



La negociación: una relación pedagógica posible

Aída Bezerra y Rute Rios*

Algunos trazos de una historia recorrida

En el momento histórico/político de la década de los 60, en el Brasil, se abre un espacio coyuntural para el desarrollo de educación popular, por lo tanto, creemos que no se le puede tomar como un fenómeno aislado de la historia política y cultural. Prestar atención a la herencia histórica nos puede ayudar a comprender mucho sobre los componentes de la acción directa de los educadores que ahí se inscribieron.

El discurso político denunciante de las relaciones de explotación, convocador de la lucha antimperialista, dinamizador de un movimiento de organización política de las clases populares, sirve de fondo a la nueva cualidad de la intervención educativa, pero esto por sí solo no se traduce en intermediaciones que hablen de un cambio radical en el plano pedagógico. De esta manera exploramos aquí las contribuciones pedagógicas y metodológicas que influenciaron la práctica de una educación dirigida a los segmentos más pobres de la sociedad.

Podemos situar, a grosso modo, en un período que va de 1945 a 1958, tres modos de intervención educativa que marcaron el momento y que, sumadas a las nuevas contribuciones que surgieron en la fase 1959/64, van a repercutir sobre las prácticas educativas desarrolladas en la década - de los 60. Estas son: *la presencia educativa de la Iglesia*, sobre todo la Católica en los medios populares; *la extensión rural*; y *el desarrollo de la comunidad* (Bezerra 1977:35-56)¹.

Período de 1945 a 1958

La presencia educativa de la Iglesia

Al mismo tiempo -en que la Iglesia priorizaba sus instituciones de enseñanza para la formación de las élites, esta mantenía en sus obras sociales, parroquiales y diocesales, servicios educativos de tipo asistencial y preventivo. Se preocupaban con el destino social y moral (alcoholismo, robo, prostitución) de los pobres desocupados, salidos del medio rural. En este sentido, las actividades educativas

Investigadoras del instituto Servicios de Apoio a Pesquisa ena Educação (SAPE), Rio de Janeiro, Brasil.

se atenían a la instrucción (alfabetización y enseñanza elemental) y a la iniciación profesional (distinta para hombres y mujeres).

La relación que se establecía entre la institución y la sociedad era del tipo proveedores/carentes. La existencia de pobres no era un dato cuestionable. Esto correspondía a una visión de sociedad estable, donde lo que contaba era la salvación individual. La ausencia de crítica y evaluación de los trabajos tenía su explicación: se hace crítica cuando se siente la necesidad de cambio. Todo se resolvía de modo administrativo y aisladamente: a cada institución, su clientela, su fracción de pobres.

No obstante, otra percepción, la de los Círculos de Operarios. Estos fueron creados en 1932 para garantizar la formación cristiana de líderes operarios, comienzan a partir de 1954, a redefinir su papel en términos más agresivos, llegando a alinearse a las fuerzas de resistencia a las embestidas del 'comunismo' en el medio sindical (Manfredi 1986:35-75).

La extensión rural

La extensión rural fue creada a partir de la definición del Brasil como un país de 'vocación' esencialmente agrícola(2). Después de un período de experimentación, la extensión rural se institucionalizó como órganos ejecutores (Asociación de Crédito y Asistencia Rural) del convenio en el gobierno Brasileiro y el Punto IV (instrumento de la cooperación norteamericana(3)

Desde el punto de vista de la educación, la importancia de este registro está en destacar su calidad de producto importado. Todos sus técnicos de primera línea eran entrenados en los Estados Unidos. La metodología de actuación reflejaba esa falta de contextualización en la padronización del trabajo -cualquiera que fuese la región atendida-, y en la ausencia de creatividad pedagógica. El contenido ya estaba dado y los medios de comunicación se colocaban en el primer lugar de las preocupaciones educativas. El buen educador era aquel técnicamente capaz de manejar con eficiencia el arsenal de recursos audiovisuales de persuasión.

La educación era dirigida fundamentalmente para la producción y para el consumo. El desarrollo era una cuestión de modernización, y por esta vía el bienestar de todos. La clientela de la extensión era compuesta por individuos productivos y la familia, como unidad de producción. La estrategia de actuación era una combinación de las líneas específicas de atención a cada uno de los componentes de la familia (jefes de familia, amas de casa y jóvenes).

Un aspecto marcante en la metodología de la extensión fue el destaque dado al liderazgo, ya fueran institucional (padre, prefecto, profesora), o espontánea. Eso fue con vistas no solo a la legitimación de la intervención, sino como al aprovechamiento del poder de influencia de las personas. El entrenamiento de líderes tuvo en la extensión rural uno de sus grandes promotores, y el uso de este

tipo de instrumento va a ser reproducido por un sinnúmero de iniciativas educativas en la década del 60.

No es necesario comprobar que una teoría social, de base funcionalista, daba soporte a toda esta intervención.

El desarrollo de la comunidad

Las raíces anglosajonas del desarrollo de la comunidad fueron nítidamente marcadas por el comportamiento colonial inglés, como nos enseña Ives Goussault al respecto de las diferencias de comportamiento inglés y francés en el Africa: "(...) la identidad del colonizador, y de sus intenciones metropolitanas, determina, de antemano los modos específicos de acción sobre la vida colonial local. Por su origen, el estilo de intervención difiere y esta diferencia marcará toda la evolución del desarrollo durante el período colonial, comprendiendo inclusive el nacimiento de la *animación* y del *desarrollo de la comunidad* " (Goussault 1968:572).

Entre tanto, la experiencia de desarrollo de la comunidad que llegó al Brasil no fue directamente la que resultó de las colonias Africanas, sino la que se desarrolló en las tierras de Nueva Inglaterra. "La tradición inglesa del gobierno local se encuentra, acentuada en el fenómeno de la colonización, y es la idealización de la *autonomía* y del *voluntariado* lo que encontramos en la base de numerosos proyectos de desarrollo de la comunidad." (Meister 1969:204).

Su sustento teórico más reciente solo se explicitó con el desarrollo de la sociología inglesa y norteamericana, adquiriendo progresivamente un marco explicativo y un perfeccionamiento de su sistemática de intervención (estudio/diagnóstico/planificación-ejecución-evaluación). Fue esta propuesta, ya probada y elaborada, la que recibimos en el Brasil: una expresión activa del funcionalismo norteamericano que contaba con el aval de la OEA.

Se creía que una actuación del ámbito comunitario era suficiente para alcanzar y solucionar la mayoría de los problemas de las poblaciones locales. Y también que el hábito de transferir al gobierno la iniciativa de las cuestiones sociales hacía que las poblaciones dejaran de asumir su parte de esfuerzo en pro del bien común. Se imponía entonces, educar las comunidades para la autopromoción de su desarrollo, a partir de sus necesidades sentidas. El bien común era un valor que convocaba al acuerdo y las estrategias propuestas estaban atentas a la neutralización de los conflictos.

En la formación de los técnicos en desarrollo de la comunidad, administrada sobre todo por las escuelas de Servicio Social, se pueden identificar, entre otras influencias teóricas, el personalismo de Mounier, las ideas del cristianismo social de Maritain, las propuestas de desarrollo armónico integral de Lebreton, conjugadas a la enseñanza de la sociología funcionalista que daba respaldo a esta línea.

Estos técnicos reclamaban de los presupuestos economicistas a partir de los cuales se planeaba el desarrollo. El desarrollo social era más totalizante y estaba referido al buen funcionamiento de las instituciones representativas de los diversos sectores de la sociedad. Un buen proyecto de desarrollo de la comunidad era aquel que llegaba a organizar un Centro Social y a obtener la constitución de un Consejo de Comunidad al cual le competía ejercer una vigilancia dinámica sobre la vida local y decidir sobre la compatibilización de sus programas y esfuerzos en función del bien común. Debían convocar las actividades necesarias a la solución de los problemas sentidos y la maximización de las posibilidades de desarrollo local. La construcción de un consenso era fundamental para el éxito de la empresa.

Dejando de tener como referencia la aldea africana o el núcleo de poblamiento norteamericano, el concepto de comunidad quedó mal traducido en términos operativos, a pesar de los innumerables esfuerzos de precisión de nuestros sociólogos. Sin embargo, la idea de una acción educativa totalizante y la noción de desarrollo local van a perdurar en muchas de las intervenciones que se siguieron.

De 1959 a 1964

La concesión de libertades democráticas, fruto del nuevo pacto de contenido populista que caracterizó la fase del desarrollismo en Brasil, ofreció un clima propicio a la expresión de diversas luchas. En este período se sitúa la expansión de una educación dirigida para las clases populares.

Para caracterizar estas iniciativas nos referimos a las instituciones que formaron y/o ofrecieron los cuadros responsables por la concreción de los varios tipos de propuestas. El origen de los agentes determinó, en mucho, sus estrategias de acción y nos permitió entender mejor las tensiones y las posibilidades de alianzas entre las diferentes tendencias. Tres ámbitos institucionales inspiraron los agentes de educación en las líneas dominantes y en las formas de intervención junto a los grupos populares: las *Universidades y el Movimiento Estudiantil*; los *partidos y las organizaciones políticas* con programas socialistas; y la *Iglesia*, fundamentalmente la Católica.

Todos tenían en común el carácter politizador y movilizador de las acciones, solamente algunas de estas iniciativas demostraron mayor preocupación con la cuestión pedagógica o con la estructuración de una metodología que diese organicidad a su actuación educativa.

Las Universidades y el Movimiento Estudiantil

A nuestra manera de ver, lo que marcó la iniciativa de las élites intelectuales fue una preocupación de orden político-cultural. La denuncia del imperialismo económico se extiende a la del imperialismo cultural. Era preciso dar mayor

solidez a la cultura nacional para que ella resistiese y se impusiese a la invasión cultural imperialista. En esta dirección, enfrentaban los desafíos de sacar a la Universidad de su enclausuramiento por las élites sociales y de encontrar su camino de servicio al *pueblo*. Nuevamente estaba en juego la afirmación de una cultura nacional. Lo que importaba era principalmente la *democratización de la cultura*. En verdad, este movimiento se tradujo sobre todo en el esfuerzo de crear y ampliar el acceso del *pueblo* a la cultura consumida por las élites: teatro, 'popular' politizante, música 'popular' politizante o educación del gusto musical del pueblo; y el uso de recursos de la cultura popular para comunicar contenidos politizantes (poesía de cuerdas, guitarristas de improvisación, y otras expresiones del folclore nacional). El énfasis de este movimiento estuvo predominantemente vinculado a la expresión del arte comprometido, y el contenido educativo de la propuesta quedó circunscrito a los límites de esta postura. El apoyo de la UNE (Unión Nacional de Estudiantes) y de las UEEs (Unión Estadual de Estudiantes), a través de la creación de los CPCs (Centro Popular de Cultura), fue fundamental para la dinamización de esta línea de actuación.

Data de este período la valorización de los cursos de Filosofía y la implantación de los cursos de Sociología. El estudio del Marxismo dejaba de ser una prerrogativa casi exclusivamente de la formación de cuadros de los partidos comunistas.

Los partidos y las organizaciones políticas

La Revolución Cubana estimuló las esperanzas revolucionarias abrazadas por la izquierda brasilera y que se fortalecieron en el clima de reivindicación de las reformas de base del gobierno de João Goulart. La militancia de varios partidos y organizaciones políticas, sobre todo los de inspiración marxista, se expandió fuertemente en esta fase. La urgencia de movilización y organización de las masas -convocadas a inscribirse en la lucha revolucionaria de la toma del poder del Estado-, llevaba esta militancia a actuar en las instituciones que servían como canal de acceso a las clases populares, o en las organizaciones específicas de los trabajadores.

Las estrategias de acumulación de fuerzas para la confrontación de clases y la lucha por la hegemonía del poder en las instituciones, van a llevar a estos grupos a enfrentarse con otras propuestas (de resistencia a los cambios o de alternativas de encaminamiento). Dependiendo de la inscripción de la tendencia política (troskista, maoísta, stalinista y otras) los militantes optaban preferencialmente por una actuación en el medio urbano o en el medio rural. Las alianzas se tornaban más viables, o más litigantes, según el grado de radicalismo ejercido por los grupos. Fuera del movimiento estudiantil, la presencia estaba más concentrada en el universo de las organizaciones de trabajadores, que en las iniciativas que enfatizaban el carácter educativo de la acción.

Asimismo con toda la intensidad de la lucha urbana, lo que ocurría en el medio rural tenía una repercusión política muy significativa en el panorama nacional. El hecho de colocar en evidencia la cuestión de la reforma agraria, uniéndola a la convocación del campesinado para la arena de las fuerzas políticas, de donde siempre fuera excluido, amenazaba la tranquilidad del 'orden público'. El bajo nivel de organización de los trabajadores rurales era propicio a la resonancia de las más variadas convocatorias y, al lado de esto, el respaldo dado por estrategias del gobierno Goulart contribuía para acelerar esta movilización. Aquí se van a encontrar y enfrentar: la militancia de diversos partidos y organizaciones luchando por el control de la mayor parte de los sindicatos; una parte de la Iglesia luchando por la hegemonía del sindicalismo cristiano; y otra parte, vía el Movimiento de Educación de Base, luchando en un primer momento por un sindicalismo independiente. La intervención oficial fue apoyada directamente por la SUPRA -Superintendencia de la Reforma Agraria-, la cual pretendía construir la base de la alianza del Gobierno con los trabajadores rurales. Las Ligas Campesinas', presentes sobre todo en el nororiente del país, y que habían antecedido todo el activismo regimentalizador de la sindicalización rural, mantenían una tensión con este movimiento.

