

# Freire ayer, hoy y mañana. Diálogos desde experiencias freireanas en clave retrospectiva y prospectiva



Viviana Macchiarola

Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Correo: <vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar>.

María Paula Juárez

Instituto de Investigaciones Sociales Territoriales y Educativas (CONICET/UNRC).

Correo: <mpaulajuarez@gmail.com>.

## Resumen

El artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre dos experiencias sustentadas en las propuestas socioeducativas de Paulo Freire, desarrolladas en la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). La primera remite a un proceso de alfabetización de adultos organizado desde la Universidad Nacional de Río Cuarto entre los años 1973 y 1974, en el marco de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR). La segunda, consiste en una experiencia de posalfabetización centrada en un proceso de educación popular en salud, que articuló al área de extensión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y la Organización Juventud de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), en el transcurso del año 2006. El artículo reflexiona acerca de cómo estas experiencias se sitúan en momentos históricos particulares del país, desarrolla los principios ideológicos, políticos y pedagógicos subyacentes a las mismas y analiza la metodología freireana que les dio sustento. Finalmente se expresan reflexiones en torno al ayer, el hoy y el mañana del pensamiento freireano.

**Palabras clave:** alfabetización, posalfabetización, educación popular, salud comunitaria.

## Presentación

Para que la historia nos construyera fue preciso que antes nosotros la construyéramos a ella. Freire (2004: 71)

Este escrito parte de la pretensión de poner en diálogo experiencias que intentaron recrear las propuestas socioeducativas del pedagogo brasileño Paulo Freire, desarrolladas en la ciudad de Río Cuarto, al sur de la provincia de Córdoba, Argentina.

Paulo Freire fue uno de los grandes pedagogos latinoamericanos capaz de leer su realidad concreta de existencia desde un ejercicio profundo de desnaturalización, trascendiendo ese quehacer desde un plano personal a uno colectivo. Desde la intención de promover una metodología psicosocial y pedagógica de decodificación de la realidad,

impulsó que las poblaciones pudieran correr el velo que les impedía reconocer sus condiciones de vida por permanecer arraigadas a una conciencia sometida e ingenua de su realidad.

Este escrito analizará puntualmente dos experiencias que toman los aportes freireanos y que nos tiene a las autoras de este escrito como participantes de las mismas. En la primera, Viviana Macchiarola participó como estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC) desempeñándose como alfabetizadora, junto a otros compañeros, en los barrios Jardín de Banda Norte, Alberdi y Las Delicias. En la segunda, Paula Juárez como recién graduada de la licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC participó en otra experiencia como investigadora y educadora popular en el barrio Hipódromo de la ciudad.

La primera remite a una experiencia de alfabetización de adultos, desde un enfoque de educación popular, desarrollada desde la UNRC entre los años 1973 y 1974 en el marco de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR). La segunda consiste en una experiencia de posalfabetización centrada en un proceso de educación popular en salud, desarrollada en el marco de un encuentro entre el área de extensión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y la Organización Juventud de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), en el transcurso del año 2006.

En el artículo se reflexionará acerca de cómo estas experiencias se sitúan en momentos históricos particulares del país. Se plantearán los principios ideológicos, políticos y pedagógicos subyacentes a las mismas y se analizará el andamiaje metodológico freireano que dio sustento a ambas experiencias para la puesta en acción socioeducativa junto a las comunidades con que se trabajó. Finalmente se compartirán reflexiones finales en torno al ayer, el hoy y el mañana del pensamiento freireano.

## El contexto de emergencia de las experiencias

No importa si trabajamos con alfabetización, con salud, con evangelización o con todas ellas, se trata en verdad de, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta... que no es destino cierto o voluntad de Dios, algo que no puede ser transformado. (Freire, 1997)

Las experiencias que aquí compartiremos se entraman en sus sustentos ideológicos, epistemológicos y metodológicos freireanos, pero ambas tienen un enclave temporal propio que exige una contextualización de la situacionalidad histórica de país en que se originaron.

### *Los años setenta como horizonte de época*

Los años setenta configuran en la historia argentina un punto de inflexión caracterizado por un nacionalismo popular que recupera y reafirma la soberanía política, económica, social y cultural a partir de la defensa de lo nacional en oposición a los valores, las prácticas y tradiciones extranjerizantes; se sostienen también los principios de justicia social e independencia económica. Simbolizaron la participación activa de la juventud en un proyecto de liberación, la politización de los procesos sociales y la educación como práctica política emancipadora. Las utopías que tensaban imaginación y posibilidad, la idea y la acción, lo deseado más allá del presente, constituyeron lo que García Linera (2015) denomina un “horizonte de época”, esto es, un conjunto

de representaciones y expectativas predominantes en un período histórico que dan sentido a las acciones de los actores.

La primera experiencia, desarrollada en el marco de la CREAM, se inició formalmente el 8 de septiembre de 1973. Se llevó adelante entre los años 1973 y 1974 en Argentina, durante el gobierno de Héctor Cámpora con la gestión de Jorge Alberto Taiana en el Ministerio de Cultura y Educación y de Carlos Grosso en la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA). El gobierno de Cámpora fue sucedido por el de Juan Domingo Perón, quien asume la presidencia en octubre de 1973, luego de las elecciones de septiembre de ese mismo año. Perón fallece el 1 de julio de 1974, quedando a cargo del gobierno la vicepresidente María Estela Martínez de Perón. Estos cambios implican un giro hacia la derecha dentro del movimiento peronista. En este contexto, la CREAM continúa hasta agosto de 1974, en donde ocurre un cambio de gestión en el Ministerio de Educación, colocando como nuevo Ministro a Oscar Ivanisevich. Este quiebre implicó la desactivación de la CREAM, además de la intervención de las universidades nacionales y una profunda transformación en las concepciones políticas y educativas.

