Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Apropiaciones y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de educación de adultos en Chile y Argentina (1965-1975)

Camila Pérez Navarro[1]
Mariana Tosolini[2]

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la influencia de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire en las iniciativas de educación de adultos implementadas por los gobiernos de Chile y Argentina entre 1965 y 1975. Metodológicamente, se organizó un corpus documental compuesto por los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y los Ministerios de Educación Pública y Agricultura de Chile. Esta documentación fue complementada con testimonios de funcionarios de ambos gobiernos y manuales de alfabetización elaborados durante el período. En términos de resultados, este artículo muestra que en el caso de Chile se adoptó el método psico-social luego de solicitar a Freire su aprobación para traducirlo y adaptarlo a la realidad del país; mientras que en el caso argentino se desarrolló un proceso de apropiación de sus postulados, sin referencias explícitas a su obra. La incorporación de los planteamientos de la pedagogía de Freire provocó una ruptura con la concepción histórica de la educación de adultos en ambos países. Finalmente, ambos casos difieren respecto al énfasis político e ideológico de las iniciativas implementadas. Mientras que en Chile se evitó hacer referencias al comunismo o capitalismo a fin de resguardar la centralidad política del gobierno; en el caso argentino las referencias al imperialismo fueron explícitas en los documentos oficiales.

[1] Licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología por la Universidad de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora postdoctoral del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins. Contacto: [camila.perez@uoh.cl].

[2] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctora en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación y Salud. Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja (Argentina). Contacto: [marianatosolini@gmail.com].

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Palabras clave

Educación de adultos, método psicosocial, Paulo Freire, Argentina, Chile.

Abstract

This paper analyzes the influence of Paulo Freire's pedagogical approaches on adult education initiatives implemented by the governments of Chile and Argentina between 1965 and 1975. Methodologically, it explores a comprehensive documentary corpus of official records published by the Ministry of Culture and Education of Argentina, and the ministries of Public Education and Agriculture of Chile. This documentation was complemented with testimonies from officials of both governments and literacy manuals prepared during the period. In terms of results, this article demonstrates that in the case of Chile the psycho-social method was adopted after requesting Freire's approval to translate it and adapt it to the reality of the country; while in the Argentina, the Government appropriated of its postulates without explicit references to his work. Besides, the incorporation of Freire's pedagogy approaches caused a break with the historical conception of adult education in Chile and Argentina, which involved other social policies. Finally, both cases differ regarding to the political and ideological emphasis of the initiatives implemented. While in Chile, references to communism or capitalism were avoided in order to protect the political centrality of the government; In Argentina, references to imperialism were explicit in official documents.

Keywords

Adult education, psychosocial method, Paulo Freire, Argentina, Chile.

Introducción

Durante las décadas de 1960 y 1970, algunos gobiernos latinoamericanos implementaron importantes iniciativas en materia de educación de adultos. Estas acciones compartieron una característica: recibieron la influencia del educador brasileño Paulo Freire (Sanders, 1968; Kirkendall, 2010). El presente artículo tiene como objetivo analizar la influencia de los planteamientos pedagógicos de Freire en las iniciativas de educación de adultos implementadas por los gobiernos de Chile y Argentina entre 1965 y 1975.

A nivel metodológico, se organizó un corpus documental compuesto por los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, y los ministerios de Educación Pública y Agricultura de Chile. Esta documentación fue complementada con testimonios de funcionarios de ambos gobiernos y los manuales elaborados durante el período.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

La estructura del artículo es la siguiente: en una primera sección se describirá el contexto sociopolítico y educativo de Chile durante la década de 1960. En una segunda sección se abordará el caso argentino. Luego, se expondrá un análisis comparativo de los procesos de adaptación y apropiación de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de educación de adultos de ambos países. Finalmente, se reportan las conclusiones de esta investigación.

La educación de adultos en contexto de reformas estructurales: el caso chileno

A principios de la década de 1960, el Censo Nacional de Población y Vivienda arrojó un total de 730.038 personas analfabetas en territorio chileno. Esta cifra era equivalente a un 16,3 % de la población total (Dirección de Estadísticas y Censos, 1969). En sectores rurales, esta cifra ascendía al 36 % (Kirkendall, 2010). El problema se agudizaba dada la gran cantidad de niños que desertaban año a año del sistema escolar y porque cerca de «[…] la mitad de la población total del país [era considerada] analfabeta o analfabeta por desuso» (Ministerio de Educación Pública, 1961: 63).

Con base en esta realidad, durante el primer quinquenio de la década de 1960 se logró consenso en la clase política chilena en torno a la necesidad de realizar una transformación profunda del sistema educativo (Vega, 1966). La educación fue vista como el «[…] único medio de romper el círculo vicioso que ha estancado nuestro progreso» (Vera, 1963: 71). La crisis se afrontó a través de la adopción de la estrategia de Planeamiento integral de la educación[3] en los primeros años de la década de 1960, con la constitución de una comisión encargada de estudiar «[…] soluciones a los problemas que plantea la educación nacional» (Ministerio de Educación Pública, 1964: 8). Esta estrategia fue promovida por la UNESCO (Kirkendall, 2010; Bellei y Pérez Navarro, 2016) y legitimada por la Alianza para el Progreso (PIIE, 1984).