Las Ligas, en su origen, tenían un estatuto de sociedad de beneficencia y reunía pequeños productores de la periferia de los latifundios de caña de azúcar. Posteriormente, amplió su atendimiento a un público de asalariados y, dada la incidencia de litigios laborales y de tierra, comenzaron a intermediar los intereses de sus asociados. El Partido Comunista Brasileiro ofrecía asesoría y apoyo jurídico. Poco a poco, las Ligas se transformaron en una organización de lucha y defensa de los intereses de los trabajadores rurales, levantando la bandera de la lucha por la tierra, lo que demandó una estructura específica adecuada. Francisco Julião, consagrado líder de las Ligas Campesinas y su principal asesor, gana proyección política en este cuadro.

El movimiento de sindicalización rural que se instaló, amenazó el territorio de actuación y expansión de las Ligas. Pero la convivencia se decretó más pacífica cuando el líder de las ligas se pronunció, afirmando: "la Liga Campesina es la madre del Sindicato".

La Iglesia y su extensa presencia

Culturalmente arraigada en todo el territorio nacional, el papel desempeñado por la Iglesia tuvo una enorme significación en este período y durante la dictadura militar.

Con el Concilio Vaticano II, su relación con los problemas sociales pasa a ser más consecuente. La creación de la CNBB -Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil-, juega un papel político fundamental. Las palabras de orden pasan a ser, principalmente, el ecumenismo, la justicia social y la pastoral de conjunto.

El nuevo, perfil de organización adoptado por la CNBB -el regional- y el trazado de líneas especializadas -las pastorales- van, por un lado, a cambiar el perfil de su acción, y el diseño jurídico y representativo de la Iglesia Católica en el Brasil -con consecuencias inmediatas en el plano de las relaciones con el Estado-; y por otro, van a facilitar la explicitación y la confrontación, en el plano nacional, de las diversas tendencias abrigadas bajo el mismo techo institucional.

Así, reflejando el movimiento de las ideas y de las tensiones de la sociedad, la CNBB, se ve obligada a negociar con orientaciones que se contradecían. En este universo, era posible apuntar dos tendencias principales: una conservadora, lidiando con argumentos que traducían el temor del comunismo y del 'materialismo ateo', muy marcada por una perspectiva de construcción de la cristiandad moderna; y otra, que intentaba identificar el compromiso cristiano con una presencia efectiva de la militancia, al lado de las fuerzas sociales de cambio, en la construcción de una sociedad justa y democrática.

La Iglesia formaba cuadros que satisfacían las necesidades de estas dos principales tendencias. Los más comprometidos con las mudanzas sociales eran formados vía la eficiente metodología utilizada por la Acción Católica, que consistía en preparar y especializar jóvenes militantes para la actuación en los medios estudiantiles, rural y operario. Con el estímulo de las luchas, estos militantes se van a tornar en un problema para la jerarquía más conservadora por las concepciones de fe y política que imprimían a sus acciones, sobre todo en las filas de los movimientos estudiantiles, sindicales y educativos (inclusive en el interior de la propia Acción Católica). Más tarde, es sobre esta estructura de cuadros preformada que se asienta lo fundamental del Movimiento de Educación de Base de la CNBB. Son además, estos militantes que, aliados a otros de la misma época, crean la AP -Acción Popular-, opción socialista, no marxista (en ese momento), de organización política.

La otra tendencia, que pretendía preservar y ampliar el poder de la Iglesia, tomó como base de actuación, principalmente, la estructura diocesana. Algunas diócesis patrocinaban la creación de instituciones más adecuadas a las nuevas demandas de la sociedad, y a partir de aquí, apoyaban programas de incentivo al desarrollo y a la educación dirigidos a las zonas más pobres, al mismo tiempo en que promovían la evangelización de las clases populares. En esta doble intención, implementaban las más diversas actividades.

La autoridad episcopal era incontestable en los límites de su diócesis. La CNBB no tenía sobre sus decisiones ningún poder de control. Así las diócesis más conservadoras van, a través de sus encuentros de entrenamiento, a garantizar la formación de los cuadros necesarios para su acción bajo la estrecha orientación de la jerarquía local. Diversos conflictos van a ocurrir entre la orientación de muchas diócesis y los militantes de Acción Católica y del Movimiento de Educación de Base -ambos organizados en un plano nacional y con directrices propias.

El encuentro de las aguas o el choque de las corrientes

Al considerar el panorama arriba descrito, en líneas muy generales, las preguntas que siguen son las siguientes: finalmente, ¿qué es lo que se esboza en este contexto en cuanto contribución efectiva para la práctica de una educación comprometida con las clases populares? ¿en qué se apoyó lo fundamental de la práctica y de la reflexión pedagógica de esta época?

Para efectos de análisis, vale la pena distinguir las iniciativas presentes en dos vertientes: aquellos núcleos que, de hecho, se van a constituir en campos de experimentación de propuestas pedagógicas y metodológicas, y aquellos cuyos objetivos se atuvieron estrictamente a los intereses políticos de movilización y organización de los trabajadores. Dejando de lado el segundo grupo, con todo y reconocer que, en un sentido amplio, sus acciones y sus discursos politizantes produjeron un efecto educativo sobre la población, vamos a dar relevancia a las iniciativas declaradamente educativas. Estas últimas, tomadas en conjunto, revelan una convergencia en torno de las actividades de alfabetización, principalmente de adultos', de educación de base y de cultura popular. Y es en el nororiente del país, una de las regiones políticamente más efervescentes, que incide una significativa concentración de estos movimientos'.

De este conjunto de experiencias, seleccionamos tres movimientos que, desde nuestro punto de vista, no solo representan lo más significativo en materia de experimentación pedagógica y metodológica, como recuperan el recorrido histórico de lo que se llamó después educación popular, tornando visibles las tendencias presentes en la mayoría de las iniciativas de la época: el SAR -*Servicio de Asistencia Rural*-, el Meb -*Movimiento de Educación de Base*- y el MCP -*Movimiento de Cultura Popular*. Es en el movimiento de cultura popular que Paulo Freire enfrenta serios debates en torno de la alfabetización de adultos, antes de asentar, ya en el interior del SEC -*Servicio de Extensión Cultural de la Universidad Federal de Pernambuco*-, las bases de su metodología.

El Servicio de Asistencia Rural (SAR)

El SAR, con sede en Natal, una de las capitales del nororiente y subordinado a la Arquidiócesis, extendía su influencia a otras diócesis del país. Este movimiento consigue reproducir, al máximo de fidelidad, todas las recetas dejadas y/o difundidas por la *extensión rural* y por el *desarrollo de la comunidad*, en el rastro de una actuación con elementos de incentivo a la pequeña producción, de acomodación de los conflictos sociales y de 'evangelización de los pobres'. Evidentemente, se apoya en una estructura de parroquias y moviliza *voluntarios* (contando con la indicación de los párrocos) que son elevados a la categoría de *líderes*. Un equipo de técnicos anima, supervisa, acompaña y forma cuadros para una diversidad de actividades, entre ellas: alfabetización radial, animada por

monitores entrenados para este fin, cooperativismo, sindicalización rural (de inspiración cristiana), incentivo al artesanado y a la producción rural, asistencia a la maternidad, campañas de salud pública, etc. Al nivel local, se movilizaba el esfuerzo de *autopromoción de comunidades* en la implantación de *centros sociales*. Un *centro de entrenamiento* servía como estructura de apoyo a la formación de los cuadros. Con la dinámica que toma este movimiento se tiene la impresión de estar frente a una estructura paralela al gobierno oficial.

La militancia de la Acción Católica bajo la jurisdicción de la Arquidiócesis fue convocada a integrar el movimiento, pero los conflictos en el plano de las orientaciones, sobre todo con la JUC (Juventud Universitaria Católica), tornaron difícil la convivencia.

El SAR, en último análisis, es la típica continuidad de las *obras sociales de la Iglesia*, pero actualizadas. Preocupada, ahora, con el subdesarrollo y con los recursos técnicos de intervención en lo profano, todo para garantizar la cristianización de los resultados de esta intervención. Los seguidores de este modelo fueron muchos, dentro y fuera del ámbito de la Iglesia.

El Movimiento de Cultura Popular (MCP)

Con sede en Recife, capital del estado de Pernambuco, el MCP se autocaracteriza como una entidad ecléctica, reuniendo representantes de varias tendencias de la intelectualidad local: sociólogos, artistas, educadores y jóvenes militantes de organizaciones políticas o religiosas. Dependiente financieramente de la Alcaldía Municipal e identificado por las fuerzas de resistencia al cambio, como un instrumento electoral que trabajaba en el ascenso del Alcalde (entonces, Miguel Arraes) al cargo de Gobernador del Estado.

No se puede decir que el MCP fuese solamente una versión más institucionalizada del movimiento de *democratización de la cultura* que emocionaba la intelectualidad de la época, no obstante se pudiera leer, en distintas formas de su presencia, mucho parentesco con el arte comprometido. Decimos esto porque otras fuentes también marcaron sus opciones. Las ideas vehiculadas por la Teuplé et Culture" de Francia, el *no directivismo* y la metodología de *Entrenamiento Mental*, con sus círculos de cultura, además de otras contribuciones de la sociología, tuvieron mucho peso. El sociólogo francés Joffre Dumazedier estuvo presente en los debates para la formulación de las estrategias del MCP.

Entre las acciones de democratización de la cultura (teatro, música, pintura, valorización del folclore), de democratización de la enseñanza (expansión de la red escolar), de centros de cultura de base comunitaria, etc., y la necesidad de presencia efectiva en la movilización política, el MCP vivió tensiones internas significativas. Dada la diversidad de tendencias e intereses que abrigaba en su actuación, fue difícil el control de sus acciones en cuanto un conjunto articulado.

Las discusiones conceptuales del momento, que movilizaban, no solo los educadores del MCP, giraban en torno de cuestiones como masificación,

manipulación, participación, espontaneísmo, politización, liberación, democracia, autoritarismo, etc. Poco a poco, van tomando espacio las cuestiones sobre consciencia y conscientización que, en el horizonte, intentaban responder al desafío puesto por el marxismo en términos de los caminos a tomar para llegarse a "una consciencia de los reales intereses de clase". El equipo de educadores del MCP llegó a producir un polémico libro de lectura para adultos, de contenido politizante, cuyas líneas pedagógico/metodológicas tornaron muy problemática la costura de un acuerdo.

Finalmente, en 1964, el golpe militar autoriza una intervención en el MCP, cuya influencia en la creación de entidades similares en otros puntos del país fue explícita.

Los orígenes del Método Paulo Freire

Es difícil desvincular lo que sigue, en términos de la elaboración y experimentación orientada por Paulo Freire, ya con base en el SEC -Servicio de Extensión Comunitaria de la Universidad Federal de Pernambuco-, de lo que había sido vivenciado antes por él mismo en el MCP. Los desafíos ya estaban dados: ¿cómo tratar, en una perspectiva democrática, la cuestión de la cultura y de la consciencia en los límites de una alfabetización de adultos que respondiese con eficiencia y rapidez a las demandas políticas del momento?

De aquí que, antes de la elaboración más consistente de una pedagogía de la liberación, las preocupaciones se atuvieron a la demanda más inmediata de una metodología de alfabetización de adultos. Después es que el pedagogo profundiza las bases teóricas de su pedagogía y la difunde. De lo que conocemos, fue la primera tentativa de teorización, en el campo de la pedagogía, que tomaba en consideración el peso político de las relaciones entre los agentes del proceso educativo -el diálogo- y acometía en las implicaciones filosóficas que eran consecuencia de esta postura.

El Movimiento de Educación de Base (MEB)

El *MEB* fue creado por el convenio que se firmó, en marzo de 1961, entre el gobierno federal y la CNBB. La CNBB colocaba a disposición un horario de las emisoras de las diócesis para la transmisión de clases por radio, con énfasis en la alfabetización de adultos, y el gobierno subsidiaba el funcionamiento de la estructura educativa. En consecuencia de esto, la base de intervención y de organización del *MEB* fue el sistema radio-educativo. Estos sistemas que presuponían la producción, emisión y recepción organizada de las clases radiofónicas, eran subordinados a las respectivas diócesis pero coordinados nacionalmente por un Equipo Técnico. En 1964, el *MEB* contaba con 55 sistemas, extendidos en 15 estados de la federación (sobre un total de 22 estados), en nororiente, norte y centro-oriental del país (Costa et al. 1986:124-125).

El MEB reunió, en la constitución de sus cuadros técnicos, sobre todo un personal formado en las filas de la Acción Católica. Esto influyó decisivamente en la cualidad de la orientación y de los servicios prestados porque, si de un lado, la ingenuidad política caracterizaba la postura del Movimiento, de otro, la carga ética que el grupo traía de su formación imprimió un nuevo perfil a las relaciones pedagógicas que se fueron construyendo.

Sin compromisos sea con un alineamiento político determinado, sea con escuelas teóricas específicas, el MEB centró sus fuerzas en la transformación de militantes cristianos en técnicos de educación de adultos. Creó una sistemática de entrenamiento de equipos, supervisión del desempeño y evaluación de la práctica educativa e hizo de estos los pilares de su funcionamiento. Los entrenamientos de los equipos responsables por cada sistema radioeducativo que se implantaba era la etapa inicial de su proceso de intervención. Los instrumentos utilizados en esta etapa, a pesar de apoyarse, a semejanza del MCP, en la psico-sociología europea, en el no directivismo (con algunas técnicas de la dinámica de grupo) y en la experiencia del método de Entrenamiento Mental de la Teuple et Culture", van a tomar otras direcciones. Muy temprano, la utilización de estos recursos es evaluada y retrabajada en el sentido de reducir el grado de autoritarismo que se evidenciaba en su experimentación y de ampliar los logros en lo que parecía ser principal para el trabajo: la autonomía de los equipos en cuanto a la creatividad pedagógica y poder de gerencia, y el enraizamiento de las actividades educativas en el contexto local de cada sistema radioeducativo.