El período político 1973-1974, en el que se desarrolló la CREAM, se caracterizó, en el campo educativo, por hacer hincapié en la valoración de la educación como un servicio comunitario indispensable y por la asunción por parte del Estado de una responsabilidad principal que se expresó en la asignación de recursos al sector público de la educación nacional. La CREAM formó parte del Plan Trienal 1974. Fue un subprograma del programa denominado “Educación permanente que posibilite a todo el pueblo el desarrollo de sus máximas posibilidades individuales y sociales”. Las metas que se propuso este programa fueron: 1) erradicar el analfabetismo que se inició con 160.000 personas en todo el territorio nacional (8,6% de analfabetismo); 2) creación de 600 centros de cultura popular (CECUPO) en 1974, que se esperaba se expandieran a 3.000 en el año 1977, concebidos como un ámbito dinámico y natural en el que se desarrollarían diferentes formas y servicios educativos para la comunidad; 3) “operación rescate”, consistente en cursos acelerados de recuperación para los adultos que habían abandonado la escuela buscando su reinserción en el sistema educativo (Ministerio de Cultura y Educación, Plan Trienal, 1974: 6).

El ámbito responsable de su implementación fue la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). En su planificación y ejecución participaron universidades nacionales, gobiernos provinciales y organizaciones de base (sindicatos, vecinales, cooperativas, etcétera).

Su planificación e implementación no estuvo exenta de tensiones, contradicciones y debates entre la conducción de la DINEA y la coordinación de la CREAM y, dentro de ella, debates que respondían a líneas ideológicas diversas al interior de un movimiento peronista que siempre fue diverso.

En la UNRC, el rector era Augusto Klappenbach, cuya obra de gobierno dio un giro al ideario institucional y sentó las bases de una universidad emancipada, popular y latinoamericana. Joven profesor universitario y filósofo, con un pensamiento cercano a la teología de la liberación, a la perspectiva estructuralista marxista y a la línea de izquierda en el movimiento nacional peronista, asumió el rectorado el 7 de septiembre de 1973.

Algunas ideas que caracterizaron el pensamiento del rectorado en ese tiempo fueron: a) la crítica a la universidad elitista, liberal, intelectualizada y aislada del pueblo y la propuesta, de una institución abierta a su comunidad; b) la proyección de investigaciones para resolver las necesidades reales de la región y en particular de los sectores más postergados; c) un proyecto pedagógico problematizador, con articulación de

las disciplinas y de las funciones de la universidad en torno a áreas problemáticas de la realidad (Moine, 2019). En uno de sus discursos decía el rector Klappenbach: “La salvación de la universidad no podrá venir de la universidad misma, sino de afuera, de su incorporación activa al proceso de liberación”<sup>1</sup>

Desde el área de capacitación y docencia y a través de los docentes pertenecientes a Ciencias de la Educación, la universidad dictó cursos de capacitación y perfeccionamiento para docentes de escuelas primarias y secundarias. También se llevó a cabo el proyecto de “Bachillerato Acelerado para Adultos”, sobre las bases de los programas aprobados por DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos). Se dictaron, también, cursos de educación artística, de formación para operarios y obreros de Río Cuarto, para productores rurales y cursos de capacitación sindical para dirigentes obreros. Entre otras acciones del área se participó en la campaña de alfabetización de la CREAM.

Los cambios políticos a nivel nacional, más las contradicciones y luchas internas del peronismo local y de la militancia estudiantil, provocaron la renuncia de Klappenbach el 10 de octubre de 1974 y su reemplazo por el rector Maestre. Fue el final de la CREAM también en Río Cuarto.

### *Década del 2000: de la crisis neoliberal al progresismo*

El año 2000 da apertura a un momento histórico inaugural del siglo XXI, que en nuestro país nos retrotrae a un inicio de época oscura y dolorosa. Svampa (2011) considera que la crisis de hegemonía que golpeó a Argentina a fines de 2001 representó un momento de rebelión, caracterizando un nuevo ciclo de movilización social. Luego de diez años de políticas neoliberales que socavaron las estructuras sociales y hundieron la economía, se sucedieron en Argentina: ajustes, un “corralito” bancario, rupturas en las cadenas de pago, multiplicación de monedas locales en reemplazo de una moneda legal. Se trató de realidades que tuvieron como respuesta social una ola de saqueos y el fenómeno de los cacerolazos del 19 de diciembre de 2001. Según la autora, estas movilizaciones suscitaron la mayor represión desatada por el poder desde la vuelta a la democracia con más de treinta muertos y centenares de heridos. La renuncia del presidente Fernando de la Rúa y la sucesión de cuatro presidentes provisionales en tan solo una semana daban cuenta del alcance institucional de la crisis.

En el año 2002, distintas movilizaciones sociales ganaron las calles bajo la consigna “que se vayan todos”. En un contexto de empobrecimiento, exclusión y falta de colectivización de las clases populares, habían nacido organizaciones de desocupados (piqueteros) cuyos ejes de acción eran el corte de ruta o piquete, el trabajo en territorio y la democracia asamblearia.

El punto de inflexión de este momento, según (Svampa, 2011), se configura con la represión del puente Pueyrredón, ocurrida el 26 de junio de 2002, resultado de una operación conjunta de la Policía Federal, la Gendarmería y la Policía de la provincia de Buenos Aires, representando un golpe a las organizaciones piqueteras, de donde provenían Darío Santillán y Maximiliano Kosteki, los dos jóvenes asesinados. Luego, se sucedieron desalojos y represiones que instaron el final del gobierno provisorio de Eduardo Duhalde (2002-2003). El repudio a la represión del puente Pueyrredón constituyó un disparador para el ingreso de nuevas camadas de jóvenes militantes de clases medias que se acercaron a las organizaciones piqueteras autónomas buscando lazos con los sectores populares excluidos. Se consolidaba así una nueva generación militante articulada sobre la territorialidad, el activismo asambleario, la demanda de

1 Revista *Latinoamérica*, Río Cuarto, noviembre de 1973, pág. 5 (en Aminahuel, 2017: 25).

autonomía y la horizontalidad de los lazos políticos. Se fortalecieron otros espacios organizacionales, como los colectivos culturales, el periodismo alternativo, la educación popular, el sindicalismo de base y las nuevas camadas de jóvenes delegados sindicales, que representan un nuevo *ethos* militante (Svampa, 2011).