Si bien la adaptación de la estrategia de Planeamiento a la realidad chilena se inició durante el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), la mayoría de sus recomendaciones fueron implementadas en el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva[4] (1964-1970). En materia de educación de adultos, la Comisión de Planeamiento sugirió la necesidad de entregar

[3] El Planeamiento fue concebido como un «[…] proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas» (UNESCO, 1962: 23), con el propósito de «[…] integrar la solución de los problemas educativos con la de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos» (UNESCO, 1958: 11-12).

[4] Como sostiene Labarca, la candidatura de Frei Montalva enarboló el lema de *Revolución en Libertad* con el propósito de hacer «[…] presente la necesidad de

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

> […] educación complementaria para dar oportunidades de continuar estudios en escuelas vespertinas y nocturnas, entrenamiento y readaptación de mano de obra, perfeccionamiento profesional, extensión cultural y campañas de alfabetización, no como fin exclusivo, sino como parte integrante de programas de desarrollo de las comunidades urbanas y rurales (Ministerio de Educación Pública, 1964: 16).

Siguiendo estos lineamientos, en el programa de gobierno de Frei Montalva, la educación de adultos mereció *principal atención* (Comando Nacional del Partido Demócrata Cristiano, 1964). Su erradicación fue tarea central para el gobierno (Kirkendall, 2010), dado el imperativo de cambiar la estructura productiva del país y alcanzar el desarrollo económico (Ministerio de Educación Pública, 1969).

Durante el gobierno de Frei Montalva, las políticas de educación de adultos transitaron de un carácter compensatorio a uno integral (Pérez-Navarro, 2018). Como primera medida, en 1965 se llevó a cabo la *Campaña Nacional de Alfabetización y Recuperación Educacional*[5]. En tanto, desde 1966, se abordó el problema del analfabetismo desde una perspectiva estructural, a partir del diseño e implementación del Programa Nacional de Educación de Adultos. Esta era una iniciativa dependiente de la recién creada Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos[6], entidad que era dirigida por Waldemar Cortés Carabantes (Ministerio de Educación Pública, 1969). En palabras de Cortés, el principal cambio implementado durante su jefatura fue dejar de comprender la alfabetización «[…] como un mecanismo aislado de la realidad social y existencial del hombre» (Austin, 2004: 15). La alfabetización ya no estaba restringida a *un problema pedagógico*, sino que también fue concebida como «[…] una reivindicación social y no como una dádiva de élites superiores» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 4).

iniciar reformas estructurales en el país, protegiendo al mismo tiempo la democracia liberal de la amenaza marxista» (2017: 52). De esta forma, la Democracia Cristiana buscó «[…] representar un proyecto político distinto al de la derecha y del marxismo, constituyéndose como un partido de centro por el contexto histórico en el que surgió y no por una afición centrista doctrinaria» (Labarca, 2017: 52).

[5] Esta acción fue entendida como cruzada nacional, en la medida que diversas organizaciones públicas y privadas cooperaron en la tarea de reducir el analfabetismo. Como evidencia Kirkendall (2010), más de 2.500 profesores de educación primaria participaron en la Campaña, y se estimó que cerca de 100.000 adultos podrían haber aprendido a leer y escribir.

[6] Como sostuvo Helia Opazo, quien trabajó como profesora de alfabetización de adultos durante el gobierno de Frei Montalva, la creación de la Jefatura permitió *zanjar problemas de tipo jurídico y administrativos*, y dio paso a la «[…] participación de una gran variedad de sectores que no estaban vinculados a la educación como fueron los sindicatos, juntas vecinales, centros de madres, empresarios, iglesia, etc.» (Austin, 2004: 188).

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

La educación de adultos constituía «[…] un problema social y político» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 1), dado que no se podía «[…] enseñar a leer y a escribir a un hombre que tiene el estómago vacío, a un hombre que está sin trabajo» (Austin, 2004: 28). Su abordaje fue visto desde una perspectiva holística, en que coincidían «[…] los procesos de formación general, de capacitación técnico profesional y de incorporación a la vida comunitaria» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 7). Esto puede ser ejemplificado con la creación de los Centros de Educación Básica y Comunitaria (CEBCO)[7], cuyo propósito era

> […] proporcionar a los adultos los conocimientos, técnicas y, en general, las conductas que les permitan comprender y resolver positivamente los problemas de su ambiente inmediato, a fin de alcanzar un mejoramiento progresivo de sus condiciones de vida (Jefatura de Planes de Educación de Adultos, 1966: 1).