El dinamismo establecido por la sistemática de entrenamiento/ supervisión/evaluación de la práctica, produjo una agilidad muy grande entre la identificación de los desafíos colocados por la práctica educativa y la movilización de esfuerzos para la creación de respuestas adecuadas. Esto fue ayudado por el funcionamiento de instancias de decisión y control administrativo que se articulaban entre los niveles locales, de estados y nacional. La instancia máxima de decisión era el Encuentro Nacional de Coordinación, donde todos los sistemas se hacían representar.

Al nivel de la acción directa tuvieron más peso las influencias captadas en las experiencias de *animación* desarrolladas en el Africa-Senegal, Marruecos, etc. por el IRAM (Institut de Recherches de Méthodes Pédagogiques), que las contribuciones del *desarrollo de la comunidad* y de la *extensión rural*. Pero en la medida en que usaba ampliamente su espacio de libertad de actuación, organización y creatividad, el MEB se enfrentaba con dos tipos de condicionamiento que fueron endureciendo con el mismo ritmo con que el movimiento se fortalecía y se expandía: la jerarquía de la Iglesia y las oligarquías rurales (el área de actuación del MEB era casi que exclusivamente el medio rural). Y para resguardarse, la dirección del MEB tomó la precaución de divulgar al mínimo posible los datos sobre sus sucesos, su fuerza en las bases y su producción pedagógica; por lo tanto, el mínimo de registros'.

El fortalecimiento de la alianza de los agentes educadores con los grupos populares llevó al movimiento, independientemente de una orientación formal de su cúpula, a inscribirse en diversos frentes de lucha política. A esta altura, el MEB ya contaba con la participación, de militantes y exmilitantes de la JUC (Juventud Universitaria Católica) que trajeron consigo los desafíos de una fundamentación teórica de la acción y el debate sobre la opción y el alineamiento político de las fuerzas del movimiento. La presencia actuante en el sindicalismo rural, las alianzas con las Ligas Campesinas, la explicitación y análisis de las condiciones de vida de los trabajadores rurales como contenido de las emisiones educativas, etc., determinó el aumento de las presiones, fuese por parte de la jerarquía, de las fuerzas sociales de resistencia al cambio o de los grupos políticos más radicales.

El mensaje político con tratamiento pedagógico fue lo que caracterizó el MEB en los dos años que precedieron el golpe militar. Con el golpe, la jerarquía más conciliatoria tomó las redes del poder sobre el MEB, propuso la descentralización del movimiento y expurgó los cuadros considerados más radicales. En 1966, percibiendo la descaracterización progresiva del trabajo, la parte más significativa del Movimiento tomó la iniciativa de cerrar los sistemas radioeducativos bajo su responsabilidad.

Lo que siguió

El período de la dictadura militar, así como ocurrió en varios países de América Latina, empujó lo que subsistió de esta época -en cuanto una cualidad nueva de la intervención educativa junto a las clases populares- para la clandestinidad, semiclandestinidad y para el aislamiento. Aquí se dio un énfasis que se caracterizó por la resistencia a las fuerzas de represión y por el estudio del marxismo como apoyo teórico de la acción desarrollada. Althusser, Lucaks y Gramsci eran los autores a quien más recurrían los educadores o los encargados de la formación de cuadros. Sin olvidar, evidentemente, la influencia que tuvo Mao Tse Tung y la experiencia china sobre determinados grupos.

Es solamente a partir de la segunda mitad de los años 70(10)` que comenzó a ser analizada críticamente la acumulación que las iniciativas de educación popular hicieron a lo largo de ese recorrido histórico/político/pedagógico. Hablamos de una exploración más extensa y que no se atuvo, solamente, a la reserva inmediata de instrumentos teórico/prácticos -de movilización, organización y acciones más específicamente educativas- utilizados en función del fortalecimiento del poder de intervención de las clases populares. Además, esta alianza de los educadores con los grupos populares siempre fue clara y explícita en sus intenciones, pero nunca llegó a tener (salvo raras excepciones) mucha consistencia, ni en sus fundamentos, ni en sus consecuencias, dado posiblemente, el grado de activismo que caracterizaba las intervenciones.

La credibilidad que una gran parte(11) de estos educadores, sobre todo los más letrados, prestaba a su esquemático/simplificado soporte teórico, les daba margen para relacionarse con cierta superioridad con los grupos populares, cuyo estado de conciencia política era considerado insuficientemente instrumentalizado para la inaplazable confrontación de clases. Al mismo tiempo, la vocación de servicio y dedicación a los más pobres (teniendo en cuenta que la mayoría de los cuadros de educación popular eran reclutadas en los medios cristianos o entre militantes de organizaciones marxistas) los llevaba a dignificar éticamente el tipo de intervención y a valorizar lo humilde y lo simple casi que por categorías religiosas.

La militancia llamada salvacionista fue un resultado comprensible de ese matrimonio entre la utopía política y la construcción del Reino. No obstante, fue por ese sesgo que se inauguró una nueva forma de compromiso social de la educación con las poblaciones desheredadas del proteccionismo estatal, y restringidas por los mecanismos de expropiación del sistema, en su desempeño sociopolítico.

El itinerario de nuestras indagaciones y la búsqueda de una nueva postura

En verdad, lo que dio lugar a nuestros cuestionamientos más consecuentes fueron los primeros análisis realizados en torno de las relaciones entre poder y saber (Costa s.d; García s.d; Rocha 1980). Estábamos envueltos en actividades de asesoría a agentes directos de educación popular e insistíamos en que se apropiaran de instrumentos teóricos para el análisis de sus propias prácticas. Observábamos que, a pesar de todos los cuidados posibles en el plan didáctico/pedagógico, esa apropiación se daba con mucha dificultad y de forma muy relativa.

Los 'nuevos' instrumentos de análisis se articulaban mal con las referencias anteriores utilizadas por los grupos de agentes, y lo que se esbozaba era la superposición de las 'nuevas' adquisiciones a los 'antiguos' esquemas. En la práctica, esa renovación no alteraba muchas cosas. Nos preocupaba la familiarización con el uso de una jerga más intelectual sin que eso reflejase una toma de posición teórica; y al mismo tiempo, una tendencia a encuadrar la práctica en la teoría, del tipo "la realidad está errada porque no se adecua a la teoría". En realidad, la obtención de resultados como esos no estaba en las intenciones de dichos asesores.

Eramos llevados también, a reconocer la fragilidad de las prácticas desarrolladas por la mayoría de los agentes. El énfasis en la movilización perdiendo de vista el proceso; la promoción de líderes en detrimento de una dinámica más colectiva; la facilidad de institucionalización de la acción de los líderes; la estructuración de una relación de dependencia del agente externo, que no dejaba de ser marcada por cierto tipo de autoritarismo; la operacionalización de proyectos alternativos, muchas veces inadecuados (véase por ejemplo la

multiplicación de cultivos comunitarios), eran algunos de los trazos marcantes de las acciones implementadas.

Eso no quiere decir que los propios agentes dejaran de interrogarse sobre los resultados de sus trabajos, criticarlos, buscar caminos, sin visualizar una salida. Esas reacciones nos ayudaron, de modo decisivo, a localizar algunos problemas como punto de partida para nuestra crítica, porque nosotros también estábamos desafiados por la eficacia de la acción, y esa eficacia parecía reposar en la competencia teórica que, ingenuamente, intentábamos 'transmitir' (causa y efecto en cadena).

No fue difícil identificar que se trataba de un único problema, ya fuera el de nuestra práctica, ya fuera el de la práctica de los agentes de base: reproducíamos a pesar de todo clima 'democrático', las mismas relaciones que convenían a la transmisión de las verdades científicamente o no comprobadas. En esta línea, y tomándonos en igualdad de condición en cuanto *objeto* y *sujeto* de análisis, comenzamos a indagar sobre los sistemas de conocimiento y por tanto, sobre lógicas y significados, que posibilitaban o dificultaban la apropiación de un acontecimiento o información y que permitían dar una significación diversificada a los elementos puestos a disposición en los procesos educativos.

Si las relaciones propuestas en las intervenciones educativas, por quien tenía ese poder de proponer, eran herederas de un sistema de conocimiento dominante, ¿Qué otros sistemas de conocimiento coexistirían en la sociedad, y que, en vez de presentar una conexión mecánica con el sistema dominante, revelaban una resistencia a esa absorción? ¿Qué relaciones, de hecho, estarían siendo vivenciadas en las experiencias de educación popular y cuáles serían las que convendría proponer para que la intervención educativa produjera resultados convincentes? y ¿convincientes para quién?

A medida que profundizábamos esa reflexión, consolidábamos nuestra convicción de que las relaciones que se deberían establecer entre los actores de* proceso educativo no podían traducirse en la expectativa de un diálogo (presuponiendo una horizontalidad inexistente), una vez que se reconocía la diferenciación entre los sistemas de conocimiento presentes en un mismo espacio educativo. ⁵¹ trataba de una confrontación entre diferentes y diferencias y el desafío pedagógico sería el sacarlas a relucir, explicitar esas cualidades e intentar tornarlas productivas para cualquiera de los actores.

El presupuesto, entonces, era el de un cambio radical de postura de actores. En primer lugar, del educador, que todavía detenía el poder encaminar la propuesta pedagógica. Al considerar esa disposición de cambio nueva propuesta debería contener la convocación y la expectativa de reacción de los educandos para que también ellos rehicieran su postura, redefinieran su papel en el proceso, usaran, transformaran ese espacio de poder. Esto era materia de educación. Los contenidos no serían exclusivamente los programados con en las reservas del saber acumulado a ser transmitidos por unos y aprehendidos por otros.

La cuestión de la redefinición de la postura del educador no podía más apoyarse simplemente en la credibilidad de una nueva y única explicación teórica, ni solamente en su firme voluntad de cambiar y ejercer su compromiso social y político. Necesitábamos interrogarnos a partir del interior de la confrontación, de la práctica y observación de esa confrontación. Es de aquí que nace, para nosotros, la idea de una investigación participativa.

El diseño de la investigación

La idea de la investigación fue discutida, inicialmente, teniendo como base las experiencias de alfabetización de adultos, a las cuales estábamos bastante vinculados` para en seguida ampliar el campo de actividades específicas a investigar. De cualquier forma, fue por la vertiente de la alfabetización de adultos que iniciamos la investigación "Confrontación de sistemas de conocimiento en la educación popular" y nos inscribimos ahí como investigadores/alfabetizadores.

Herederos o no, en cuanto educadores populares, de una relativa resistencia a la sumisión a la práctica académica como único camino para la elucidación o producción de nuevos conocimientos, nuestra iniciativa se revistió de algunas características particulares. Eso evidentemente no significó el repudio a la contribución de numerosos pensadores que nos ayudaron a lo largo del recorrido. Pero de modo muy consciente, asumimos el abordaje del problema de una forma que parecía más coherente con nuestros desafíos. Al revés de formularnos grandes hipótesis, respaldarlas teórica y explícitamente en el conocimiento académico y a partir de ahí, estructurar la investigación previendo metodológicamente todos sus pasos, preferimos más bien alinear nuestras preocupaciones en torno de la calidad de las relaciones entre los actores`, vincularlas al contexto cultural y social en el cual nos arraigamos y elaborar una propuesta metodológica, de tipo participativa, que se preocupara más detenidamente con el punto de partida de la investigación.

Ahí se colocaba la cuestión de los instrumentos que escogeríamos y que deberían servir para estructurar nuestros pasos y su secuencia, consiguiendo con esto dar contornos precisos a la investigación, disciplinar el acumulado y hacer aprehensibles y articulables los datos recolectados a lo largo de la investigación. La elección de las categorías específicas para el análisis de aquel proceso particular se fueron imponiendo a lo largo del trabajo y tomarían una mayor consistencia en la fase de la sistematización de los datos recolectados. Este procedimiento, de no seleccionar de antemano las categorías con que íbamos a trabajar los datos de aquel proceso, fue una orientación reforzada también por la antropóloga que acompañaba nuestra investigación. Esto hacía mucho sentido, en la medida en que resguardaba la especificidad del proceso en el cual estábamos involucrados, evitando las generalizaciones y, también, revirtiendo la tendencia a delimitar su análisis a las posibilidades de un modelo teórico predeterminado,

cuyo riesgo era el de encuadrar los acontecimientos y sus interpretaciones en los límites de la óptica del modelo utilizado.

No nos detendremos aquí sobre la cuestión metodológica pero, para una mejor comprensión del modo como fue administrada la investigación, adelantamos que el énfasis en el proceso era el eje principal que, de alguna manera, subordinaba e inspiraba la creación de otros instrumentos. Al lado de esto, fue definiéndose una línea de registro -comenzando por el diario de campo- y delineándose una rutina de control del trabajo (reuniones semanales, seminarios semestrales de evaluación del recorrido de la investigación y profundización de los temas relevantes).

En el plano de la intervención educativa, propiamente dicha, seleccionamos como referencias para la dinamización del proceso: la construcción de la identidad y el uso/desarrollo de lenguajes expresivos diversificados. Pero, como la acción educativa se daba en el terreno de la alfabetización, tuvimos que tomar una posición al respecto del método específico a utilizar.