Un segundo momento de esta década, que la autora señala se inicia en 2003 con la asunción a la presidencia de Néstor Kirchner, se caracterizó por un nuevo escenario político que interpeló a la sociedad y a las organizaciones sociales con un discurso progresista. Por último, el tercer momento se inicia con el conflicto entre el gobierno nacional y los sectores agrarios (2008) y encuentra una doble inflexión con la aprobación de la ley de Comunicación Audiovisual (2009) y la muerte repentina del ex-presidente Néstor Kirchner en 2010 (Svampa, 2011).

En este escenario de país, en febrero de 2006, se inicia la segunda experiencia que se anticipó. La misma surge como intencionalidad de recrear el planteo freireano en el campo de la salud comunitaria originada desde el ámbito académico como alumna maestranda interpelada por las condiciones concretas de la salud pública en el campo comunitario y las posibilidades de visualización de dicha realidad crítica por parte de las poblaciones. A partir de la aproximación de esta motivación a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas y a integrantes conocidos de la agrupación Juventud CTA (Central de Trabajadores Argentinos) se iniciaron contactos entre los universitarios y jóvenes militantes.

La CTA congrega a trabajadores ocupados y desocupados, a jóvenes, estudiantes y profesionales. Sus militantes consideran que nace el 14 de noviembre de 1992 como forma de organización frente a los sindicatos tradicionales nucleados en la CGT (Confederación General del Trabajo). Expresan que su estrategia de construcción consiste en recuperar la identidad de las personas y convocar para reconstruir un proyecto nacional y popular de liberación del régimen de dominación vigente en el país por esos años. La Juventud CTA se incluye en este esquema al incluir a un grupo etario que se encontraba subsumido bajo las características de un modelo neoliberal con claras manifestaciones de apatía a la participación política. En este escenario, consideran que espacios como la universidad, los barrios, las organizaciones sindicales, culturales, religiosas, comunitarias, etcétera, son ambientes naturales donde se encuentran los jóvenes, y el desafío está en construir organización con ellos desde herramientas que provean identidad (Fanzine de la Juventud CTA, 2006: 2).

Sustentados en ese propósito, la Juventud CTA desde el año 2003 desarrollaba su trabajo en la comunidad barrial Hipódromo desde el Centro Comunitario Mami Rita. Allí realizaban actividades como: apoyo escolar, copa de leche, murga, ropero comunitario, talleres culturales, peñas, taller de alfabetización, banco popular, entre otras. La bandera que reunía a los protagonistas de esta alternativa pregonaba “a un problema colectivo solo se puede oponer una solución colectiva” (2006: 5).

Fue así que el proceso de encuentros entre universitarios y jóvenes de la CTA se dio paulatina y genuinamente desde el interés en conocer la propuesta de trabajo freireana en salud así como lo realizado por la agrupación en la comunidad. Se comenzó en febrero de 2006 a participar de las reuniones del área de educación, a las que se sucedieron una serie de encuentros vinculados a la presentación de la propuesta sustentada en el planteo de Paulo Freire recreado al campo de la salud y la voluntad de iniciar un proceso de trabajo compartido. Se conformó así un equipo de trabajo que partió del análisis y reflexión de la propuesta de educación popular en salud en la comunidad barrial Hipódromo de Río Cuarto, centrando el debate en las categorías freireanas de investigación temática y educación problematizadora en salud.

Acordamos que el trabajo consistía en tomarnos varios meses para conocer la comunidad barrial, observando, manteniendo conversaciones informales, realizando entrevistas para recabar información de necesidades y problemáticas en salud para luego, en virtud de la información, elaborar una propuesta educativa en salud originada en los propios intereses y necesidades de las vecinas y los vecinos. De esta manera, “equipo de investigación en salud” y “comisión de salud” fueron denominaciones válidas para referirnos a un grupo de jóvenes, estudiantes, trabajadores y recién graduados que nos dispusimos a iniciar un trabajo organizado y comprometido en salud de la comunidad.

## Los métodos de alfabetización y posalfabetización freireanos como metodologías en acción para el trabajo socioeducativo con comunidades

No se puede iniciar un proceso de educación popular sin haber definido previamente las necesidades y problemáticas que se pretende abordar, si no es buscándola dialógicamente con la comunidad con la cual se quiere trabajar. Freire (1970)

Situados en estos contextos, las experiencias que se compartirán a continuación recrean los aportes de Paulo Freire a las realidades concretas de comunidades barriales marginales de la ciudad de Río Cuarto en la década de los setenta y en la del 2000. Se considera la riqueza y potabilidad que estos abordajes metodológicos freireanos suponen para pensar y hacer en la complejidad de las realidades latinoamericanas de esos tiempos y de los actuales.

### *Una experiencia de alfabetización situada en los setenta*

Freire desarrolló inicialmente un “método de alfabetización” (1965) destinado a un trabajo centrado en la lectura de la propia realidad de campesinos y campesinas del nordeste de Brasil, experiencia que narra en su libro “La educación como práctica de la libertad”.

Esos principios ideológicos y político-educativos se traducen en la metodología para la alfabetización de los adultos que fue la que adoptó la CREAM. La misma se fundamenta en el método de investigación de las palabras generadoras de Paulo Freire.

El proceso de alfabetización se desarrollaba en los centros de cultura popular (CeCuPo) que eran los marcos para la organización de los vecinos o comunidad organizada. Los CeCuPo eran centros de convergencia de los problemas de los vecinos del barrio surgidos de su propia realidad y, a la vez, centros de irradiación de soluciones propuestas por los mismos. Desde ese mismo centro se proponían soluciones tales como organización de un dispensario, de una vecinal o el reclamo por una línea de colectivo, entre otras acciones desplegadas en los barrios de nuestra ciudad. Del propio CeCuPo surgía el “currículum comunidad” o sea la programación de los temas y experiencias a realizar con los vecinos. Sus objetivos eran promover la conciencia nacional y la organización barrial en torno a los problemas de la salud, la vivienda, el trabajo u otros.