Desde esta concepción, la educación de adultos debía administrarse integralmente y quienes la implementaban debían trabajar en estrecha vinculación con otras instituciones estatales y particulares. Una muestra de ello es la constitución del Comité Interservicios para el Desarrollo de la Comunidad (Ministerio de Educación Pública, 1966). Este comité estuvo conformado por los subsecretarios de Educación, Salud, Trabajo, Agricultura y Obras Públicas, y trabajó «[…] en coordinación directa con otros promotores de desarrollo comunitario» (Ministerio de Educación Pública, 1969: 24), como la Corporación de Reforma Agraria, el Instituto de Desarrollo Agropecuario, la Consejería de Promoción Popular, el Instituto de Educación Rural.

En el diseño e implementación de estas iniciativas, Paulo Freire jugó un rol fundamental. El educador brasileño llegó a Chile en 1964, en calidad de exiliado (Sanders, 1968). Allí asesoró —desde el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP)[8]— la puesta en marcha de la Reforma Agraria (Pinto, 2004; Álvarez, 2011). Estuvo en Chile hasta fines de la década, para luego viajar a realizar actividades de docencia a la Universidad de Harvard (Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano, 2007). Los años que permaneció en ese país representaron «[…] un fructífero período en su vida» (Kirkendall, 2010: 62), puesto que su pensamiento «[…] se profundiza, madura y formula más claramente» (Rodríguez, 2015: 107).

[7] Los CEBCO funcionaron en lugares donde los adultos se reunían habitualmente, como sedes de sindicatos, cooperativas o clubes. Eran atendidos por un profesor primario en servicio, contratado a honorarios por el Estado, quien impartía educación general básica en una primera etapa intensiva, y luego se propendía a la especialización de las fuerzas de trabajo y la promoción de la recreación, así como también el uso adecuado del tiempo libre (Jefatura de Planes de Educación de Adultos, 1966).

[8] Esta institución tenía la responsabilidad política de capacitar y organizar a los campesinos en cooperativas y sindicatos.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Uno de los principales aportes de Freire fue la posibilidad que entregó al gobierno de Frei Montalva de adoptar el método psicosocial como instrumento de educación de adultos, tanto en las iniciativas llevadas a cabo en el Ministerio de Agricultura como en el Ministerio de Educación Pública. Como recuerda Cortés Carabantes:

> Yo sabía de él que había elaborado un método de la palabra generadora. Así se llamaba. Fui a conversar con Paulo; nos hicimos grandes amigos, y Paulo me autorizó para que mi equipo —el equipo que fui constituyendo— reactualizara ese método y lo adaptara a la realidad chilena y a la realidad del idioma español. Estaba en portugués […]. En ese afán conversamos con Paulo e hicimos para Chile la adaptación del método. Lo bautizamos desde entonces como el método psicosocial. Eso fue el nombre que le pusimos porque, realmente, iba al aspecto psicológico sin descuidar el entorno social del hombre (Austin, 2004: 4).

La adopción del método fue crucial, dado que no solo significó la selección de una técnica, sino que fue entendido como un esfuerzo de producir un cambio en la conciencia de los individuos (Kirkendall, 2010). Cortés Carabantes justificó la adopción del método señalando que se perseguía dos propósitos: por un lado, lograr que los adultos aprendieran *rápidamente a leer y escribir*, además de ayudarlos a «[…] a superar su condición de menor valía y elevarlos a la condición de hombres y mujeres plenamente conscientes del alto valor que tienen como seres humanos» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 3).

En 1966, el Ministerio de Educación publicó el *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*[9] como material de enseñanza; mientras que en 1967 se distribuyó el texto *Manual del método psico-social para adultos en situación irregular*, adaptado «[…] en función de la realidad carcelaria chilena» (Ministerio de Educación Pública, 1967: 10). En estos textos fueron incluidas palabras generadoras relativas a la realidad social y cultural del pueblo chileno, como *Pala*, *Pueblo*, *Compañero*, *Sindicato* y *Ramada*; además de plantear interrogantes como: «¿Quiénes están organizados en sindicatos? ¿Quiénes tienen derecho a organizarse según las leyes chilenas? […] ¿Qué derechos tienen los obreros legalmente sindicalizados?» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 36). De esta forma, los educandos reflexionaban sobre sus experiencias significativas y les daban sentido a las palabras aprendidas.

En la siguiente sección se describirá el contexto sociopolítico y educativo argentino en que fueron adoptados los

[9] Es importante señalar que también se publicó el texto *Manual del método sicosocial para adultos en situación irregular*, dirigido a analfabetos encarcelados.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

postulados pedagógicos de Paulo Freire, con el propósito de —en el cuarto apartado de este trabajo— comparar la situación de ambos países.

CREAR: educación de los trabajadores para la reconstrucción nacional en Argentina

En Argentina, las décadas de 1960 y de 1970 estuvieron atravesadas por dictaduras militares que produjeron rupturas en la institucionalidad. En esos años, el peronismo se configuró como principal fuerza política, al mismo tiempo que fue proscripto, situación que marcó el escenario político y su proceso de radicalización (Gordillo, 2001).