De nuestra parte, con una reserva de experiencias, anteriores mismo al Método Paulo Freire, y que se alimentaba en otras fuentes, ya disponíamos de indicaciones que nos llevaban a no aprisionar la alfabetización en ella misma. Esto quiere decir que la autonomización de los métodos caminaba junto con la subordinación de la acción de alfabetizar a pautas (teórico/prácticas) rígidas; y, desde nuestro punto de vista, esto reducía las posibilidades del momento educativo.

Así paseamos libremente entre los métodos fonéticos, los deductivos, los silábicos, los psicosociales, los psicolingüísticos y hasta el deletreo. Intentamos observar como los alumnos, con sus hipótesis de acceso al código letrado y sus ritmos particulares, se relacionaban con esos diversos procedimientos. Nuestro desafío pedagógico era el de considerar e incluir en el juego del aprendizaje las diversas hipótesis presentes.

En ese sentido, discutimos largamente sobre el primer momento del Curso, teniendo en cuenta nuestra experiencia acumulada, inclusive en Río de Janeiro, y decidimos centrar nuestra atención inicial en dos aspectos: la valorización de la identidad personal (en contraposición al proceso de autodesvalorización del adulto analfabeto) y el rescate de la cultura de origen (considerando que el grupo era formado, sobre todo, por personas provenientes del medio rural viviendo una fase de reconstrucción de su propio perfil cultural). Confiamos en que la propia dinámica del proceso nos daría elementos para su secuencia, fuera en los términos de continuidad de la construcción de la propuesta de intervención (qué alfabetización de adultos estaríamos implementando), fuera en términos de la orientación/reorientación metodológica de la investigación ("metodología procesalmente renovable"). Esa elección fue, al mismo tiempo, sensata y aventurera, y más ajustada con la abertura que nosotros dábamos, para recoger de la práctica las categorías de análisis que podrían aproximarnos a lo que estaba aconteciendo.

Nuestra inscripción en el proceso educativo, viviendo esa duplicidad de papeles -alfabetizadores/investigadores-, nos dio esa condición de *sujeto y objeto* de la investigación. La experiencia de la confrontación colocaba bajo criba la postura de educadores que asumíamos. Esto produjo un proceso de autoformación, o sea, un 'rehacernos'.

La investigación en la vertiente de alfabetización de adultos nos demandó (a las tres investigadoras/alfabetizadoras) más de dos años de trabajo de campo y un año o más, de labores de sistematización de los datos recogidos. Terminado el trabajo de campo, nos vimos delante de siete fuentes de registro, en las cuales se guardaba la memoria del proceso y de sus acontecimientos marcantes. Fue larga y minuciosa la exploración de ese material y nos llevó a revivir el proceso ya con una distancia de la escena. Esto se dio en varias etapas. Comenzando por los *diarios de campo*, recorrimos los siguientes pasos:

- construcción del índice de los diarios de campo, por cada una de sus autoras (las investigadoras/alfabetizadoras);
- confrontación de esos índices personalizados;
- codificación;
- construcción de un índice común a todos los *diarios de campo*.

Este índice común de los diarios de campo ya dejaba traslucir los grandes puntos, o temas más generales, y los subpuntos que constituían la red de contenidos de los temas más relevantes. Así este sirvió como punto de partida para la construcción de los índices de las fuentes de registro restantes:

- entrevista inicial con los alumnos (por ocasión de la matrícula);
- reuniones semanales de las alfabetizadoras;
- seminarios temáticos y evaluación del recorrido de la investigación;
- lenguajes expresivos diversificados (producción de sala de aula)
- evaluación del rendimiento escolar;
- entrevista con alumnos/historias de vida.

La clasificación codificada de todas las informaciones tomó consistencia en un único índice general, síntesis de los índices de todas las fuentes de registro, e indicó la existencia de nueve grandes capítulos o temáticas, a saber:

- el sentido de la alfabetización;
- la cuestión del método en la alfabetización;
- los lenguajes expresivos diversificados;
- el ritual escolar;
- la construcción de la identidad;
- los frutos de la confrontación: el 'rehacernos';
- la rotatividad;
- la educación popular;
- el tratamiento de la investigación.

De estos capítulos escogimos tres para explorar en este artículo: *la construcción de la identidad, los lenguajes expresivos y diversificados y el 'rehacerse' del*

educador. Por eso hablamos a partir de una exploración parcial de la investigación.

Construcción de la identidad/construcción del 'nosotros'

Históricamente los actores comprometidos con la práctica de la educación popular en Brasil, movidos entre otras razones, por la realización de un proyecto de transformación estructural con diseño socialista, dejaron la mayoría de las veces de considerar el hecho de que la emergencia de un 'nosotros' está subordinado a la construcción de las identidades personales. Observando la forma como las prácticas de educación popular se inscribieron en el escenario político de Brasil, en las últimas tres décadas, no es difícil entender los motivos que llevaron a la desconsideración de ese elemento tan fundamental tratándose de una práctica educativa. En este período, marcado por la aparición de las "sociologías comprometidas", "la educación se convirtió en herramienta del cambio social y vehículo para criticar todo el sistema y fundar así proyectos alternativos de organización social" (Rivera 1992:96).

Las implicaciones de esa postura fueron innumerables. Sin embargo, para efectos de la cuestión aquí levantada, lo que importa considerar es que la subordinación de los objetivos educacionales a programas inspirados en los ideales políticos socialistas fue decisiva en el sentido de priorizar estrategias de actuación. Sin duda, pensando en esos términos, el significado de 'nosotros' es necesariamente otro. Esto porque las exigencias de un programa así alineado apuntan para una relación cualitativamente diferente con la población. En este caso, el sentido de la palabra abstracta 'nosotros' está mucho más referida a la constitución de un colectivo, formado por la masa movilizadora, que exprese una única voluntad política y que luche por la recompensa final (prometida por los líderes), que sería la de la conquista del poder político para promover el cambio estructural de la sociedad.

Dinamizada bajo la marca de esa tendencia, "la educación popular se atribuyó el poder de transformar la sociedad por su pretendida capacidad de afectar la consciencia de los pobres, propiciar y fortalecer su organización hasta la toma completa del poder de gobernar la sociedad" (Rivera 1991:97). Entretanto, en Brasil, a mediados de la década del 70, algunos escritos ya comenzaban a cuestionar el sentido de esta orientación en las experiencias de educación popular. Producidos a partir de la consideración de la existencia de un saber popular, estos escritos (Bezerra 1977 y 1978; Costa 1977; García 1977) recuperaban, en un cierto sentido, el carácter educativo de las acciones desarrolladas, en la medida en que daban relevancia a la contribución de los actores populares presentes en las experiencias. En ellos se realizaba que el agente educador no era alguien que escribía en un cuadro en blanco. Había en el otro polo de la relación un saber y una cultura que necesitaban ser valorizadas; y la intervención educativa tenía,

antes de todo, un carácter democratizador. Este cambio de perspectiva, por tanto, ya apuntaba para el establecimiento de otra cualidad de relación agentes/grupos.

El desafío de reinventar la práctica escolar en la alfabetización de adultos

Fue principalmente como participantes/herederas de la construcción de esta otra visión que nos lanzamos a la tarea de planear nuestras acciones en la investigación de la vertiente alfabetización de adultos. Sabíamos, desde el punto de partida, cuán difícil sería ese emprendimiento. En primer lugar, debido al hecho de ser ésta una actividad escolar y, como tal, carga las marcas de la práctica de enseñanza desarrollada en esta institución. Siendo así, la expectativa de los alumnos, en torno de la calidad de la relación, estaba de cierta forma viciada. En segundo lugar, porque nuestro camino iba en la dirección opuesta de la tendencia instrumentalista/inmediatista (económica y/o política) que de forma predominante, orienta no sólo los objetivos de las propuestas de alfabetización de adultos, como también el comportamiento de las personas que procuran este servicio. Por todo esto, instituir otra calidad de relación en este campo demandaría muchas negociaciones y alianzas.

Evidentemente, para alcanzar algún éxito en nuestra actividad, el desafío fundamental era trabajar el rompimiento del tradicionalismo, de la jerarquización, que marca una relación viciada, aunque efectiva, entre el profesor y el alumno. Y las preguntas eran: ¿cómo responder a este desafío dentro del espacio físico de una escuela, donde el poder del saber está en manos apenas del profesor? ¿cómo hacer con que esos alumnos adultos, sin poseer el "tesoro de las letras" reconozcan la positividad del saber que adquirieron en la vida y lo confronten con el conocimiento/saber del profesor?

En cualquier otra actividad del campo de la educación popular, esas cuestiones, a pesar de presentes, difícilmente tendrán el significado que tienen en la práctica social escolar dada la sacralidad con que está investida esta actividad. Ahí, la imagen socializada del profesor es la de proveedor de conocimiento y no la de coproductor de nuevos conocimientos/saberes, postura que requiere una atención con la construcción de las identidades personales. En la práctica reproductiva implementada por la escuela, la expectativa de quien enseña y de quien quiere aprender es necesariamente la de ejercer, de un lado, el poder de transmitir lo que fue acumulado como conocimientos, actitudes y valores, y de otro, el silencio, la paciencia, la tolerancia, para garantizar una buena asimilación.

Así el primer paso dado en el sentido de implantar nuestra propuesta fue el establecimiento de condiciones propicias a la *expresión de individualidades* en el ambiente de sala de aula. Democratizar la palabra, provocar la interferencia de todos en la conducción del proceso, era el camino que nos disponíamos a recorrer. En esta dirección, modificar la disposición de los pupitres en la sala de

aula fue la primera provocación en el sentido de revelar la intención de proponer otras formas de funcionamiento. La tentativa de superar la relación vertical ganó, por tanto, una realidad física. El ordenamiento de los pupitres en forma de círculo posibilitaba a todos mirarse y expresarse frente a frente. De esta manera, fue abandonado el lugar tradicional del profesor que normalmente queda separado o, en algunos casos, situado un poco por encima del nivel donde los alumnos se acomodan en la sala de aula. La institución de un espacio de convivencia con estas características tenía como finalidad fortalecer el movimiento permanente de las relaciones humanas como fuente alimentadora de la construcción de las identidades personales. Fue en este ambiente que comenzamos a esforzarnos por darnos a conocer mutuamente, revelándonos en nuestras especificidades y diferencias.

La *expresión de las individualidades*, que implica poner en circulación dentro del grupo de diferentes visiones del mundo, valores, saberes, sueños y deseos, se viabilizó a través de la oralidad y, también, por el uso de lenguajes expresivos diversificados. Fue su dinamización que ofreció los elementos para la creación de una base en torno de la cual se buscó articular las relaciones entre los actores y al mismo tiempo provocó la emergencia de los elementos que tejieron la propuesta de trabajo y sobre los cuales el proceso se asentó. Los frutos de este esfuerzo, presente durante todo el curso, permitieron la movilización de lo *afectivo* y, al mismo tiempo, hicieron emerger las *confrontaciones*.

Con relación a lo *afectivo* nuestra expectativa era que la atención dada a este aspecto facilitara la construcción, la adquisición e interiorización de nuevos conocimientos/saberes, comportamientos y actitudes, pues intuíamos, que sin la movilización de ese elemento las posibilidades de cambio individuales serían reducidas. De hecho, conocer no es algo que se da apenas a nivel de la razón. La importancia de la razón está en el hecho de funcionar como línea auxiliar para colocar en orden los afectos". Además de esto, el juego de negociaciones y alianzas que necesitábamos instituir demandaba la construcción de un 'piso' afectivo sin el cual difícilmente se establecería la base indispensable para una relación de confianza.

En lo que se refiere a las *confrontaciones* nuestra apuesta estaba centrada en el reconocimiento de las diferencias existentes entre los actores del proceso y en las interrogaciones que este hecho suscitaría. Empeñadas en la construcción del '*nosotros*' colocamos un énfasis especial en la explicitación de las diferencias destacándola como eje de nuestra propuesta pedagógica para la clase de alfabetización. De la consideración y exploración de esas diferencias dependía la emergencia de una otra calidad de relación entre los participantes. Al decirnos mediante los más variados lenguajes, o sea, a través de palabras, gestos, diseños, dramatizaciones, etc. revelábamos nuestras diferentes formas de aprehender, explicar y valorar el mundo y, también, nuestros deseos y nuestros sueños. La circulación de esas visiones y modos diferenciados de ser, si de un lado repercutía en la dinámica de las relaciones -dado que traía elementos para el

movimiento de adhesión, rechazo y elección afectiva dentro del grupo, alimentando de esa forma el proceso de integración-, de otro lado, proporcionaba la confrontación entre la diversidad de puntos de vista y valores presentes dentro del grupo.

Localizábamos en este movimiento la oportunidad de que todos los participantes del grupo se reconstruyeran. Y es justamente ahí que creemos ser posible el surgir de un 'nosotros', pues aunque diferentes en muchos sentidos, nos descubrimos a partir de una base constituida por el mismo patrimonio cultural. Para el juego de las confrontaciones traíamos todo el modo de funcionamiento intelectual socialmente legitimado, proporcionado por el hecho de poseer el "tesoro de las letras". Sin embargo, esto no nos colocaba en la posición privilegiada de detentoras de un saber incuestionable. En muchos sentidos, nuestra forma de conocer/saber carecía de instrumentales que son poco considerados por el modelo/matriz de nuestra formación -tales como los sentidos, la intuición, las emociones-, por el hecho de encontrarse fuera del campo de la razón, atributo preponderante de este modelo.