Una de las acciones realizadas con los vecinos desde el Centro de Cultura Popular del barrio Jardín, barrio urbano-periférico ubicado en la zona norte de la ciudad de Río Cuarto donde se desarrolló la experiencia concreta a la que referimos, fue solicitar al municipio la llegada del colectivo local al mismo, reivindicación que fue lograda con la acción organizada de la comunidad barrial.

En cuanto al proceso mismo de alfabetización, se organizó en varias etapas, previas instancias de formación de los facilitadores universitarios participantes (estudiantes y militantes políticos con inserción a la vez en los barrios).

### **Primera etapa: preparación**

La primera etapa del método de alfabetización era la “preparación” consistente en el relevamiento del universo temático y vocabular de los actores participantes. Dicho universo surgía de las problemáticas identificadas, discutidas y analizadas en el CeCuPo.

El programa proponía realizar este relevamiento considerando cuatro contextos: a) el contexto socio-económico familiar, b) el contexto socio-político-organizativo, c) el contexto laboral y d) el contexto socio-recreativo cultural. Algunas de las palabras generadoras que se seleccionaron de manera participativa en la experiencia realizada en el Barrio Jardín fueron, para cada uno de los contextos mencionados: leche, casa; villa, colectivo; trabajo, sindicato; fútbol, novela.

### **Segunda etapa: motivación**

En esta segunda etapa se iniciaba el proceso con una de las palabras del universo vocabular, problematizando el tema al que dicho vocablo hacía referencia. Para ello se apoyaba el proceso educativo con el uso de láminas que representaban situaciones experienciales. Así, por ejemplo, con la lámina referida a “trabajo” se problematizaba la situación laboral de los participantes y el rol de los sindicatos.

La sugerencia del programa era organizar la discusión en torno a los siguientes procesos:

1. *Ver*: ¿qué vemos en la lámina? (con preguntas para extraer de la lámina el máximo de elementos); hagamos una historia de lo que está pasando en esta lámina; ¿qué título le pondría?; ¿cómo es el lugar?; ¿qué pasa en esta escena?; ¿cuál es el problema más grave en esta lámina?
2. *Apreciar*: ¿este problema se da también entre nosotros?; ¿dónde y cuándo pasa?; ¿entre quiénes pasa? (relato de los participantes); ¿solamente nosotros tenemos este problema?; ¿conocemos otros lugares con este problema?; ¿quiénes no tienen este problema?; ¿qué consecuencias trae?
3. *Conocer*: ¿por qué a nosotros nos pasa y a otros no?; ¿hay alguien responsable de que pase?; ¿qué planes tiene el gobierno nacional para la solución de estos problemas? (información del proyecto político general del Plan Trienal); ¿qué planes existen en la municipalidad local?; ¿saben cómo lo resolvieron en otros barrios, villas, pueblos, etcétera?
4. *Resolver*: ¿cómo solucionamos nuestros problemas contando con la experiencia de otros (villa, barrio, obrajes, etcétera) y los planes del gobierno?; ¿qué podríamos hacer?; ¿cómo y con qué (o quiénes) podemos?
5. *Ejecutar*: ¿cuál es la tarea que le corresponde a cada uno?; ¿qué tiempo nos proponemos para rendir cuenta ante el grupo por la tarea encomendada y su evaluación? (Ministerio de Cultura y Educación-DINEA, 1973: 55-56)

En la experiencia de alfabetización que desarrollamos entre la UNRC y los barrios de la ciudad, las preguntas concretas que discutimos en torno a la lámina “trabajo” fueron: ¿Qué hacen los hombres que aparecen en la lámina? ¿Hacia quién apunta el delegado? ¿Por qué se organizan y para qué? Discutir si la organización del pueblo y su lucha es también cultura.

En torno a la palabra “casa” se discutió: ¿qué cosas son necesarias para una vivienda digna? ¿Tenemos posibilidades de adquirir una vivienda propia? ¿Por qué no accedemos

a la vivienda? ¿Cuáles son las consecuencias de la falta de un espacio habitacional mínimo? ¿Qué proyectos y planes tiene el gobierno para solucionar este problema? Problemas, causas, consecuencias y marco políticos fueron ejes de discusión para cada palabra seleccionada.

### **Tercera etapa: alfabetización**

Ésta se realizaba mediante la descomposición silábica de las palabras generadoras. Por ejemplo para “casa”: ca-que-qui-co-cu; sa-se-si-so-su. Luego se promovía la creación de nuevas palabras mediante la combinación silábica. Se incorporaron, también, contenidos de matemática, donde los problemas se planteaban en torno a los temas generadores. Un ejemplo de problema trabajado en esta experiencia fue el cálculo de la diferencia entre lo que gana un obrero de la construcción y lo que produce, problematizando el concepto de plusvalía.

### *Una experiencia de posalfabetización situada en la década del 2000*

Seguidamente a sus experiencias de alfabetización y como consecución de ese trabajo, Freire elabora un “método de post-alfabetización” que expone detalladamente en *Pedagogía del oprimido*. Expresa:

Estábamos intentando una educación identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su [...] vocación de sujeto [...]. ¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con la realidad? (1970: 103)

En lo que sigue, se desarrollarán las fases del método de investigación temática que se recrearon en la experiencia de educación popular en salud. Es importante aclarar que las fases de este método freireano no sugieren un orden prescriptivo, sucesivo, ni lineal, sino que van interconectándose dialécticamente entre sí unas con otras durante todo el proceso.

