humanos". Ellos saben que la educación no servirá de inserción laboral. Incluso realizan una distinción bien clara entre educación de adultos y formación profesional, distinción que se desdibuja en los discursos de los

funcionarios, quienes aluden sólo a la segunda. Ellos saben que no es yendo a la escuela cómo sus "alumnos" van a solucionar sus problemas laborales. La supresión de la historia pasa en ellos por la argumentación espiritualista y/o iluminista de que la educación es "el pan del alma", y que las personas se humanizan accediendo a la cultura universal.

El símbolo de esta cultura, su metáfora es el sistema de escritura, que les permitirá acceder a "la cultura", el pasado vivido por cada uno y por el grupo social no es relevante en este contexto. Por otro entienden que no es desde la escolarización que los alumnos de la rama podrán transformar la situación de marginalidad en que viven, pero consideran que la escuela al darles determinadas herramientas les permitirá subsistir, esto es firmar, sacar una cuenta, leer un letrero, o el nombre de una calle. Y finalmente, algunos alumnos niegan su historia como una forma de integrarse a la sociedad receptora, que estigmatiza al chileno y/o al migrante rural pobre, pero en su mayoría hablan de su historia si se crea el espacio, si se pregunta, si se propicia el "recordar".

Entendemos que las conceptualizaciones sostenidas en el siglo XV por filósofos y religiosos acerca de la naturaleza de los indios y de la justificación tanto de la conquista como de la colonización siguen estando presentes en las representaciones en el ámbito escolar. De estudiar todas las culturas indígenas, en el pasado, o en el presente pero en tanto "otros", lejanos, "productores de objetos" que se admiran, protagonistas de hazañas que se reconocen, a estudiar la cultura, o algunos aspectos de la cultura —en este caso mapuche— viva en los sectores populares hay una distancia epistemológica que pone en cuestión la relación tradicional en la escuela entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Para que sea posible una propuesta de Educación Popular, es necesario conocer la cultura de los sectores que concurren a los centros en los cuales se alfabetiza y para conocer esta cultura es necesario aún implementar instancias de investigación y acción que permitan hacer visible a la cultura de los sectores populares.

En cuanto a las actividades realizadas durante el año 2000, talleres de historia en dos Centros Municipales de Alfabetización, fue posible observar que los alumnos participan activamente en las distintas instancias de diálogo e incluso propusieron temas para seguir trabajando este año, aunque habíamos dado por concluida la propuesta educativa y ya se había elaborado las conclusiones finales en un cuadernillo que daba cuenta de los temas tratados.

La diversidad de testimonios acerca de las consideraciones sobre qué es la historia da cuenta de las dimensiones del tema pendiente, de la necesidad de propiciar espacios de diálogo sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en adultos y por otra parte reflexionar sobre la responsabilidad de los especialistas de asesor y elaborar material didáctico apropiado. Además, tenemos que incluir en este proceso el intercambio, ya que, los adultos de estos centros saben, poseen saberes en los que tenemos que abreviar si queremos construir y reconstruir nuestra historia. Si no creamos rápidamente estrategias de participación que permitan el diálogo nos perderemos un importante causal de información sobre el pasado de nuestra región —entendida en un sentido amplio, incluyendo el proceso migratorio desde Chile y de las provincias patagónicas y los aportes de la cultura *mapuche*—, y la posibilidad de legitimarlo en un medio que estigmatiza al otro y genera dolorosas exclusiones.

Bibliografía

- Alonso, M., 1995, "Ciencias Sociales sin proceso histórico. Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general", en *Entrepassados, Año V, N°8*.
- Arrue, Wille y Kalinsky, Beatriz, 1991, *De "la médica" y el terapeuta*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Barco, Silvia, 1994, "Las orientaciones pedagógicas de la Ley Federal de Educación", en *Revista Argentina de Educación, N°22, EGCE, Bs.As.*

Reseñas.

- Balazote Oliveri, O. y Radovich, J. C., 1992, 1993, Procesos migratorios en dos reservas mapuche de Río Negro y Neuquén, en : *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N° 14: 23-39
- Batallan, Graciela y Diaz, Raúl, 1990, Salvajes, Bárbaros y Niños. La definición del patrimonio en la escuela primaria, en *Cuadernos de Antropología*, F.F.yL, U.B.A., N°2.
- Benencia, Roberto, Gazzotti, Alejandro, 1995, Migraciones limítrofes y empleo: precisiones e interrogantes, en *Estudios migratorios latinoamericanos* N° 31: 573-609.
- Bravo, Héctor, 1994, La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos, CEAL, Bs.As.
- Brondolo, Margarita, Campos, Marta y otros, 1994, Geografía de Bahía Blanca, Ediciones Encestando, Bahía Blanca.
- Boccara, Guillame, 2000, Antropología Diacrónica. Dinámicas culturas, procesos históricos y poder político, en Guillaume, Boccara y Sylvia, Galindo (Editores), *Lógica mestiza en América*, Instituto de Estudios Indígenas Universidad de la Frontera, Temuco.
- Bonfil Batalla, Guillermo, 1987, *México profundo, una civilización negada*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Boudieu, P- Passeron, 1970, La Reproducción, Laia, Madrid.
- Cavallero, 1989, Estela. *Sistematización del Plan Nacional de Alfabetización. Zona XVII*. Municipalidad de Bahía Blanca.
- Cook-Gumperz, Jenny, 1988, "Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?", en Jenny Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid.