De parte de los alumnos, perteneciente a esa misma sociedad de cultura letrada, aunque en la condición de excluidos, el aporte traído era de otro orden. El hecho de no haber sido formados y conformados por la institución escolar los colocaba en una posición inversa a la nuestra, o sea, en un modo de funcionamiento intelectual donde otras lógicas de aprehensión, casi ausentes en nuestra formación, tienen un papel relevante. Para considerar esas profundas diferencias en presencia, la abertura para oír y tener en cuenta al 'otro', su extraño modo de ver, explicar y dar significado al mundo, estaba cargado de posibilidades de enriquecimiento mutuo, lo que significaba la creación de caminos para la construcción del 'nosotros'. Además de esto, la oportunidad de los alumnos de poder expresar su saber y verlo reconocido y valorizado como materia del proceso educativo resultaba en beneficios en el sentido del fortalecimiento de la autoestima, factor esencial para su aprendizaje.

Cuando se toma en cuenta la condición de baja estima evidenciada frecuentemente por el no letrado, esa última consideración tiene un enorme alcance desde el punto de vista político. Y esto porque emprender el fortalecimiento del autoestima proporciona la dilución del sentimiento de ser menos, abriendo así la posibilidad de ejercicio del poder. El sentido de pertenencia a un grupo determinado deja de ser apenas una palabra para ganar concreción. En la convivencia con un grupo él deja de ser un número, una voz silenciada y/o obediente al comando de los más sabios, para transformarse en uno más que opina, que oye y exige ser oído, que delibera y propone la adopción de mecanismos de control del poder, en fin, que de hecho se vuelve un participante. ¿No sería esto el tan deseado comportamiento democrático? El trecho de diario de campo que se sigue, elaborado en ocasión de una reunión de evaluación del curso hecha con los alumnos, es un ejemplo expresivo de lo que acabamos de afirmar:

Entramos entonces en la cuestión de la organización del curso. Expuse la idea de trabajar por temas que serían orientadores del aprendizaje de la lengua portuguesa y de matemáticas. Continuamos intentando explicar (yo, Aída e Cleide). Inútil!! Resolví ejemplificar hablando de la escuela de niños, donde la profesora trabaja con unidades temáticas. Ah, infelicidad (o felicidad?). La conversación se puso caliente!! Oziel, como un gallo de pelea, saltó y me enfrentó diciendo: 'Entonces, ¿quiere decir que somos niños? Esta historia de hacer trabajos de niños, recortando, trabajando con barro, haciendo dibujos, es cosa de niños. No somos unos niños!'

"(...) Tereza toma la palabra y dice: 'Pero nosotros somos iguales a los niños. No sabemos nada' (...) Y la discusión continúa con la participación de otros. Ejercicio de tomada de posición, de argumentación en defensa de lo que se quiere y de lo que no se quiere. ¡Qué belleza! ¿Será que un proceso de adiestramiento en lectura y escritura llevaría a esto? ¿Será que una vez dominado el código (lo que permite a los individuos el acceso a los libros donde está todo el conocimiento) este tipo de comportamiento se instala como consecuencia?" (Diario de campo - Rute, 6/III/90).

Estableciendo bases para descubrir el 'otro'

En lo concreto de la clase de alfabetización, la preocupación con la reinención de estos papeles tradicionales desempeñados por el profesor y el alumno, sirvió como guía para los investigadores/alfabetizadores en la preparación de las actividades diarias durante el curso. Estimular la revelación de "quien era quien" y lo que uno sabía fue un movimiento permanente en el transcurso de todo el proceso. La propuesta que inauguró el funcionamiento de la clase de alfabetización fue una entrevista: cada uno entrevistó al otro y después contó para el resto del grupo quien era aquel que había entrevistado. Esta embestida funcionó como punto de partida para el establecimiento de complicidades dentro del grupo, creando un mínimo de intimidad necesaria para que se iniciara la integración.

"Después de la cartulina, cada uno teniendo el nombre de su propietario, fue hecha la actividad de la entrevista dos a dos. Quedé con Miriam. Siempre sin mirarme a los ojos. Explique que ella debía preguntar todo lo que quisiera para conocerme mejor, y yo a ella. Pedí que ella comenzara '¿La señora es de aquí? ¿Hace cuanto tiempo que vive aquí? ¿Es separada? ¿Tiene hijos? ¿Todavía vive con el mismo marido que se casó? ¿Dónde vive?' Después fue mi turno de preguntar y las respuestas fueron: 'Nací en Natal (Río Grande del Norte) pero me crié en Laguna de Piedra. Mi madre tuvo 20 hijos pero solo se criaron 10, Y yo soy la menor, mi madre murió de un eructo que le dio en el pecho. Ella no lo cuidó rápido y cuando lo fue a cuidar, ya era tarde.' '¿Y los hermanos?' 'Tres en San

Pablo, tres en Río de Janeiro y tres en Río Grande del Norte.' Y, '¿por qué vino a parar a Río de Janeiro?' 'Porque yo quería quedar más cerca de mis hermanos. Yo trabajaba en el campo. En una finca bonita. Tenía manga, jaca y roza Memorice la entrevista con ella y ahí terminó el tiempo. Pero, a esa altura, ella ya levantaba los ojos. " (Diario de campo -Aída, 14/111/88).

El ritual de introducción al mundo de la escritura y la lectura fue vivido a través de la escritura del propio nombre y de la identificación de los nombres de los demás integrantes del grupo. En el momento siguiente, todos fueron provocados y se dijeron de una manera más detallada y profunda respondiendo a una secuencia de tres preguntas sobre sus identidades personales. Por ejemplo: "Yo soy Juan (escritura de su propio nombre)"; "Yo soy paraibano (la principal característica por la cual se identificaban)" y "Yo soy blanco y simpático" (ampliación de la afirmación anterior a través de la indicación de dos características personales a más). El dibujo del autorretrato completó finalmente este ciclo inicial del proceso, proponiendo el uso de otros lenguajes de expresión para hablar de si mismos. Aunque todavía inhibidos (inclusive nosotros), la mayoría se dibujó, o esbozó en el papel figuras de peces, árboles, en fin, lo que sabían dibujar.

"Ahí rodaron dos temas: el color y el enamoro. El color fue una discusión interesante. Nadie gustaba del negro. Ni Amelia, ya asumiéndose negra, afirmaba que no gustaba de su color. Isaías tampoco gustaba del negro. Amélia lo enfrentó preguntando si ellos tuvieran una danza, él no la llamaría a danzar solo porque ella era negra. El consintió diciendo: 'no me gusta el hombre negro- (Diario de campo - Aída 21/111/88).

"La propuesta de dibujar el autorretrato fue aceptada con algunas protestas. Oziel dijo que no sabía dibujar. Sugerí entonces que dibujara lo que quisiera. El dibujo peces. Quedé con la sensación de que peces es el dibujo que él mejor sabe hacer. ¡Así como yo, que solo dibujo flores! Esta sensación fue confirmada posteriormente. Los que consiguieron autorretratarse hicieron diseños increíbles. Después de listos, intercambié entre las personas del grupo para que identificaran quien, en cada uno de ellos, había sido dibujado. El clima que se estableció, en ese momento, fue muy bueno" (Diario de campo - Rute 14/111/88).

Ese momento inicial se desdobló en innumerables y productivas situaciones. El ejercicio permanente en el sentido de expresar quien era quien, quebraba la marca de impersonalidad que caracteriza el hacer escolar tradicional. Con esto ganábamos todos nosotros, participantes del proceso. De nuestra parte, entre otros beneficios, aprendimos a percibir y relacionarnos con cada uno, siendo cada

uno. De parte de los alumnos, la descubierta de un perfil de profesor que interactuaba con el grupo, colocándose en una posición distinta de aquella conocida y/o idealizada por él, o sea, la figura del verdugo, autoritario, distante y superior, al cual todos deben obedecer, o el sabio, a quien todos deben oír.

Ellos y Nosotros: el no es sí y el sí es no al mismo tiempo

El diseño del grupo y el desafío que se presentaba en el inicio del trabajo no era diferente de lo que ya conocíamos hasta entonces. De un lado, los alumnos, con una identidad construida básicamente por la negación ("no sé", "no puedo", "no soy capaz"). Y al mismo tiempo con una acumulación de saberes adquiridos, en la lucha por la sobrevivencia, que les permitió migrar para la gran ciudad, y en ella tomar la iniciativa de buscar un curso de alfabetización. Acentuando el cuadro de negatividad, a la baja autoestima, provocada por el desconocimiento del código escrito, otros elementos se sumaban, dando más peso al sentimiento de ser 'no' vivenciado por ellos. Pasando por un momento particular de sus vidas en función de la migración del campo para la ciudad, donde su cultura de origen y valores se rehacían a cada día, ellos tenían todavía que lidiar con más de dos tipos de discriminación, muchas veces señalizadas en sus hablas en la sala de aula: el preconceito existente en la gran ciudad en relación a las personas originarias del medio rural, principalmente "nordestinos"; el racismo, en el caso particular de los negros y los mestizos. Algunos registros hechos en el diario de campo sustentan estas indicaciones:

"Algunos hablan de si con dificultad. A Miriam le costó llegar a la palabra *buena*. Ella se ve de modo 'feo y pequeño' (Diario de Campo - Cleide, 17/11/88).

"Ailton tachaba y borraba todo el tiempo. Está en estado de depresión y yo no sé como ayudarlo. Dicen los colegas que anda bebiendo mucho. Asimismo me entregó su dibujo. Lo encontré muy significativo: un muerto, un cuchillo, unas tijeras y otras figuras" (Diario de Campo - Aída, 01/11/88).

"En el día siguiente sería el cumpleaños de Oziel. Hablé con el grupo para tomarnos una cerveza para celebrar (...). Levanté el asunto del racismo a partir de un episodio que había ocurrido en el aula durante la semana, que fue el siguiente: el grupo necesitaba de tijeras y sugerí que fueran a pedir las con José Luis (funcionario de la escuela) y, alguien comentó: '¿aquel moreno?' Y yo respondí que el no era moreno y sí negro. Todos me miraron espantados. Pregunté entonces el por qué de la dificultad de hablar que una persona era negra. Cándida explicó que era para no

ofender. Isaías pronto comentó: 'no me gustan los negros. Quieren ser mejor que nosotros- (Diario de Campo - Rute, 18/VIII/88).

De otro lado, nosotros, con una identidad asentada en lo opuesto, o sea, en la afirmación. Aunque estuviéramos deseosas de encontrar caminos más adecuados y eficaces para responder los anhelos de los alumnos y nos dispusiéramos para ello a invertir esfuerzos en el sentido de experimentar una otra cualidad en la relación en la sala de estudio, cargábamos el peso, de representantes del saber legítimo y de la vinculación a una clase social más favorecida. La imagen de maestras, con profesión definida, con un padrón de consumo superior al de los alumnos, nos caracterizaba como siendo sobretodo 'sí', y, como tal, disponiendo de autoridad para decidir sobre todos los asuntos que dijieran respecto al encaminamiento del proceso de alfabetización y de la administración general del curso. Esta condición, que nos era atribuida no solo por los alumnos como también, disfrazadamente o no, nos la autoatribuíamos, se expresaba muchas veces en lo cotidiano de la relación, denunciando la distancia entre lo que éramos y lo que pensábamos ser. El relato del diario de campo de una situación vivida, ayuda a comprender mejor lo que estamos queriendo apuntar.

"(...) Habíamos marcado una visita al Museo de astronomía para el día siguiente. Acordamos con el grupo un encuentro en la escuela a las 19 horas. (...) Tomamos el bus y seguimos para el Museo. (...) Llegamos a las 20:20 y ya no había monitores para acompañar el grupo. El guardia llamó para el jefe y este dijo que la visita no sería posible. Me puse como una fiera. Hablé de la invitación de la museóloga, dije que estábamos dentro del horario previsto, apelé para el hecho de conocer el nombre del director de la institución y, el guardia, continuaba impasible. Descargué toda mi indignación en aquel funcionario que, en verdad, nada tenía que ver con todo aquello. Ahí, mi diario, aconteció un lance sutil que repercutió como un puño en mi rostro. En la hora de la despedida, Oziel da la vuelta para el guardia y le dice: Suenas noches. Buen trabajo, compañero'. Mi lado autoritario, mi poder de letrada bien relacionada fue usado con toda su pretensión. Grande boba soy yo. Preciso decir eso a Oziel (Diario de Campo - Rute, 05/X/88)

Otras relaciones, otras significaciones

La institución de relaciones de otra cualidad, que identificábamos como núcleo generador de las transformaciones en los comportamientos y actitudes de los participantes, se fue diseñando a lo largo del proceso a través de una sucesión de episodios. Confrontaciones aparentemente insignificantes entre las apariencias allí presentes fueron vivenciadas por todos nosotros a través de la expresión verbal, gesticular, plástica, dramática, etc.. En cuanto investigadoras estábamos abiertas

y atentas para este incesante movimiento, y los acontecimientos eran sistemáticamente traídos, para las reuniones semanales y para los seminarios de evaluación del avance de la investigación. De entre estos seleccionamos uno, verificado en la primera semana del curso, para ayudarnos a revelar la manera como se encaminó el proceso de institución de otra cualidad de relación.

Uno de las primeras confrontaciones entre nuestros valores y los valores de los alumnos, fue dado por el hecho de ellos haberse caracterizado sobre todo por el color de la piel y, más que esto, por la manera explícita como los negros rechazaban su propio color. Formaban parte del grupo negros, mestizos y blancos. Pero entre nosotros alfabetizadores solo habían blancos (lo que es un dato apenas aparente, dado nuestro grado de mestizaje). La mayoría de los negros se decía moreno y la autoidentificación como mulato fue lo máximo que se consiguió expresar. El rechazo por el color negro era también explícitamente revelado por los alumnos blancos. En cuanto a nosotros, a pesar de también utilizar el atributo color para identificar las personas, no ejercíamos la discriminación en relación a las personas negras. Así la manifestación de este valor por parte de los alumnos nos sorprendió.