### **Primera fase: aproximación a la comunidad**

Inicialmente, la experiencia partió de una aproximación al área comunitaria. La población se delimitó en una comunidad del Barrio Progreso, sector del Hipódromo (sur-oeste de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina), comúnmente denominada por sus pobladores y pobladoras “barrio Hipódromo”. Éste se caracterizó por ser una zona de tipo urbana-periférica. Se trabajó desde el Centro Comunitario llamado “Mami Rita”, una humilde casa de familia en la que se daba la merienda a los niños y niñas del barrio, y donde se realizaba con ellos actividades de apoyo escolar. Este lugar se constituyó en el punto de referencia para la experiencia. Como se ha mencionado, se trabajó junto con la organización Agrupación Juventud CTA que desde hacía varios años se desempeñaba en la comunidad y comenzaba a advertir problemáticas socio-sanitarias en ella. Se conformó un equipo de trabajo integrado por dos jóvenes recién graduadas en psicopedagogía que se desempeñaban como auxiliares docentes de la UNRC y cuatro jóvenes trabajadores integrantes de esta organización. Luego de unos diez primeros encuentros de aproximación y reconocimiento de la zona comunitaria, visitas de observación, contacto y establecimiento de conversaciones informales con los vecinos y vecinas, se reconoció un problema concreto definido como la “crisis sanitaria localizada en la Comunidad Hipódromo”, enlazada a la percepción de la falta de conocimiento con respecto a esa la situación que tenían los vecinos y vecinas. Ello orientó las intencionalidades de trabajar con la comunidad barrial Hipódromo para:

1) conocer las problemáticas que los vecinos y vecinas significaban como relevantes; 2) describir el contexto situacional de los vecinos y vecinas con relación a sus problemas de salud y elaborar un análisis sanitario compartido; 3) construir de manera colaborativa una experiencia en salud a través de la recreación de la investigación temática, la educación popular y estrategias de trabajo popular desde la perspectiva freireana.

Es interesante reflexionar aquí sobre la pertinencia de trabajar junto a la organización social de base dada su pertenencia y familiaridad con los miembros de la comunidad, por su historia de trabajo compartido con ellos y ellas, así como el originarse la propuesta desde la definición del problema que implicó la escucha de las voces de los pobladores y pobladoras, reconociendo cómo ellos y ellas los definían y significaban.

### **Segunda fase: análisis de los datos recogidos para la aprehensión de las posibles contradicciones de los temas en salud de la comunidad**

Esta fase se inició con la comprensión crítica de la información recogida inicialmente para conocer las posibles problemáticas y los temas que preocupaban a la comunidad. En la experiencia realizada, el análisis de los datos obtenidos permitió:

1. Inicialmente, realizar una “síntesis descriptiva de la realidad barrial” (a partir de datos obtenidos en jornadas de observación y registros de diario de campo elaborados por el equipo), pudiendo caracterizar a la población como perteneciente a un grupo social medio-bajo, reconociendo como indicadores de pobreza: viviendas precarias, hacinamiento, desocupación y desempleo o precarización laboral. Dicha situación social se traducía en la búsqueda de distintos tipos de apoyos para subsistir en instituciones como el Centro de Atención Primaria de la Salud. Por otro lado, pudo reconocerse la presencia de familias numerosas, disgregadas, ensambladas, así como familias jóvenes con altas tasas de natalidad, entre otras.
2. Posteriormente, elaborar un “análisis situacional sanitario de la comunidad”, basado en datos obtenidos en jornadas de observación, registros de diario de campo, veintiún entrevistas semiestructuradas realizadas a las vecinas que voluntariamente quisieron participar respondiendo a cuestiones generales en salud, familiar y comunitaria, entrevistas a los profesionales del dispensario —médico clínico y pediatra— y encuentros de discusión del equipo de trabajo. Ello permitió construir un análisis situacional sanitario de la comunidad barrial Hipódromo siendo las temáticas emergentes: a) presencia de focos infecciosos; b) desnutrición y cuadros derivados de una alimentación deficiente; c) problemáticas psicosociales (consumo de drogas, alcohol, hacinamiento habitacional); d) maltrato y violencia familiar. Lo emergente permitió construir por parte del equipo dos categorías temáticas: predominio de una conciencia abatida que impide a los vecinos y vecinas reconocer críticamente su realidad en salud, pudiendo percibirse que sus intereses se constriñen a lo inmediato de la enfermedad; desconocimiento del derecho a la salud y naturalización en la presencia de barreras psicosocioculturales en la relación de la población con los efectores de salud.

### **Tercera fase: retorno a la comunidad para empezar los diálogos con los y las pobladoras en los talleres en salud comunitaria**

En esta fase se retornó a la comunidad para iniciar con la dinámica de los talleres, y continuar así los diálogos con los y las integrantes de la comunidad. Tal como Freire sugería para esta fase, se grabaron los diálogos de esos encuentros, los que se siguieron trabajando luego. Los integrantes del equipo en esta instancia oficiamos como coordinadores del grupo, escuchándolo y desafiándolo para que las personas logren problematizar su situación existencial en relación a la temática trabajada (salud, educación, empleo, ambiente, calidad de vida, etcétera).

En esta fase de la experiencia la información surgida del análisis situacional sanitario fue presentada y analizada reflexivamente con las vecinas, dado que fueron mujeres las que participaron y se sumaron activamente desde un interés genuino a esta serie de encuentros. Se fueron leyendo las temáticas emergentes intentando realizar lo que el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda definía como la “devolución sistemática del conocimiento producido” (1981: 29). El encuentro permitió un reconocimiento de problemas y necesidades por parte de las vecinas, las que fueron acordando con lo planteado por el equipo, otorgando un criterio de “validez intersubjetiva” (Montero, 2006) a los datos construidos y emergentes del quehacer investigativo. En esta instancia se realizó la pregunta explícita a las vecinas por su interés en participar de la experiencia en salud comunitaria, a lo que asintieron conjuntamente.

#### **Cuarta fase: estudio sistemático de los hallazgos**

Esta etapa implicó reuniones de equipo de trabajo destinadas al estudio y análisis de lo surgido en los grupos con las vecinas. Escuchando las grabaciones, releendo las notas de las jornadas de observación o del cuaderno de campo, en equipo de trabajo se fueron arrojando los temas explícitos a partir de afirmaciones hechas por las vecinas, así como los temas implícitos que se derivan de ellas. Tal como Freire (1970) lo planteaba, los temas fueron clasificados para obtener una visión central de acuerdo a sus prioridades, necesidades y preocupaciones.