En 1965, el presidente de la nación Arturo Illia llevó adelante una campaña de alfabetización masiva a nivel nacional, denominada *Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos* (Bottarini, 2012). Se estimaba que un 9,63 % de la población nacional no sabían leer y escribir (Rodríguez, 2003). Además, un 35 % de los argentinos no había concluido sus estudios primarios. La propuesta de Illia articulaba «[…] elementos desarrollistas, con otros católicos y normalistas tradicionales en la pedagogía argentina, los principales responsables del programa consideraban el analfabetismo como un mal cuya erradicación forma parte insoslayable de cualquier política de modernización y crecimiento económico» (Rodríguez, 2003: 293).

En 1966 se produjo un nuevo golpe de Estado en Argentina. Sobre la base de la estructura creada por los centros de educación de adultos de la campaña anterior, en 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) (Rodríguez, 2003). La DINEA surgió influida por las concepciones desarrollistas y los postulados de la educación permanente y tuvo a su cargo «[…] las acciones educativas nacionales de la modalidad» (Rodríguez, 2003: 295).

Con el retorno a la democracia en 1973[10], la educación de adultos fue definida como una prioridad de la política nacional (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación,1973a) y como parte de un proyecto político a partir del cual fueron resignificados los postulados desarrollistas (Rodríguez, 2003). Este sector del peronismo se posicionó hacia un modelo de desarrollo que revalorizó la producción nacional (Cámpora, 1973). En esta línea, se propuso una transformación del sistema educativo que fuera coherente con los cambios que proyectaban en el sistema político

[10] Tras 18 años de proscripción del peronismo, ganó las elecciones Héctor Cámpora. Asumió la presidencia el 25 mayo del 73 y renunció en julio de 1973, cuando Perón expresa su voluntad de ser presidente. La cercanía de Cámpora con la izquierda del peronismo lo enfrentó con la derecha sindical. Esta propuesta educativa fue producto de este gobierno, aunque es implementado fundamentalmente a partir del 8 de septiembre de 1973, estando ya Perón en la presidencia. Se desarrolló durante el ejercicio en el Ministerio de Educación del Dr. Jorge Taiana.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

y socioeconómico. Entre 1973 y 1975 la educación de los adultos se caracterizó por un cambio de la concepción sobre el adulto y sobre su lugar en el proyecto político que llevó adelante la izquierda el peronismo (Rodríguez, 2003). El gobierno de Cámpora promovió una reforma de la DINEA para transformar la educación de adultos, inspirada en los postulados de Freire: «[…] se intentaba ahora una respuesta a partir de la incorporación del *pueblo*, en un papel de *educador*, en tanto productor de cultura. Frente al desarrollismo y el discurso modernizante se propone la construcción de un nuevo sentido político-pedagógico» (Rodríguez, 2003: 306).

Una de las prioridades establecidas fue el «[…] analfabetismo y el semianalfabetismo, que alcanza a casi tres millones de habitantes» (Cámpora, 1973: 52). En su fundamentación, este proyecto se oponía a las formas de dependencia económica y cultural que generaban los países desarrollados (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1973a). En este marco, la educación de adultos se planteó como una herramienta fundamental en el proceso de reconstrucción nacional. Como se observa en el documento *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción*, se consolidó una concepción acerca del adulto como sujeto clave en la transformación de la realidad, en el marco de un proyecto nacional que tuvo como propósito generar una ruptura con la dependencia (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1973b). La preparación de los trabajadores apuntaba no solo a un sentido de calificación para la realización de una actividad en la producción, sino también a su participación en un modelo de desarrollo sustentado en el desarrollo de ciencia y tecnología:

> […] la tecnología […] en tanto aplicación de la ciencia orientada […] está estrechamente relacionada a la economía. La dependencia económica implica la no producción científica y limita a su vez la investigación y producción tecnológicas, obligando a la importación directa de la misma (Ministerio de Cultura y Educación, 1973b: 9).

Educación, trabajadores y modelo de desarrollo se articulan en los documentos de DINEA, en un discurso que tiene por objetivos la ruptura con la dependencia. Esta ruptura está centrada en la educación en y para el trabajo, lo que permitiría que el trabajo se constituyera en «[…] instrumento del proyecto de liberación nacional» (Ministerio de Cultura y Educación, 1973: 9). En el mismo documento se proponía como una de las funciones del subsistema educativo de adultos, que les permitiría a los trabajadores adquirir y actualizar sus conocimientos. Estos procesos no se refieren solamente a la calificación para el puesto de trabajo, sino que se presentan integrados a las funciones que eran necesarias de desarrollar para la comunidad, pero también de asumir nuevas técnicas y funciones en el proceso de producción «[…] como medio de promover la participación consciente de

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

todos ellos en el proceso económico y social del país» (Ministerio de Cultura y Educación, 1973: 17).