Si bien tentadas a abrir el debate y desarrollar una reflexión sobre el tema, optamos por otro camino. Escogimos la autocaracterización de Amélia, que se definió como mulata y bonita, como la primera expresión a ser trabajada en aquel contexto. Escribimos esta idea en el tablero -"Amélia es mulata y bonita" y trabajamos su lectura y escritura, dando continuidad al ritual de iniciación al código escrito.

Posteriormente, intercambiando ideas con un asesor invitado para discutir sobre el tema construcción de la identidad, pudimos percibir con más claridad el sentido de estos direccionamientos dados por nosotros. Antes de cualquier cosa lo que hicimos fue tomar lo que aquel grupo exprimía como un dato de la realidad social, donde nosotras también estábamos insertadas pero con una forma diferente de percibir y valorar las personas. Después, al sugerir trabajar la lectura escrita de la expresión de nuestra alumna, Amélia, lo que logramos fue poner en evidencia la coexistencia del no y del sí, presente no solo en la manera de ella verse -mulata no, bonita sí-, como también en la manera como la instancia más amplia (el grupo) percibía y valoraba las personas.

Habíamos, así, sintetizado en una única frase (Amélia es mulata y bonita) un asunto controvertido que, trabajado bajo la óptica de la pedagogía de la conscientización, sería ciertamente objeto de largos debates permeados de informaciones sobre la formación racial brasilera, sobre la igualdad de derechos de los seres humanos, sobre lo que dice la legislación vigente al respecto de la discriminación racial, etc.

Pero este no era nuestro camino. El reconocimiento de las diferencias nos impulsaba a desarrollar una alternativa distinta de la conversión intelectual, a un punto de vista conforme con los principios éticos/políticos que fundamentan una relación democrática. O sea, delante del preconceito, de la intolerancia y del

autorechazo manifestados, no nos convencía la respuesta de la substitución de un discurso por otro, aunque ese otro fuera producido por la vía del debate amplio en la sala de clases.

Optamos entonces, por esperar por los frutos a ser producidos por la afectividad todavía naciente en el interior del grupo. Apostábamos, en última instancia, en lo siguiente: si los individuos no se gustaban como negros, si supervalorizaban el color de la piel como marca distintiva de los seres humanos, nada sería más productivo, en el sentido de ampliar sus límites de percepción de ser humano en el mundo, que tener la posibilidad de decirse, y escuchar a los otros decirse, sobre los diversos aspectos de la existencia. Las posibilidades de aceptación mutua y tolerancia se amplían con este ejercicio, pues él permite la explicitación del abanico de positivities y negatividades que cada individuo posee. Así, la 'verdad' de cada uno sobre si mismo tiende a ser reconstruida pues, ciertamente lo que él revela será percibido y valorado por el otro y esto tiene que ver con él.

De esta forma, fuimos abandonando aquel desempeño donde el profesor se autoatribuye el papel de 'hacer cabezas'. Ejercitamos en esta, y en muchas otras situaciones, el cambio de postura de portadoras de un incuestionable y superior conocimiento/saber sobre el mundo, valores y actitudes políticamente correctos, cuya tarea primordial sería la de aproximar los educandos a esa lucidez privilegiada. Nosotros, los 'conscientizados' y ellos los carentes de una ,consciencia' más instrumentalizada en relación a sus propios intereses sociales. Cada día fue quedando más claro nuestro papel: abrir el espacio para que se efectivara el florecimiento de una relación donde las diferencias, las diversas formas de percibir y representar el mundo pudieran expresarse libremente y circular, donde la tolerancia y la solidaridad pudieran ser ejercidas y aprendidas transformándonos así, en sujetos de otra calidad. Pero, esto no quiere decir que el ejercicio de la crítica y la construcción de normas de convivencia no estuviera presente en nuestras preocupaciones y rutinas.

No sería posible recuperar aquí las diferentes trayectorias recorridas por los participantes del curso, para demostrar lo que habría sido responsable por el cambio en la cualidad de la relación. Siendo así, seleccionamos apenas una de ellas, extraída de nuestros registros en diarios de campo.

"(...) Allá estaba Marli -la fina- de anteojos oscuros. Rute la había entrevistado ayer y recibió la siguiente recomendación de su enamorado: ,vea para que ella conviva con gente más fina, porque la educación de ella es muy fina- (Diario de campo - Aída, 26/IV/88).

"Marli anda en un proceso curioso: pasó a hablar más alto, a preguntar y a contar cosas relativas a su trabajo. Hoy ella reveló que solo tenía día de descanso de 15 en 15 días (...). El asunto se amplió y todos hicieron comentarios sobre las relaciones de trabajo en las casas de familia. Oziel

contó varios casos de domésticas que son explotadas, ganando una miseria al final de un mes de trabajo (...). Este cambio de comportamiento de Marli es muy significativo" (Diario de Campo - Rute, 21/XI/88).

"(...) Marli contó su historia a los pocos. Primero para los colegas y después para nosotros en la presencia de todos los colegas. Esto quedó muy patente pues, percibí que los comentarios hechos por algunos de ellos, complementaban lo que ella contaba. Ella dice que, al llegar a la casa de la patrona, traída por una tía, se llegó a pensar en que ella debería estudiar (ella tenía 13 años). La patrona, no obstante, no estuvo de acuerdo argumentando que la obligación de colocarla en la escuela era del papá de Marli y no de ella, la patrona. Oziel, a su lado, daba apoyo y revelaba su indignación en el rostro. El, a mi manera de ver, fue uno de los responsables por ese proceso de Marli. Ella contó, además, que nunca había gozado de vacaciones en su trabajo y varias veces preguntó sobre aumentos de salarios y sus derechos como empleada. Siempre que estos asuntos surgían en la sala de clases, ella era de las personas que más hablaba. Su amistad con Oziel e Isafías se consolidó durante el curso. Estableció además lazos de amistad con Nete y Josefa. Ella siempre daba noticias de los colegas que faltaban o se retiraban del curso. (...) Mi sensación es que Marli reencontró su cara en aquel espacio. Saliendo de la redoma de la casa de familia, de gente fina, de fino trato, Marli encontró su grupo y lo asumió con toda la garra" (Diario de Campo - Rute, (04/VIII/89).

Rescate de la cultura de origen: reconocimiento y afirmación

Construir un ambiente de alfabetización, donde los integrantes del curso se reconocieran como perteneciendo a un determinado grupo formado por herederos de una misma cultura, o sea, de un "mismo conjunto de trazos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad (Cuellar 1993), fue un desafío al cual dedicamos una enorme atención, como una inversión en la construcción del 'nosotros'. Esto porque creímos que la apropiación/valorización del patrimonio cultural, por los grupos de diferentes orígenes (y ahí, estamos incluidas) que componen nuestra sociedad, era condición esencial para la abertura a la cultura del otro y que así las relaciones podrían darse en términos de una contribución en la convivencia entre identidades diferentes; y no en términos de los conflictos de supremacía y/o sumisión.

Fue en esta perspectiva, que trabajamos el rescate de la cultura de origen en nuestra propuesta de trabajo. Su recuperación era esencial para nosotros y para ellos, aunque bajo diferentes énfasis. En lo que se refiere a nosotros, la exigencia era conocer/reconocer esa comunidad de tradición (nuestro pueblo) a la cual estamos atados por vocabularios, creencias y lazos de lenguaje. Para convivir en una relación educativa con representantes de un segmento significativo de esa

comunidad -los no letrados-, necesitábamos descubrir/redescubrir elementos que afirmaran/reafirmaran nuestra pertenencia. Y esto porque la muralla erguida entre nosotros y ellos -determinada por la jerarquía de los saberes (donde la racionalidad letrada es tomada como superior) y por nuestras diferentes inserciones socioeconómicas-, nos había distanciado. Este movimiento de abertura, en el sentido de dejarse indagar por la experiencia de vida del otro, hacía de nuestro deseo de solidaridad algo más que una mera manifestación de amor por el prójimo (tan recurrente bajo la forma de filantropía, en la actividad de alfabetización de adultos).

En cuanto a los alumnos, el énfasis era necesariamente otro. Al final, la cultura de origen era el piso donde se hablan constituido sus identidades personales. Desde nuestro punto de vista, su rescate se imponía en primer lugar, por la dificultad de vivenciar un proceso de producción/adquisición de otros conocimientos/saberes, desconsiderando lo ya adquirido. Así siendo, lo que ellos traían como acumulación necesitaba ser expresado. En segundo lugar, el énfasis en el rescate de la cultura de origen se hacía necesaria también por el hecho de nuestros alumnos estar viviendo una intensa lucha para integrarse en una gran ciudad del sur del país. En esta lucha uno de los factores que los fragilizaba era el enfrentamiento de la discriminación ejercida por la población local, particularmente en relación a las personas oriundas de la región nororiental del país que era el lugar de donde provenía la mayoría de ellos. La necesidad de "ser como ellos" se revelaba en los gestos, en la forma de vestir, en el abandono o negación de las costumbres y tradiciones. El hecho citado a continuación revela bien este tipo de actitud.

"El grupo está murmurando con la fiesta junina. Hoy, Joelson trajo su equipo de sonido y algunos cassettes (Roberto Carlos, lambadas y forró). En el intervalo colocó un cassette para tocar. Josefa hizo el siguiente comentario: 'Ah, que música! Esto es música de 'paraíba' (Estado del nororiente del Brasil cuyo nombre es utilizado en Río de Janeiro para referirse peyorativamente a las personas oriundas de los nueve estados de esta región)" (Diario de Campo - Cleide, 08/VI/88).

La abertura del espacio escolar para la expresión de la cultura de origen visaba pues la legitimación del contexto donde las identidades de los alumnos se habían formado, donde su saber sobre el mundo había sido gestado. Esa legitimación fortalecía el movimiento de transición de nuestras identidades pues si, del lado de ellos, aumentaba la confianza en su acumulación de saber, de nuestro lado, traía una infinidad de aportes culturales desconocidos y/o desconsiderados en nuestra formación.

En el día a día de la clase de alfabetización, trabajamos mucho con el registro escrito de la oralidad: historias (las que producían asombro, particularmente les encantaban), recetas de remedios, recuerdos de la vida en el campo y también

letras de músicas, versos de amor, adivinanzas, etc. Poder ver escrita su palabra, sus ideas, historias, recuerdos y sabidurías ancestrales, trajeron innumerables momentos de profunda alegría a nuestros alumnos. Muchas veces nos espantábamos frente a la incredulidad manifestada por algunos de ellos respecto a lo que estábamos leyendo en las hojas dactilografiadas que llevábamos para la sala de aula. ¿"Es verdad que está leyendo ahí eso, profesora?" nos preguntaban los alumnos entre alegres y emocionados. Otras veces, discutían con nosotros en el esfuerzo de conferir si lo que estaba allí escrito correspondía exactamente a lo que habían expresado oralmente.

Todo un esfuerzo fue dedicado en los primeros meses de clases al registro, por escrito, de la experiencia/saber del grupo de alumnos. Y esto bajo la forma de frases o textos más complejos (historias, recetas de remedios, descripciones de la rutina de vida y costumbres del lugar de origen), elaborados individual o colectivamente. Aunque no pudieran leer esos registros, insistíamos en devolverlos leyéndolos para todo el grupo. Lo que importaba en ese momento inicial, era la expresión del pensamiento de los alfabetizandos, y ella muchas veces iba más allá del rescate de la cultura de origen pues ellos traían muchos elementos de su experiencia más reciente en la ciudad. En nuestra perspectiva, la apropiación y valorización de ese hacer/pensar de ellos era una condición preliminar a ser cumplida en el ritual de acceso a la lectura/escritura. Sin esto, creíamos que la relación de los alumnos con el pensamiento del letrado tendería a ser más pobre y sumisa. Fue solamente algún tiempo después de esa iniciación, que comenzamos a traer libros para la sala de clases.

Toda esta experiencia, ciertamente fue algo inusitado para ellos. Y su aceptación no fue simple. La resistencia a esa extraña manera de encaminar el aprendizaje de la lecto/escritura era manifiesta. Al final, el ritual escolar tradicional, aunque en la mayoría de los casos no hubiera sido vivido anteriormente, era conocido por todos. Entonces, disfrazadamente comenzaban a traer cartillas de la casa y las exponían sobre la mesa. Otras veces, nos confrontábamos abiertamente sobre la necesidad de escribir y leer el pensamiento de cada uno, antes de comenzar a leer el pensamiento del otro, del letrado. En fin, después de mucha negociación, una vez que la propuesta no correspondía a la expectativa de ellos, esta fue aceptada. Para esto contribuyó mucho nuestro cuidado con la presentación gráfica del material recolectado. En esta dirección, por ejemplo, propusimos y ejecutamos conjuntamente, la confección de un libro conteniendo textos e ilustraciones de ellos (elaborados individual o colectivamente) así como textos producidos por nosotros o por otros.