De esta forma las temáticas emergentes en las fases anteriores fueron profundizadas en su caracterización, así como fueron ordenadas en base a los intereses de la comunidad, añadiendo lo que Freire (1970) denominaba como “temas bisagra” para referirse a aquellas temáticas no explícitamente enunciadas por los y las participantes pero consideradas esenciales por los y las educadores en la potencialidad que tienen por su articulación y transversalidad con respecto a los otros temas. La jerarquización realizada estableció:

1. Presencia de focos infecciosos; procedentes de insectos, animales, studs donde habitan caballos, basura con incidencia en la higiene barrial.
2. Dificultades con la alimentación (motivos y consecuencias: mala alimentación consecuencia de una desfavorable situación socioeconómica), enfermedades transmitidas por alimentos y animales (zoonosis-parasitosis), manipulación e higiene de los mismos; lo que suele derivar en cuadros: dolor de estómago, vómitos, diarreas, gastroenteritis, entre otros.
3. Enfermedades de transmisión sexual, se explicitan casos de VIH en el barrio, así como preocupación por el ejercicio de la prostitución y el cuidado de esas mujeres a su salud.
4. Presencia de problemáticas psicosociales: se reconocen la violencia y el maltrato en relaciones de pareja o en situaciones entre vecinos, violencia familiar, abuso, y se las relaciona al consumo de drogas y alcohol.
5. Finalmente, la temática incorporada por el equipo considerada como eje de los aprendizajes críticos que se intentaban promover se planteó como: desconocimiento del derecho a la salud, conciencia sanitaria ingenua, dificultades en el acceso a los servicios de salud y dificultades para percibir críticamente esta situación.

#### **Quinta fase: talleres en salud comunitaria**

Priorizados los temas, en esta etapa se los consideró, tal como expresaba Freire (1970), como “contenidos temáticos” de un proyecto de educación popular en salud. Este se fue desarrollando desde encuentros en talleres con los pobladores y pobladoras. En esta instancia, también se construyó el material didáctico con el que se trabajó en los

talleres. Puntualmente se seleccionaron fotografías, imágenes dibujadas o pintadas y se elaboraron carteles para abordar los temas a trabajar.

Atendiendo a las temáticas emergentes como unidades pedagógicas de la propuesta de educación popular, se comenzó a desarrollar una serie de talleres cuya finalidad fue problematizar la salud desde la educación popular. Se trató de una propuesta abierta susceptible de modificaciones a medida que el grupo lo solicitara desde sus demandas. Los talleres se desarrollaron en el período julio-diciembre de 2006 y abordaron los temas mencionados.

En los mismos la participación osciló entre diez y quince participantes por encuentro; en dos de ellos se contó, además del equipo, con la presencia de especialistas como un médico clínico para el abordaje del VIH y una psicopedagoga especialista en adicciones. Participaron en general mujeres, dando cuenta de un protagonismo genuino construido en la comunidad. También participaron integrantes de la organización social Juventud CTA, y en el último taller se incorporó la directora de la escuela de la comunidad.

En esta fase de los talleres la apuesta se orientó a la posibilidad de visibilizar los aprendizajes y conocimientos construidos a partir de reconocer cierto cambio conceptual en el transcurso de la experiencia. Se intentó advertir si los aprendizajes realizados en los talleres lograban generalizarse al comportamiento social de las vecinas. Esto implicaba una preocupación por parte del equipo de trabajo no sólo por la incorporación de contenido en los talleres sino por el aprendizaje generalizado a la realidad. Por ello, desde los talleres se estuvo atentos a ello a través de preguntas problematizadoras, ofreciendo situaciones nuevas que de alguna manera desequilibraran o desestructuraran la forma de pensar y los argumentos esgrimidos por las vecinas a sus planteos, favoreciendo “la construcción de esquemas de conocimiento más enriquecidos” (Vogliotti, 2001: 174).

## Principios ideológicos y político-educativos que sustentaron las experiencias

Se exponen a continuación los principios ideológicos y político-educativos comunes que enmarcan las experiencias narradas.

1) *Articulación entre universidad, Estado y barrios populares.* La universidad media, en un caso, entre una política pública y los territorios, gestionando el proyecto, formando a los alfabetizadores y elaborando materiales de apoyo. En el otro, se integran la investigación, la formación de posgrado y la extensión en un proyecto de posalfabetización en el campo de la salud comunitaria. En ambos casos, la universidad se compromete socialmente con los sectores populares a través de lo que hoy llamaríamos “extensión crítica” (Tomassino y Cano, 2016) y “diálogo de saberes” (Souza Santos, 2005). Ambas experiencias son resultantes de una articulación entre el intelectual orgánico (el alfabetizador, el coordinador) y el territorio.

2) *Organización y participación popular.* En ambas experiencias se buscaba promover la participación en el barrio y la comunidad, la autogestión y organización barrial y el fortalecimiento de los sectores populares como sujetos históricos. Se pensaba a los propios actores populares como los protagonistas de los cambios. Por eso fue clave trabajar mancomunadamente con militantes con inserción y reconocimiento en esos territorios, pensándose la proyección y la continuidad de las experiencias a partir de un rol protagónico de los mismos vecinos y vecinas, pudiendo constituirse ellos mismos en los propios coordinadores y alfabetizadores de esas experiencias.