Las concepciones sobre el adulto como un trabajador comprometido a los problemas de su barrio se materializan en una nueva configuración institucional, los Centros de Cultura Popular (CECUPO). La denominación da cuenta de la transformación del centro de alfabetización tradicional en un espacio comunitario más amplio. Estos centros debían crearse en los barrios articulados a las instituciones ya existentes del medio: dispensarios, centros vecinales, las parroquias, sindicatos. La creación de estos espacios debía acordarse con las comunidades; eran ellas las que, junto con el coordinador de base, definían su proyecto educativo. Es decir, los trabajadores debían participar en la planificación del proyecto educativo y cultural de la comunidad, «[…] a fin de lograr la movilización necesaria para el proceso de transformación estructural del país» (Ministerio de Cultura y Educación, 1973: 8).

Este cambio de concepción se manifestó en una importante producción de documentos destinados a los responsables de la educación de adultos, a los docentes de los centros educativos, pero también dirigidos a los equipos técnicos (Tosolini, 2018a). En tal sentido, la política educativa llevada adelante promovía la formación de especialistas en las diferentes regiones del país, apuntando a la consolidación de equipos técnicos que eleven la producción en las provincias y que, al mismo tiempo, produzcan rupturas con el centralismo histórico de Buenos Aires sobre el interior. Al respecto, Manuel Gómez —subcoordinador nacional de la CREAR— señaló:

> […] la idea era que la campaña operara como un efecto demostrativo de cuáles eran nuestros criterios para la educación […] una de las cosas que yo más valoro a la distancia, es la formación de equipos para la CREAR y la capacitación (Gómez, Comunicación personal, 10 de noviembre de 2010).

Un peso importante de los contenidos de esos documentos estaba orientado a la instrumentación metodológica de los docentes para la formación de los CECUPO y el desarrollo de la educación de adultos según los postulados de Paulo Freire (Tosolini, 2018a). En el contexto de retorno a la democracia en el año 1973, el educador brasileño fue convocado por el Ministerio de Cultura y Educación y por la Universidad de Buenos Aires. Manuel Gómez recuerda sobre este hecho:

> A Freire lo trae el Ministerio junto con la UBA […] [hizo] un par de conferencias en la UBA. Un tipo muy interesante, él nos decía *los van a matar a todos*. Claro, Freire le costaba entender un proceso como el que estábamos proponiendo, porque él tenía la visión del peronismo como el nazismo en América Latina. El con una actitud absolutamente abierta, además era un tipo encantador, él tenía su experiencia en Tanzania, o sea que venía de una experiencia de nacionalismo popular… porque las dos experiencias que había

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

> tenido él eran la de Brasil y la de Chile, dos experiencias que políticamente son bien diferentes de la historia argentina (Gómez, Comunicación personal, 10 de noviembre de 2010).

La pedagogía de Freire fue integrada con los planteos de la Escuela de Psicología Social Argentina, siguiendo los desarrollos teóricos de Pichón Riviere (Tosolini, 2018b). Tal como señala Bottarini (2018), el denominado Método CREAR está inspirado en los trabajos de Freire e incluye una serie de 30 láminas para trabajar las palabras generadoras. Esta articulación puso un mayor énfasis en los procesos de selección de las palabras significativas y en los contenidos de reflexión de los grupos. La metodología adaptada para la campaña de educación de adultos (denominado en los documentos *Método CREAR*) se desarrolló fundamentalmente en un manual denominado *El pueblo educa al pueblo*. Este manual fue elaborado por un equipo interdisciplinario de especialistas, muchos de ellos lingüistas que tuvieron a cargo la elaboración de materiales para el proceso de alfabetización (Gómez, Comunicación personal, 10 de noviembre de 2010). Si bien en este manual no hay referencias a Freire o al método psicosocial, los pasos del método dan cuenta de la presencia de la pedagogía del autor brasilero: «[…] relevamiento del universo temático-vocabular; momento de la motivación, momento de la información y la reflexión; momento de la lecto escritura; evaluación» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1973c: 12).

Al igual que en el caso chileno, en el Método CREAR se definieron a nivel nacional palabras generadoras: *leche*, *casa*, *ropa*, *pozo* (o *pico*), *familia* (o *hijo*), *villa* (o barrio), *vecino*, *cooperativa*, *escuela*, *dispensario*, *ómnibus*, *trabajo*, *máquina*, *patrón*, *sueldo* (*jornal* o *quincena*), *campesino* (o *peón-obrero*), *sindicato*, *delegado*, *radio* (o *televisión*), *fútbol*, *promesa*, *vino*, *compañero*, *voto*, *pueblo organizado*, *gobierno*, *Latinoamérica unida* o *dominada*. No obstante, los casos comparados difieren en que, en el caso argentino, cada provincia podía agregar otras palabras con contenido existencial para los sujetos o modificar las palabras nacionales de acuerdo con las singularidades culturales e históricas de las regiones. Por ejemplo, la palabra *trabajo* en algunas provincias fue reemplaza por *changa* o *laburo*, ya que esas eran las denominaciones que utilizaban los adultos. Tal como se expresa en el documento *CREAR, Propuesta Metodológica*: «La palabra generadora en este método, tiene como característica la de representar una situación clave que encierra una problemática socialmente significativa» (1973: 8).