Otra acometida significativa para el rescate de la cultura de origen fue la celebración del San Juan en el mes de junio, acontecimiento de gran importancia en el calendario de las fiestas profano/religiosas populares del medio rural (principalmente en la región nororiental del país). Son festejos de origen pagana, catolizados, y están relacionados con el tiempo de la cosecha del maíz. La fertilidad, por ejemplo, está presente en la realización de un casamiento y en

torno de este, son realizados muchos juegos y adivinanzas. Para el hombre rural estos festejos tienen un significado bastante distinto de aquel que le es atribuido por el hombre de la ciudad. Así en esas ocasiones, tuvimos oportunidad de vivenciar varias confrontaciones entre nuestras lógicas de aprehender y dar significado a esta manifestación cultural. Mientras nosotros, por ejemplo, tendíamos a atribuir un tono jocoso a la realización del casamiento (evento de destaque en el festejo), preparando un 'script' repleto de palabras con doble sentido e insinuaciones maliciosas, ellos encaraban ese momento como algo solemne. O inclusive: mientras bromeábamos con la manera simple del hombre del campo, principalmente con su manera de vestir -sombrero de paja, ropas remendadas, etc.- ellos se presentaban con la mejor y más bonita ropa y los zapatos más bellos que poseían.

En los dos años en que estuvimos en la investigación de campo esta fiesta fue celebrada; y el período que la antecedía era rico en cuanto posibilidades de rescatar, valorizar y legitimar esa manifestación cultural originaria del medio rural. Desde la confección de los adornos, las listas de comidas y bebidas típicas, el recordar los juegos y adivinanzas, hasta la selección de las músicas y el ensayo de la cuadrilla -danza típica del festejo que tiene bastante destaque en la conmemoración-, todos estuvimos involucrados. En el día de la fiesta, muchos traían sus familiares y amigos para festejar juntos. La decoración del ambiente también tenía la participación de todo el grupo. En las paredes eran fijados carteles diseñados por los alumnos, expresando las más diversas situaciones que caracterizan la fiesta en el interior: fogatas, globos de papel coloridos, carrozas de buey adornadas, el cortejo de casamiento, etc. Como se ve, la utilización de otros lenguajes de expresión aparecía en esas ocasiones, de manera intensa y diversificada.

Un último e importante punto a sobresaltar dice respecto a la relación entre la construcción del 'nosotros' y la gestión del proceso de alfabetización. En el transcurrir de dos años de funcionamiento del curso el establecimiento de los mecanismos de ejercicio colectivo del poder, estuvo en la pauta de nuestras discusiones y se tradujeron en propuestas concretas de interferencia de todos en la conducción del proceso. Periódicamente, por ejemplo, realizábamos reuniones de evaluación del recorrido de nuestro trabajo con todo el grupo. En estas ocasiones los alumnos eran solicitados a manifestar y decidir sobre diferentes asuntos relacionados con el desarrollo del curso: carga horaria de las clases, el pago del alquiler del salón de clase, sistema de apropiación del proceso de aprendizaje, actividades extraescolares, procedimientos de evaluación, etc. Este último se constituyó aisladamente, en un desafío de los más importantes para los alumnos, ya que la propuesta hecha demandaba el involucramiento de cada uno en la evaluación de su desempeño. Las primeras tentativas, evidentemente no fueron muy exitosas. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, ese procedimiento fue siendo incorporado a la rutina y tuvimos la oportunidad de oír declaraciones emocionantes de muchos alumnos.

En fin, ese fue el camino que escogimos recorrer para constituir el 'nosotros' en nuestro proceso de trabajo. La propuesta de actividades en torno de estos dos aspectos, *la expresión del individualismo y el rescate de la cultura de origen* rindió mucho, tanto para nosotros, como para ellos. Y esto no quiere decir que observamos apenas positividad. Cuando examinamos todos estos logros bajo la óptica de la construcción de otra racionalidad, nos arriesgamos a decir que comenzamos a trillar otros caminos para responder al deseo de los excluidos, y a los nuestros de participar de una manera más digna de vida en sociedad.

Lenguajes expresivos diversificados

Como vimos antes, la necesidad del uso de lenguajes expresivos diversificados se anunció tempranamente, en las primeras actividades de valorización de la actividad de los alumnos y de sus respectivas culturas de origen. En el mismo momento en que esbozábamos los pasos iniciales en dirección a la conquista de las bases para una relación de asociatividad. Esto nos supuso la exploración de formas de expresión que facilitarían no solo la comunicación entre los participantes, sino que produjeran también los hilos con los cuales iríamos a montar la trama de nuestro proceso. Entendíamos que, para explorar las potencialidades de la situación en que estábamos inmersos, no era suficiente la creación de un clima 'democrático' ni el desarrollo de lazos de afectividad que desembocaron en la **mutua** aceptación.

En este juego múltiple de expresiones -en que la oralidad tuvo un papel preponderante- muchos de los elementos recolectados nos daban indicios de una demanda que no se restringía solamente al área de alfabetización. Como percibimos y registramos a partir de la producción del grupo. Y al final del semestre, por motivo del primer seminario de evaluación del recorrido de la investigación, la definición de alfabetización aparecía como una cuestión principal: a esa altura, ¿qué quería decir para nosotros alfabetización y cuál era el sentido de esta para los alumnos?

"Ellos vinieron para alfabetizarse. Pero ¿qué es lo que viene primero? El núcleo central es la alfabetización y las otras son formas de expresión que facilitan dicho proceso, ¿o yo considero la alfabetización la adquisición de una técnica de expresión también? (...) ¿Yo encamino todo como desarrollo de la expresión, de la afirmación, para poder la alfabetización brotar con más facilidad? ¿O le atribuyo un valor relativo, si bien reconozca, que tanto para mí, cuanto para ellos, ella tenga mucho peso, dado que hacemos parte de un mundo donde la comunicación más fundamental está en torno de la escritura y de la lectura? En este caso, yo podría decir que la mecánica de la alfabetización no es sino la adquisición de una técnica para que yo utilice bien esa forma de expresión. Y ella es una entre otras: entre la expresión plástica, corporal, vocal Y, ¿por

qué la importancia de expresarse? Porque estamos siempre buscando comunicarnos. Puede ser hasta una comunicación de mi para mi mismo, pero en principio el objetivo es comunicarse con el otro. Cuando conseguimos establecer una comunicación, nos reconocemos en ella: soy yo. Si no existiese con quien pudiésemos comunicarnos no tendríamos idea de lo que somos (...). "

"La alfabetización es una de las formas de expresión, que en el momento los alumnos tienen más dificultad para lidiar, por desconocer sus técnicas. Las formas de expresión, entonces, no serían auxiliares sino autónomas" (1 " Seminario de Evaluación de recorrido - p. 8,9,14,16,17)

Sabíamos que arte-educación era una propuesta bastante experimentada, con gran éxito en varios niveles de la acción educativa. Todavía, observábamos que en el plano de la educación de adultos esto quedaba un poco adormecido, sin encontrar muy bien su espacio. Tal vez porque los educadores no contaron con una formación más específica para este tipo de desempeño, o porque "no había tiempo para perder" en este tipo de educación, o entonces porque la educación para pobres es asimismo: sin arte. En verdad, lo que ocurrió fue que con base en la experiencia que iba siendo acumulada, fuimos progresivamente situando la alfabetización en el plano de las posibilidades de expresión/comunicación/registro/creación. Pero para llegar hasta allí, atravesamos muchas reflexiones.

El primer problema localizado estaba en aprehender la alfabetización por un camino bastante objetivo, circunscrito simplemente a la iniciación en lecto-escritura con miras a la obtención del 'certificado' de ingreso a la modernidad. Era preciso retomarla en su relación intrínseca con el mundo letrado y ampliar nuestro análisis, colocar nuestra expectativa más lejos. Salir de esta distorsión funcional, política y económica, que vincula la alfabetización, sobretudo la de adultos, a la democracia formal y al mercado de trabajo; cuando no se restringe al dominio de la filantropía, pública y privada.

En ese momento, varias indagaciones se entrelazaban: ¿qué significa hoy la lecto-escritura? ¿Por qué la supremacía de la expresión letrada frente a los otros lenguajes de expresión? ¿Qué implicaciones presenta en el plano de los conocimientos-saberes? ¿Qué racionalidad traduce?

Por este camino, no podíamos llegar a otra observación sino a la de que el mundo letrado occidental refleja una supremacía de la razón, en detrimento del desarrollo y creación de otras posibilidades humanas. No reconocer el lugar de lo sensible nos llevaría a trabajar la alfabetización en una perspectiva de separación entre la cabeza y el resto del cuerpo, en la subordinación de lo sensible a lo intelectual, en una relación de exclusión entre lo considerado verdadero y lo falso; y a partir de ahí, una jerarquía entre el conocimiento científico y los saberes considerados inferiores. En fin, no estábamos dispuestos

a reproducir esta misma racionalidad que alimenta la dominación (Foucault 1979, 1987 y 1992; Ostrower 1987; Chauí 1986 y 1989; Lovisoló 1987; Segala 1991, Machado 1992).

La alfabetización pasó a ser considerada como un desafío educativo que, en la demanda explícita de los alumnos por una alfabetización limitada y funcional, cargaba consigo implicaciones mucho mayores. Desde nuestro punto de vista, los alumnos no tendrían condiciones de en un primer momento, formular la amplitud de sus anhelos por educación, una vez que la demanda por alfabetización funcional ya viene así formateada por la sociedad en la cual se inscribe.

Observamos que normalmente, no se habla de proceso de iniciación a la educación de adultos, donde la alfabetización estaría incluida. Se habla de alfabetización por separado, como el primer escalón de acceso al *conocimiento*. El analfabeto es así, considerado portador de una negatividad puesto que no dispone de un mínimo de iniciación al conocimiento, por no haber apropiado el código letrado. Es ignorante porque no tiene acceso al arsenal de verdades comprobadas científicamente. Por lo tanto, no sabe. Y en consecuencia, no puede.

En contraposición a esta lógica, admitimos nuestros alumnos como portadores de una positividad: existen, piensan, saben, deciden, tienen historia, cultura, quereres, dudas y responden por sus vidas. Como nosotros, los profesores, a pesar de las diferencias de orden cultural y social. Pero fundamentalmente, como nosotros. Por lo tanto, nuestros alumnos estaban en capacidad de decirse, de crear y de ser autores. Aprender a leer y a escribir era una necesidad, entre otras, para desempeñar mejor todas esas facultades; y a partir de ahí, vivir mejor y participar mejor en la construcción de las condiciones de vida de todos. La sociedad de exclusión les dio menores oportunidades. Pero, ¿qué aprendió él en esa exclusión? Y nosotros: ¿cuál fue el resultado de nuestra inclusión relativa?

A partir de esas reflexiones, implementamos un proceso educativo, en la medida que fuera posible globalizante, que respetaba la demanda de los alumnos por alfabetización. Era nuestra parte en la gran alianza, y la de ellos era dar respaldo a la aventura de la expresión en varios lenguajes. A nosotros nos importaba, por un criterio ético, no desconsiderar los motivos que los habían traído a la escuela; y por el mismo criterio, ellos no podían delimitar nuestros objetivos.

Esta alianza fue al mismo tiempo la más fundamental y conflictiva. Debatíamos, nosotros y ellos, dentro de nuestras enyesaduras culturales: la razón, la objetividad, la productividad, el punto de llegada previsto; confrontados y confrontando lo desconocido, lo imprevisto, la subjetividad y la creación, con veleidades de insurgencia.

Las expectativas, nuestras y de ellos, tenían espacio para moverse. No estaban definidas de modo estático, ni de una vez por todas. De nuestro lado, colocarnos

bajo sospecha nuestra tendencia estructurada a la subordinación frente al conocimiento del otro (esa fue nuestra formación), cargando al mismo tiempo, la inseguridad de atestar la procedencia y consistencia de lo nuevo, de la descubierta. No teníamos respaldo para tanto. Del lado de los alumnos, nos enfrentábamos con la exigencia de una escuela de autoridades, de abstracción y de sufrimiento ("para aprender hay que sufrir"); y la tentación de revelarse/ legitimarse, de ser reconocidos en su poder de intervención y autoría.

Esto nos llevaba a dos polos, a un movimiento de idas y venidas, sensaciones de fracasos y victorias, a veces compartidas, a veces desencontradas. Era difícil descubrir, en nuestros diversos momentos de resistencia la naturaleza de sus componentes. Discernir sus motivos, identificar lo que debía ser superado en vista de un cambio en la calidad de la postura y de la actuación, y lo que estaba señalando un contenido desconocido y provocante como interpelación.

A medida que retornábamos y profundizábamos esas indagaciones/inquietudes en nuestra rutina de investigación, iban quedando más claras nuestras nuevas referencias. Estábamos situados en el universo de las ciencias humanas, en medio de una dificultad para lidiar con la posición jerarquizada del saber académico, como fuente autorizada del conocimiento.

El análisis de Foucault, -que establecía la distinción entre conocimiento y saberes a partir de su abordaje en términos de una arqueología y genealogía del saber- nos dio otras luces. Las ciencias humanas podían así ser repensadas. Era posible un proceso de negociación entre conocimientos y saberes coexistentes en un mismo período histórico. El conocimiento producido por las ciencias humanas puede ser tratado como un tipo de saber y, como tal, relativo, situado cultural y históricamente; y por lo tanto, refleja las condiciones políticas en que fue generado. No es *la verdad*.

Relativizando y al mismo tiempo valorizando la contribución de las ciencias humanas, tendemos a no jerarquizar los saberes. La coexistencia negociada de saberes desiguales nos conducía a aceptar la condición, el principio, de que no podíamos juzgar ningún saber o clasificarlo a partir de nuestros criterios. Una sociedad jerarquizada, que usa sus instituciones para mantener la disciplina de esa jerarquía, no facilita el surgimiento ni la circulación de lo que es pensado, sentido, valorado y creado por el conjunto de la sociedad. Sólo lo que es por ella legitimado, y lo que conviene a su reproducción, tiene acústica programada. Los sumisos, útiles y dóciles, tienden a interiorizar sus patrones de legitimación, y guardar su poder de insurgencia contra sus propias condiciones de existencia sumisa. Tienden a buscar su reconocimiento por lo que no son. Esto es todavía más difícil para quienes como los analfabetos, no manipulan los mecanismos y procesos de poder/saber dominantes; porque, de una forma o de otra, sumisos somos casi todos. La sumisión del letrado es colaboradora. Protege y agiliza el funcionamiento de la sociedad, respalda su orden. Los educadores tienen en este sentido una función de mucho peso.