3) *Sentido emancipador y transformador*. El objetivo que impregnó ambas experiencias fue la promoción de procesos de concientización de los sectores populares y la lectura crítica del mundo social. La idea de las experiencias era alfabetizar o pos-alfabetizar, pero a la vez desplegar un proceso de concientización en el sentido freireano. Se buscaba que los participantes aprendieran no sólo a leer el texto escrito o a cuidar su salud, sino a “leer el mundo”; que comprendieran la estructura económico-social que explicaba el porqué de sus problemas y de su pobreza y que pudieran iniciar, así, la transformación de esas condiciones contextuales de opresión. La idea de concientización nos remite a la lectura que Ignacio Martín Baró, referente de la psicología de la liberación, hacía del método freireano, entendiéndolo como aquel que surgía de una fecundación de la psicología y la educación, con un carácter eminentemente psicosocial:

El concepto... de concientización articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social. Pero, sobre todo, la concientización constituye una respuesta histórica... de los pueblos latinoamericanos... para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia. (Martín-Baró, 1986: 2)

La intencionalidad de las experiencias de educación popular freireana narradas fue generar las condiciones para que los integrantes de las comunidades levantasen su voz desde una lectura problematizadora de su realidad, comenzando a darse distintos procesos y dinámicas de concientización entre los pobladores y pobladoras acorde al punto de partida desde el que cual comprendían su propia situacionalidad al momento de implicarse en estas experiencias. Mientras algunos partían de lecturas más ingenuas o silenciadas de las condiciones de su realidad, otros lo hacían desde interpretaciones más profundas y detalladas de sus condiciones de existencia, transitando todos, a partir de estos procesos educativos, hacia instancias progresivamente más críticas y desnaturalizadoras en las formas de conocer la realidad en su contexto. Asumían así, los educadores y educadoras implicados en estas experiencias, intervenciones interpelladoras y desveladoras que permitían entramar los saberes previos de los participantes con otros nuevos que se proponían y generaban nuevos aprendizajes. Vinculado con ello, dice Freire en una entrevista que le realizaba la educadora Rosa María Torres (1985) que los saberes populares deben constituirse en un punto de partida para que conjugados con nuevos conocimientos hagan posible la construcción de conocimiento crítico, por lo que debe recuperarse el saber de los participantes como plataforma para construir conocimiento crítico, nuevo y enriquecido.

4) *Pedagogía crítica y dialógica*. Ambas experiencias pensaban un proceso educativo vinculado con la realidad de sus participantes, que rescatase el lenguaje y la cultura regional y popular, enlazado a sus demandas, intereses y necesidades. Por eso se emplearon metodologías dialógicas y activas que reconocieran los saberes populares contruidos históricamente pero también impulsara la apropiación de otros saberes como los científicos y tecnológicos. “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970: 90). Con relación a ello, en estas prácticas analizadas, la presencia del ser humano en el mundo, su experiencia vital, constituye el centro del análisis crítico de la práctica educativa (Freire, 1990), colocando a la propia situación de los participantes como problema desencadenante del acto de conocimiento.

5) *Concepción de aprendizaje como un proceso humano permanente*. Las experiencias analizadas partieron de la premisa del aprendizaje freireano como proceso continuo, jamás acabado, sino aquel a través del cual los hombres y mujeres se insertan como seres de toma de decisiones y autogestores de su realidad histórica (Freire, 1997). El aprendizaje implica, en ambas experiencias, un proceso de comprensión a través de la

cual el sujeto conoce al mundo y a la realidad socio-histórico y cultural. Este proceso supone tensiones y reacomodamientos, dado que se ponen en juego los saberes que poseen los sujetos con otros nuevos, dándose articulaciones entre la continuidad y la ruptura de los mismos. La continuidad refiere a la prolongación respecto de lo que el sujeto ya sabe, lo ya conocido, mientras que la ruptura viene dada con lo nuevo, con aquellos saberes que contrastan con lo conocido, que comienzan a emerger generando nuevos aprendizajes con significado que desequilibran el estado de continuidad anterior. De esta manera, la *finalidad del aprendizaje* está en el proceso de conocer, de co-construcción de conocimientos. El conocimiento, como una construcción humana permanente que se da entre los hombres y mujeres en comunión (común-uniión). Esta construcción supone una relación entre el sujeto cognoscente (que es el sujeto social) y el objeto cognoscible (es decir, lo que se conoce no es un objeto aislado, sino un objeto contextualizado, es la realidad histórica en sí misma) (Freire, 1990 y 1997).

6) *Investigación temática como método*. Ambas experiencias desarrollan el método de “investigación temática”, “investigación de los temas generadores”, en base al cual, posteriormente se promovía un programa de educación problematizadora. Freire la define como:

Una investigación en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad [...] punto de partida del proceso educativo [...] liberador [...] Implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige de sus sujetos [...] la interpretación de los problemas. Desde la concepción problematizadora investigación temática y educación, se tornan momentos de un mismo proceso... (Freire, 1970: 132-239).

Éste es el planteo metodológico freireano que se recreó en las experiencias, entendiendo que la investigación temática es una estrategia metodológica que tiene como objeto conocer a los hombres y mujeres (cualquier sea la etapa de su ciclo vital) que viven en una comunidad, al tiempo que buscar y conocer sus temas, problemas, preocupaciones, necesidades, prioridades, sueños y desafíos (como una intervención inicial y prolongada), para posteriormente, en virtud de esos temas emergentes, planificar un proyecto de educación popular que permita llevar a cabo intervenciones desde la dinámica de talleres de reflexión orientados a la construcción de aprendizajes y conocimientos críticos, y por consiguiente la toma de conciencia de la realidad en la que están inmersos los sujetos.

Esta modalidad de intervención implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige de los educadores el descubrimiento, encadenamiento e interpretación de los temas significativos, los problemas y necesidades de las comunidades con las que se trabaje.

## **A modo de reflexiones finales: entre las experiencias del pasado y los desafíos de hoy... la vigencia del pensamiento freireano**

Entre las utopías del siglo pasado y del anterior, podemos encontrar inspiraciones para afrontar los problemas de hoy, e imaginar el futuro, aunque todo haya cambiado, y un porvenir incierto se precipite sobre nosotros. Puiggrós (2016: 11)

Las experiencias compartidas se amalgaman en sus posicionamientos ideológicos y metodológicos de base freireana. Los contextos no son los mismos, retransitarlos hoy luego de varios años nos moviliza en lo profundo, por lo hecho y lo vivido.