A continuación, se expondrá un análisis comparativo de las experiencias recién descritas.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Freire y las iniciativas de educación de adultos en Chile y Argentina: unidad y diversidad en los procesos históricos

Los procesos de apropiación y adaptación de los planteamientos pedagógicos de Freire requieren poder dar cuenta de las relaciones entre unidad y diversidad, tal como plantean Ansaldi y Giordano (2012). Es necesario encontrar síntesis explicativas de la unidad de procesos que comparten los países latinoamericanos, pero, al mismo tiempo, estas síntesis deben dar cuenta de la diversidad. En este sentido, el presente trabajo recupera la singularidad de las formas de apropiación de los postulados de Freire, así como también la unidad en la diversidad de expresiones y contextos en las que se produjeron. Las propuestas analizadas comparten algunas características y se diferencian en otros puntos. En las subsecciones que se presentan a continuación, se profundizará en cada uno de ellos.

Diferencias ideológicas de los gobiernos

En primer lugar, los partidos políticos que llevaron adelante los procesos de reforma en los países estudiados difieren ideológicamente y, por ende, los énfasis de las iniciativas de educación de adultos son distintas. Si bien las experiencias analizadas en este artículo podrían ser consideradas como parte de *los largos 60* (Devés, 2008)[11], hay singularidades que dan cuenta de la diversidad. En el caso chileno, la victoria de la Democracia Cristiana configuró un nuevo centro político, al plantearse como una alternativa al comunismo y al capitalismo liberal (Labarca, 2017). En el presente trabajo, la centralidad política de la Democracia Cristiana se evidencia en la importante presencia de organismos y agencias internacionales que asesoran el diseño e implementación de la política educativa y, en particular, en la influencia de los postulados desarrollistas. En el caso de Argentina, se observa la importancia que tiene la lucha de la izquierda peronista contra el imperialismo, al plantearse una liberación

[11] Este período —que cubre desde la Revolución Cubana en 1959 hasta el golpe de Estado en Chile en 1973— predominó un diagnóstico de crisis en los países latinoamericanos. Siguiendo a Devés (2008), la articulación de aquellos proyectos económico-políticos basados en el modelo de desarrollo de los países desarrollados o centrales provocó que los países latinoamericanos se ubicaran en una relación centro/periferia. Asimismo, tanto para Puiggrós (1980) como para Basualdo (2011), el despliegue de estas políticas tuvo como objetivo profundizar el endeudamiento y el desarrollo dependiente. Debido a lo anterior, los *largos 60* poseen una cosmovisión común que se construyó como alternativa crítica: el pueblo como sujeto político, la conciencia, la descolonización, el sentimiento de explotación, dependencia, injusticia, marginación y pobreza, entre otros. Los diagnósticos de crisis sirvieron de base para la aplicación de políticas de la mano de organismos internacionales. En un inicio estas políticas tuvieron un carácter desarrollista, dado que fueron propuestas por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y, luego, fueron planteadas por la Alianza para el Progreso.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

nacional basada en la reforma agraria y financiera como modelo de desarrollo nacional. Interesa señalar aquí que la disputa contra el modelo de desarrollo promovido por CEPAL abre espacios de replanteo del desarrollo basado en otros principios.

En línea con lo anterior, en ambos casos la concepción sobre el sujeto de la educación de adultos se centró en su consideración como trabajadores y, en algunos casos, como sujetos que habían sido marginados históricamente. Sin embargo, en el caso argentino estos procesos de marginación y exclusión fueron concebidos explícitamente como una manifestación de «[…] la explotación del imperialismo y el capitalismo liberal» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1973b: 14). En tanto, en los documentos publicados por el gobierno de Chile, el analfabetismo se diagnostica en términos neutrales, como un reflejo de las inadecuadas condiciones sociales, económicas y políticas (Ministerio de Educación, 1966).

Adopción del método psicosocial como elemento de ruptura en la historia de la educación de adultos

Las dos iniciativas de educación de adultos analizadas en este trabajo expresan rupturas sobre las concepciones del adulto como sujeto social del aprendizaje, transitando desde lo compensatorio a pensar en su especificidad pedagógica. En ambos gobiernos, la educación fue concebida como estrategia de superación de la pobreza y como motor de desarrollo económico (Puiggrós, 1994).

En parte, los planteamientos de Freire alentaron el cambio de perspectiva, tanto en lo relativo al adulto como a la alfabetización. Particularmente, las fuentes permiten observar que la educación de adultos y el concepto de alfabetización que propusieron los ministerios de educación (y también agricultura, en el caso de Chile) estuvieron en estrecha vinculación con proyectos políticos de desarrollo nacional. En Argentina se expresó en las políticas implementadas en el tercer gobierno peronista, que propuso una política de soberanía nacional vinculada a la unidad latinoamericana (Cámpora, 1973). En ese marco, se implementaron cambios en la educación de los adultos y en el papel de las universidades en el desarrollo nacional articulados a la cultura popular y movilización de las comunidades (Tosolini, 2018a). En el caso de Chile, los cambios en la educación de los adultos se encuentran vinculados a la reforma educacional, a la reforma agraria, la capacitación laboral y el desarrollo comunitario (Pérez-Navarro, 2018).