Reseñas

- Chambers, Iain, 1996, *Migración, cultura e identidad*, Amorrortu, Buenos Aires
- Diaz, Raúl, 1997, Rituales, Nacionalidad y Política, en *Actas Pedagógicas*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahe, Cipolletti, 1997.
- Diaz, Raúl, 1998, "La neo-narrativa de la educación intercultural y la refiguración del 'para qué' de la escuela", en *Papeles de Trabajo*, Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales, UNR, Rosario.
- Fernandez, Lidia, 1996, *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en Situaciones Críticas*, Paidós, Bs.As.
- Fontana, Joseph, 1982, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona.
- Fradkin, Raúl, 1998, "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario IEHS*, N°13, Facultad de Ciencias Humanas, Univ. Nac. Del Centro, Tandil.
- Freire, Paulo, 1969, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Bs.As.
- Funes, Graciela y otros, 1992, *Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria*, ATEN-UNC., Neuquén.
- García Canclini, Néstor, 1990, *Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Editorial Grijalbo, México.
- Gentili, Pablo, 2000, "Mentiras que parecen verdades: argumentos neo-liberales sobre la crisis educativa", en *Congreso Internacional de Educación, Educación, Crisis y Utopías. Tomo 1. Análisis político y propuestas pedagógicas*, Aique, Buenos Aires.

- Hernandez, Isabel, 1985, *Saber popular y Educación en América Latina*, Búsqueda, CEAAL, Bs.As.
- Hernandez, Graciela, 1998, Mujer, analfabetismo y alfabetización, en: *Temas de Mujeres. Perspectivas de género*, Universidad Nacional de Tucumán., pp. 603-610.
- Hernandez, Graciela, 1999, Historia Oral e Historia Escrita en la cultura mapuche, según el análisis del testimonios de mapuches contemporáneos”, en: *Actas de las III Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales*, Centro de Estudios Sociales y Naturales de Chivilcoy., pp: 101-106
- Hernandez, Graciela, 2000, Historia de vida de una mujer mapuche radicada en Bahía Blanca, en: *Mujeres en Escena*, Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp: 345-354.
- Hernandez, Graciela, 2001, Mito, ritual y parentesco, en las culturas indígenas de Patagonia y Tierra del Fuego, *Fundación Ameghino, Viedma*.
- Hernández, Graciela, Visotsky, Jessica, 1999, “ ‘La historia’ y ‘las historias’ en la Educación de Adultos”. Ponencia presentada en las VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Neuquén, U. N. Comahue.
- Hernandez, Graciela, 2000, “‘La cultura’ y ‘las culturas’. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación ‘Debatos y Utopías’”, U.B.A., Bs.As.
- Hernandez, Graciela, 2001, *Cultura Popular-Cultura indígena. Una experiencia de Educación popular en Escuelas de Adultos*, Ed. Museo Histórico, Bahía Blanca.
- Junge, Gustavo, 1990, Educación de Adultos en América Latina y en Argentina. Documento de Trabajo del P.E.A. (FCE). Cipolletti.

- Moniot, Henri, 1985 (segunda edición), La historia de los pueblos sin historia, en: Jacques LE GOFF y Pierre NORA (Compiladores), *Hacer la Historia*, Volumen I, Nuevos Problemas. Editorial LAIA,
- Norambuena Carrasco, Carmen, 1996, La chilenuización del Neuquén, en Jorge Pinto Rodríguez, *Araucanía y Pampas, un mundo fronterizo en América del Sur*, p.p. 212-238, Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile
- Perrot, D. y Preiswesck, R., 1979, *Etnocentrismo e Historia*, en Ediciones Nueva Imagen, México
- Puiggros, Adriana, 1992, *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Ed. Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, Lidia, 1996, “Educación de Adultos (E.A) y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”, en *Revista del IIICE, N°8*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA., Bs.As.
- Saab, Jorge, 1998, “El lugar del presente en la enseñanza de la Historia”, en *Anuario IEHS, N°13*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- Sirvent, María Teresa, 2000, *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Miño y Dávila, Bs.As.
- Van De Castele, S Y Volemnan, D., 1992, *Fuentes orales para la historia de las mujeres*, en Ramos Escandón, C., (Comp); *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, México, Instituto Mora.
- Visotsky, Jessica, 2003, “Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio”, en Gadotti, Gómez y Freire, *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*, CIACSO-IPF, Bs.As.

Reseñas.

Periódicos

La Nueva Provincia, 11 de abril de 1999, pp. 1.

Documentos

CONAFEP, 1984, Seminario Taller sobre estrategias para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación y Justicia Bs.As.

CONAFEP, 1985 (a), Plan Nacional de Alfabetización. Lineamientos Generales, Bs.As.

CONAFEP, 1985(b), Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de Unidad Nacional, Lectura y Escritura, Ministerio de Educación y Justicia, Bs.As.

CONAFEP, 1985©, Plan Nacional de Alfabetización. El país de todos, Ministerio de Educación y Justicia, Bs.As.

CONAFEP, 1986, Plan Nacional de Alfabetización. Sugerencias para el Alfabetizador, Ministerio de Educación y Justicia, Bs.As.

Plan Social Educativo, 1997, Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales. Módulos para docentes, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

Plan Social Educativo, 1997, Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales.1 y 2, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

1. Universidad Nacional de Córdoba.