La experiencia de alfabetización realizada en los años setenta trae nostalgia por tiempos de juventudes dinamizadas por utopías revolucionarias, pero también dolores, por compañeros que la transitaron con nosotras y que hoy ya no están.<sup>2</sup> La experiencia de posalfabetización desarrollada en el 2000 nos evoca tiempos de organización colectiva y de construcción compartida entre universidad y organizaciones de base.

Hoy, transcurridos cuarenta y siete años de la primera experiencia y quince años de la segunda, nos sigue movilizandona la esperanza por recuperar el sentido de un proyecto de país, donde un contexto atravesado por profundas desigualdades sociales y educativas sigue siendo lo que nos interpela a impulsar renovadas prácticas de investigación y educación popular que nos impliquen en un seguir revisitando la praxis freireana.

Para finalizar, nos gustaría plantear algunos desafíos teórico-metodológicos proyectados desde una universidad con espíritu freireano:

- a) Proyectar una universidad con sentido emancipador, formadora de pensamiento crítico; una universidad que se hace preguntas sobre cómo es el mundo y cómo puede ser un mundo mejor, reconociendo su historicidad; un mundo liberado de relaciones de opresión y dominación. Una universidad que deleve y problematice los mecanismos sociales y los propios universitarios que reproducen las ideologías dominantes.
- b) Sustener un principio de justicia curricular, o sea un currículo que proteja los intereses de los menos favorecidos y genere estrategias educativas productoras de más igualdad (Conell, 1997). En él, los temas curriculares se plantean y abordan desde la perspectiva o situación de los sectores más postergados y las profesiones se repiensen a favor de esos sectores, problematizando las condiciones políticas e históricas generadoras de desigualdad.
- c) Profundizar y extender la inclusión de la extensión crítica en el currículo o prácticas sociocomunitarias, prácticas socioeducativas o territoriales; proceso ya iniciado y sostenido desde el año 2009 en nuestra Universidad Nacional de Río Cuarto, desde una concepción de praxis educativa y diálogo de saberes, donde los estudiantes aprenden contenidos curriculares en diálogo con actores sociales aportando a la solución de problemas críticos de los sectores subalternizados. Lo que, estamos convencidas, contribuye a la construcción de otras matrices de aprendizaje y otros perfiles profesionales. Algunas de las prácticas socioeducativas desarrolladas han retomado, por ejemplo, procesos de alfabetización en barrios de la ciudad en colaboración con la municipalidad de Río Cuarto.
- d) Promover una investigación con sentido social que genere conceptos, categorías teóricas, significados, sistemas clasificatorios y lenguajes para interpretar los grandes problemas de los sectores populares y, así, transformarlos.
- e) Propiciar la reorganización y articulación de las unidades académicas, las disciplinas y las funciones de las universidades en torno a los grandes núcleos problemáticos del territorio, privilegiando la investigación-acción-participativa sobre tales problemas como núcleo epistémico y metodológico de las articulaciones buscadas.

Desafíos que cobran nueva relevancia y urgencia ante pandemias que visibilizan y profundizan desigualdades e injusticias y nos interpelan a crear o inventar un nuevo mundo social que transforme las relaciones de poder y de producción así como nuestros modos de vincularnos con la naturaleza y de vivir en ella.

En síntesis, recuperar experiencias del pasado, revisitando la obra freireana para ponerla en diálogo con referentes contemporáneos y, desde el presente, proyectar una

<sup>2</sup> Berta Perassi formó parte del equipo de alfabetización de la CREAR en la experiencia de Río Cuarto y fue detenida-desaparecida el 1 de julio de 1976 en la ciudad de Córdoba cuando tenía 23 años.

transformación universitaria orientada por un ethos emancipador y crítico, y así, como dijo Freire, “aprender a leer la realidad para escribir la propia historia” (2004: 100).

## Bibliografía

- » Aminahuel, A. (2017). Discursividades en disputa en la territorialidad universitaria: el caso de Río Cuarto (1973-1974). *Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales*, año 2, núm. 4, julio-diciembre, pp. 14-38.
- » Conell, R. W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid, Morata.
- » Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. Vio Grossi, F., Gianotten, V. y de Wit, T., *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, pp. 19-47. Mosca Azul.
- » Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- » \_\_\_\_\_ (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- » \_\_\_\_\_ (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- » \_\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- » \_\_\_\_\_ (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- » García Linera, A. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. La Paz, Bolivia, Vicepresidencia del Estado, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- » Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, núm. 22, pp. 219-231. UCA. Departamento de Psicología Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA).
- » Moine, A. P. (2019). Hacia una nueva universidad. El proyecto político-educativo de Augusto Klappenbach en la revista *Latinoamérica* (Río Cuarto, 1973-1974). *Cronía. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, vol. 15 Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto. En línea: <<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/745/1007>> (consulta: 5-7-2020).
- » Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Paidós.
- » Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, políticas y perspectivas*. Buenos Aires, Colihue.
- » Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. LPP - Miño y Dávila.
- » Svampa, M. (2011). Argentina, una década después. Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular. *Nueva Sociedad*, núm. 235, septiembre-octubre. En línea: <[https://www.cetri.be/IMG/pdf/3794\\_1.pdf](https://www.cetri.be/IMG/pdf/3794_1.pdf)> (consulta: 10-5-2021).
- » Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós*, núm. 1, año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- » Torres, R. M. (1985). Sobre educación popular: Entrevista a Paulo Freire. Torres, R. M., *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, pp. 117-153. Biblioteca digital CREFAL.

- » Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?* EFUNARC.
- » Documentos consultados
- » Juventud CTA (2006). Barajar y dar de nuevo. Recuperemos la dignidad desde el trabajo y la solidaridad. *Fanzine*, año 1.
- » Ministerio de Cultura y Educación. *Plan Trienal 1974-1977*. Área Educación.
- » \_\_\_\_\_ (1973). Método CREAR. Material de apoyo. Objetivos y contenidos para la etapa de reflexión en la alfabetización. Dirección Nacional de Educación de Adultos.