Un dato significativo que emerge del análisis es el nombre de las propuestas de las campañas donde aparecen conceptos como recuperación (Chile), reactivación, reconstrucción (Argentina). Entendemos que estas denominaciones expresan articulaciones entre la propuesta educativa y sus sentidos en un proceso más amplio de construcción social en torno al desarrollo nacional.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Por otro lado, en las dos campañas se establecen nuevas configuraciones institucionales vinculadas a esos proyectos políticos que estaría asociados al sentido comunitario de los procesos de alfabetización y que dialogan con las definiciones de los organismos internacionales sobre el enfoque del desarrollo en la comunidad, como se puede evidenciar con la creación de los CEBCO (Chile) y los CECUPO (Argentina). No es casual estos postulados en un contexto de críticas radicales al sistema educativo y a su papel en la reproducción de las desigualdades sociales (Rodríguez, 2003).

Adaptaciones/apropiaciones del método psicosocial y elaboración de manuales

Si analizamos la influencia de Freire en las iniciativas de educación de adultos en Chile y Argentina, salta a la vista una gran diferencia: en Chile se adopta el método luego que Freire aprobara su traducción y adaptación a la realidad chilena; mientras que, en Argentina, tal como se evidenció en este trabajo, se desarrolló un proceso de apropiación de sus postulados, sin que existiese una transferencia oficial como tal.

Por otro lado, las iniciativas analizadas comparten una característica: representan un gran esfuerzo en la producción de materiales educativos para los adultos. Estos procesos de elaboración de manuales de alfabetización representan una nueva consideración del adulto como sujeto del aprendizaje, que no es asimilable a las características de los aprendizajes infantiles. Dada la influencia de los planteamientos de Freire, en ambos casos los encargados de liderar los procesos de alfabetización son denominados coordinadores. Este cambio de nombre expresa un cambio en las tareas que asumían. En el caso chileno y de acuerdo con lo señalado en el Manual, la relación entre alfabetizador y analfabeto debía ser «[…] horizontal, dialogal y dinámica» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 6); para lo cual el coordinador debía renunciar al «[…] paternalismo propio del que quiere guiar y proteger» (Ministerio de Educación Pública, 1966: 6). De manera similar, los coordinadores de la CREAR tienen tareas asociadas a la orientación de los grupos en la alfabetización y en la organización comunitaria con la conformación de los CECUPO (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1973c). Asimismo, en los documentos metodológicos de ambos casos se pone especial énfasis en el proceso de concientización de los sujetos.

Ya explicados los puntos de unidad y diversidad de los procesos históricos analizados en los casos de Chile y Argentina, en la siguiente sección expondremos las principales conclusiones de este artículo.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Conclusiones

Este artículo evidenció cómo las iniciativas de educación de adultos diseñadas e implementadas en Chile y Argentina durante las décadas de 1960 y 1970, se apropiaron y adaptaron los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire. Entendemos que las formas de apropiación se enmarcan en dinámicas económicas políticas sociales y culturales que le otorgan aspectos singulares en cada país. Por ejemplo, en el caso de Chile, el Ministerio de Educación Pública adoptó el método psico-social luego de solicitar a Freire su aprobación para traducirlo y adaptarlo a la realidad del país. En tanto, en el caso argentino, este artículo evidenció que se desarrolló un proceso de apropiación de sus postulados. Los manuales de alfabetización fueron elaborados a partir de los planteamientos de Freire, pero no hacen referencia explícita al educador brasileño ni su obra.

Varias conclusiones pueden extraerse del análisis. En primer lugar, las experiencias analizadas en este artículo muestran que existió una fuerte articulación de las políticas relativas a la educación de adultos a otras políticas sociales. Al respecto, las configuraciones institucionales de los CEBCO y los CECUPO evidencian que, en ambos casos, se promovieron formas de organización que integraron espacios de alfabetización con otras organizaciones sociales y comunitarias.

En segundo lugar, dado que se comprendió la educación de adultos desde una perspectiva integral, a las políticas públicas en la materia se les asignaron nombres como reactivación, reconstrucción y recuperación. La integración de los planteamientos políticos e ideológicos de la pedagogía de Freire provocó una ruptura con la concepción histórica de la educación de adultos en ambos países.

En términos comparativos, ambos casos difieren respecto al énfasis político de las iniciativas implementadas. Mientras que en Chile se evitó hacer referencias al comunismo o capitalismo a fin de resguardar la centralidad política del gobierno; en el caso argentino las referencias al imperialismo fueron explícitas en los documentos oficiales.

En síntesis, este trabajo permite reafirmar la importancia de analizar las políticas educativas en sus condiciones de producción y en las formas en son apropiadas por los sujetos. Uno de los límites de la presente comunicación es el análisis de los materiales educativos utilizados en las iniciativas de alfabetización de adultos. En este sentido, interesa señalar la necesidad de intensificar los estudios de las propuestas de alfabetización de adultos y la presencia de Paulo Freire como una forma de analizar las dinámicas históricas, sociales y culturales de la educación en América Latina y de los procesos de exclusión.

Recibido: 21 de abril de 2019
Aceptado: 27 de diciembre de 2019

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Referencias bibliográficas

Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012). *América Latina: La construcción del orden*. Buenos Aires: Ariel.

Austin, Robert (2004). *Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993).* Santiago: Ediciones CECATP.

Basualdo, Eduardo (2011). *Sistema político y modelo de acumulación. Tres ensayos sobre la Argentina actual.* Argentina: Atuel.

Bellei, Cristián y Pérez Navarro, Camila (2016). "Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva", en Huneeus, Carlos (ed.). *El gobierno de Eduardo Frei Montalva. A 50 años de su elección presidencial.* Santiago: Editorial Universitaria.

Bottarini, Roberto (2012). "La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966)", en *Anuario de Historia de la Educación* de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, volumen 13, número 2, pp. 1-26.

— (2018). "La lectura de imágenes en la alfabetización de adultos: una aproximación al caso de la CREAR", en *Polifonías Revista de Educación* volumen VII, número 13, pp. 64-80.

Cámpora, Héctor (1973). *La revolución peronista*. Argentina: EUDEBA.

Devés, Eduardo (2008). *El pensamiento Latinoamericano en el siglo XX. Tomo II: desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Buenos Aires: Biblos.

Gordillo, Mónica (2001). *Actores, prácticas, discurso en la Córdoba combativa. Una aproximación a la cultura política de los 70*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Hamuy, Eduardo (1960). *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria.

— (1961). *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.

Kirkendall, Andrew (2010). *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy.* United States: University of North Carolina Press.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Labarca, José Tomás (2017). "Por los que quieren un gobierno de avanzada popular: Nuevas prácticas políticas en la campaña presidencial de la Democracia Cristiana, Chile, 1962-1964", en *Latin American Research Review*, volumen 52, número 1, pp. 50-63.

Pérez-Navarro, Camila (2018). *La enseñanza mecánica de la lectura y escritura es esfuerzo perdido. Iniciativas de alfabetización y políticas de educación de adultos campesinos en Chile, 1920-1970*. Santiago: Colecciones digitales-Subdirección de Investigación, Servicio Nacional de Patrimonio Cultural.

PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIE.

Puiggrós, Adriana (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (2005). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana.* Argentina: Miño y Dávila editores.

Rodríguez, Lidia (1992). "La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina", en *Revista Argentina de Educación,* número 13, pp. 206-232.

— (2003). "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

— (2014). "Historia de la educación latinoamericana: aportes para un debate", en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam. (comp.). *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE.

Rodríguez, Lidia (2015). *Paulo Freire una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial COLIHUE.

Tosolini, Mariana (2018a). *No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados FCS, UNC, disponible en [https://bit.ly/2Uomfls].

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Tosolini, Mariana (2018b). "Los sentidos de la Cultura Escrita en la CREAR (1973-1975)", en *Revista Praxis Educacional*, volumen 14, número 29, pp. 282-303.

Vega, J. (1966). *El planeamiento en la educación*. Santiago: Impresora Bío-Bío.

Fuentes primarias

Comando Nacional del Partido Demócrata Cristiano (1964). *Su compromiso con Chile… síntesis del programa*. Santiago: Talleres Gráficos P. Chile.

Dirección de Estadísticas y Censos (1969). *Censo población 1960. Resumen país*. Santiago: Dirección de Estadísticas y Censos.

Ministerio de Cultura y Educación (1974). Cartilla Guía para coordinar el proceso de Reflexión. Argentina: Dirección Nacional de Educación del Adulto.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973a). *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción*. Argentina: Dirección Nacional de Educación del Adulto.

— (1973b). *Bases para una política educativa del adulto*. Argentina: Dirección Nacional de Educación del Adulto, Equipo central.

— (1973c). *El pueblo educa al pueblo*. Argentina: Dirección Nacional de Educación del Adulto.

Ministerio de Educación Pública (1961). *Bases generales para el planeamiento de la educación chilena*. Santiago: Ministerio de Educación.

— (1964). *Planeamiento integral de la educación: fines y estructuras de la educación / Foro convocado por la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados*. Santiago, Chile.

— (1966). *Educación para los trabajadores*. Santiago: Oficina de Relaciones Públicas.

— (1969). *La educación de adultos en Chile. Informe del Ministerio de Educación*. Santiago: Vera y Gianini.

Vol. 20 - N.° 2 - 2019 | pp. 111-128

Entrevista

Gómez, Manuel, Subcoordinador nacional de la CREAR, 10 de noviembre de 2010.