Para que esos saberes no reconocidos -que han servido como soporte de muchas decisiones y motivaciones sociales- se expresen, suban a la superficie, se tornen disponibles y, por tanto enriquecedores para el conjunto de la sociedad, sería necesario algo más que legitimarlos. Admitimos que si las condiciones de poder para su expresión no son creadas y si las posibilidades de expresión no son ampliadas, difícilmente se podrá tener acceso a esa inmensa reserva cultural que sin duda ayudaría a la sociedad a repensarse.

Sin embargo, no se trataba de un combate a la razón occidental, intentando extirparla del cuerpo, mas de desalojarla de su función de comando de las acciones humanas y redescubrir su lugar relativo. Partimos en busca de las mil formas que el hombre puede encontrar, para decirse, para explicitar su síntesis, más que solamente con el rico lenguaje letrado¹⁹; y concretizarla en una contribución, en símbolos y formas de comunicación visibles y aprehensibles socialmente. Convocamos, entonces, para el espacio educativo de la sala de aula y para nuestro proceso de 'autorehacernos', el orden de la intuición, de lo sensible, de lo ético y de lo estético.

El movimiento de distanciamiento asumido por las ciencias humanas no parece suficiente para aprehender la dinámica de lo real delimitándolo solamente en términos de objeto. Hay mucho todavía para explorar en la relación de pertenencia como condición para el surgimiento de otras informaciones. Si el romanticismo sobrevalorizó la pertenencia, las raíces, los límites del reaccionarismo, su resistencia al racionalismo tenía su razón de ser. Y ¿por qué no es posible un movimiento de distanciamiento a partir del interior de la pertenencia? ¿Cómo se separa la objetividad de la subjetividad: una concreta y otra imaginaria? ¿Por cuál magia de abstracción?.

En esta dirección, nuestro esfuerzo en explorar una diversidad de lenguajes fue cada vez mayor a lo largo de la investigación. Considerando al mismo tiempo, la calidad de las relaciones de poder al interior del espacio educativo como fundamentales para la creación de un 'nuevo' saber o la valorización y crítica del 'viejo' saber nuestro y de los alumnos.

Nuestro lema era: hable su propio pensamiento, léase, socialícese, incluso antes de ejercitarse en la lectura del pensamiento del otro. Su cultura, la cultura de su lengua es la que da estructura y lógica a su pensamiento. El precisa existir en registro y símbolos, en síntesis, para tomarse más concretamente pasible de apropiación y socialización.

La elección pedagógica fue la de no sobreponer, en la medida de lo posible, las normas y la lógica del conocimiento legitimado a la lógica circulante, presente. Sin duda, nos enfrentábamos con grandes resistencias, en discursos y gestos. Sobretudo con relación a lo que era materia de ritual escolar y de simbología del *libro de lectura*. Negociábamos a nivel del ritual escolar pero resistíamos al *libro*. Argumentábamos que tendríamos acceso a *libros* pero no

antes de producir nuestro propio libro, con nuestro propio pensamiento y nuestras propias ilustraciones.

"Luis para variar comienza su discurso en pro del libro didáctico. Ahí, quedo irritada. Le contesto vehementemente si bien sabiendo que de nada adelanta mi argumentación. El se queda siempre con la opinión de "Las personas sólo aprenden con el libro- (Diario de Campo, Cleide, 21/IX/ 88).

"Luis reveló toda su insatisfacción con nuestra forma de trabajar, porque según él, a través de ella nadie aprendería. Sin libro no se aprende, sin usar tablero no se aprende.(...) ¿Para qué dibujar? Nadie va a ser dibujante. No vinimos aquí para dibujar, moldear en barro, sino para aprender a leer y escribir" (Diario de Campo, Cleide, 05/X/88).

En un segundo momento, se vivió una fase de admiración, que no se restringía a la autoadmiración por ver su habla en textos (muchas veces elogiados por los compañeros de aula) sirviendo como material de lectura. Después como contribución a la exploración de un tema, materia de debate, de discordancias y consensos. Por fin, el reconocimiento de la belleza y del espanto frente a las posibilidades del grupo al cual pertenecía. Para nosotros, lo más sorprendente era la exigencia hecha por algunos de que el texto reflejara la autenticidad del habla: expresiones de dignidad del autor/creador.

En el plano de la expresión teatral las revelaciones fueron muchas. Una de ellas era la calidad del desempeño de algunos que, en lo cotidiano, presentaban una inhibición mayor que la media del grupo. Y de ahí en adelante: el modelaje en arcilla, la danza, el diseño, la pintura, la artesanía, la poesía, etc. Y fuimos observando como cada uno revelaba lo que estaba oscuro/escondido/adormecido. Unos, más por la vía literaria, otros, por la enorme habilidad para el diseño o la expresividad en la pintura o teatro. Cada uno: uno. Todos artistas con identidades en construcción.

"Olvidé de hablar del novio de la fiesta junina. Era Antonio Gabriel. Fue el desabrochar más impresionante que yo ya vi. Tímido, él se reveló como novio. Su voz, normalmente para dentro, se soltaba. Se sometió al maquillaje y se preocupaba todo el tiempo con la falta de un saco El casamiento fue una escena prolongada. Luis interpretando el delegado hizo un largo discurso. Su lenguaje fue riquísimo en cuanto expresión de la mentalidad del hombre del nororienté en términos de las relaciones hombre mujer" (Diario de Campo, Rute, 24/VI/89).

"Apareció Ailton. Tenía un aire orgulloso, elegante, cabeza levantada, todo de negro representando el juez del casamiento, Tengo que reconocer que

el había perdido el aire de joven inseguro, y aparecía como un hombre decidido y responsable" (Diario de Campo, Aída, 24/VI/89).

En la relectura de esta dinámica, por ocasión de la sistematización de los datos contenidos en las fuentes de registro, se hacía más evidente que el punto más brillante de ese proceso era la autoría.

La significación de ese momento de autoreconocimiento tenía relación con varias direcciones: el ejercicio de la libertad de crear, la descubierta de la dignidad del creador, la conquista de una nueva posibilidad de comunicación. En fin, la afirmación de un poder de existencia (y no solo de subsistencia): el autor. Un autor tiene autoridad. No se puede confinar a la sumisión.

"Ailton! Cada vez que yo veo aquella desinhibición brillante me acuerdo de aquella figura depresiva que conocí el año pasado y me digo que nuestro trabajo valió alguna cosa" (Diario de Campo, Aída, 22/VI/89).

Evidentemente, ese sentimiento no se resuelve ni revoluciona las condiciones de existencia social. No se refleja inmediatamente sobre el peso de una estructura económica y política que redundaba en la exclusión y el exterminio. Pero se inscribe en la dirección de la insurgencia contra la manutención de los patrones disciplinares y de las significaciones que informan las instituciones que producen y reproducen el saber de sustentación del poder dominante.

Confrontación, negociaciones y alianzas

Preveíamos una dinámica de confrontación entre los diferentes actores presuponiendo que, en esta dirección, identificaríamos elementos que permitirían interrogar nuestras posiciones de origen (alumnos y profesores) y de indicar caminos para la reconstrucción de nuestras relaciones. De donde surgía una perspectiva optimista y productiva.

En el plano de las negociaciones, la primera provocación que hicimos fue la de definir juntos, el funcionamiento del curso: horario y repartición del tiempo, contenidos principales, contribución financiera para el alquiler de la sala (ésta funcionaba en el edificio de una escuela particular) y material didáctico, además de normas preliminares. Pero, un acuerdo sobre el principio de la propuesta solo fue tejido muy lentamente y en medio a resistencias e insistencias. Nuestra propuesta era la de intentar, juntos, experimentar una escuela diferente, descubrir lo que era ser considerado específicamente en un curso para adultos. Y esto no podría ser hecho sin ellos, sin su crítica. Despojar los alumnos de su aparente inhibición y aprender a tender sus diferentes manifestaciones de poder, vía gestos, símbolos, actitudes, fue un ejercicio duplo. Las explicitaciones en términos de críticas, de discordancias y de sugerencias constituían verdaderas conquistas.

Progresivamente tomaron sus asientos y participaron del proceso como coautores de la propuesta.

El registro de esas informaciones sobre el momento inaugural del proceso sirve para ilustrar como ese juego de confrontaciones, negociaciones y alianzas, que estuvo presente desde el inicio, va a atravesar todo trabajo y, sobre todo, va funcionar como el motor de los acontecimientos y desdoblamientos. Esta dinámica fue capaz de desalojar expectativas, de rehacer posturas, de revelar nuevas indagaciones, de impulsar la experimentación de nuevos recursos, y ofrecer pistas para las cuestiones relevantes a ser profundizadas.

Estamos convencidos de que en las relaciones de poder que el grupo (alumnos y profesores) experimentaba, estaba implícita la lógica del poder vigente socialmente; y también la significación que le era atribuida a partir de las referencias (saber/cultura) de aprehensión de que el grupo disponía. El desafío era el de descubrir y usar recursos que ayudaran a revelar los implícitos (nuestros y de los alumnos).

Por lo tanto para nosotros, tratar de las condiciones pedagógicas no pasó, en primer lugar, por detallar de la calidad de conocimiento que se quería producir/obtener (evidentemente, contábamos con una plataforma genérica en torno de la alfabetización), sino por el asentamiento de las bases de las relaciones entre los actores responsables por la implementación del proceso educativo. Es decir, no cuidamos, con la primacía que acostumbra merecer, la definición precisa del *qué*, sino de saber *quiénes* éramos y cómo iríamos a trabajar juntos con saberes/poderes tan diferentes.

Con respecto al conocimiento/saber a ser trabajado, una vez considerado el eje *alfabetización*, nos situábamos frente a una amplia cuestión: ¿qué es lo que cada uno podría traer -teniendo en cuenta la distinción de funciones- como material contenido a ser trabajado? Teniendo presente que, de un lado, contábamos con el saber legitimado, y de otro, con el saber no reconocido, el saber sumiso. Pero ¿qué habría de sumiso en el saber legitimado y en qué residía lo legítimo del saber evaluado como sometido? ¿Cómo negociar esta confrontación?

En el plano metodológico, esto nos obligó a un esfuerzo de conceptualización de las nociones que se revelaron básicas para nuestro abordaje: confrontación, alianza, negociación, saber y conocimiento, diferencia e identidad, alfabetización, lenguajes de expresión.

El concepto de confrontación, utilizado hace más tiempo, desde la formulación del proyecto de investigación, careció de una mayor precisión. Para nosotros era claro que no se trataba de un embate de fuerzas que se desafiaban explícitamente en el sentido de la verificación de la superioridad de una sobre otra; ni tampoco de la extrañeza agresiva de polos opuestos que excluyen la posibilidad de coexistencia; y mucho menos de inscribir estas relaciones, en principio difíciles,

en una perspectiva de conciliación. Ni la guerra, ni la conciliación complaciente. El abordaje no era dicotómico o excluyente. En el plano del conocimiento y de la cultura, la lucha nos parece ser de otro orden.

Siendo la diferencia reconocida y tomada como una realidad dinámica que se rehace a través de las relaciones que establecen con alteridad, tendríamos, consecuentemente, que admitir el dato de circularidad de los conocimientos/ saberes, a pesar de los obstáculos políticos y económicos, por tanto sociales, para su agilización.

Si admitiéramos que el conocimiento/saber se socializaba exclusivamente por los mecanismos jerarquizados de una sociedad también jerarquizada, tendríamos que restringir sus fuentes de producción y difusión a aquellas institucionalmente ordenadas para ello. En esta misma dirección, tendríamos que arrastrarnos a patrones de juicio de la procedencia o no de un conocimiento o saber, sometiendo así la diversidad de puntos de vista sobre una misma cuestión a las matrices de la verdad, y no a la coexistencia (pacífica o no) de versiones diferenciadas (complementarias o discontinuas u opuestas).

La confrontación es aprehendida, entonces, en cuanto *movimiento de reconocimiento de la diferencia que interroga*; y que, por consiguiente, debe llevar todos los actores involucrados en esta confrontación a una relectura de su propio conocimiento/saber y de sus valores implícitos.

Si era evidente que en nuestra intervención residía una potencialidad de confrontación en las relaciones entre diferentes y la elección no era la del aniquilamiento de una de las partes por la superioridad/autoridad de la otra, el camino coherente era el de la negociación: negociación de poderes, negociación de conocimientos/saberes, negociación de los intereses en juego.

Para nosotros, la negociación no podía pasar simplemente por el camino de las renuncias en pro de los beneficios en que, en una situación de desigualdad de poder, es el 'león' quien decide la repartición entre beneficios y pérdidas. Aún teniendo presente la desigualdad y las diferencias entre los actores, queríamos dar a la negociación un carácter de relación entre socios de un mismo proceso. Las bases de esa negociación tenían, por lo tanto, como expectativa, la construcción de una alianza. Entonces, era la calidad que se pretendía dar a la alianza la que debería marcar una orientación a la negociación y no considerar la alianza como una simple consecuencia de las posibilidades y límites dados por la negociación. Importaba entonces, para nosotros en los límites de este proceso definir y explicitar la significación de alianza.

Comenzamos por explorar y dar énfasis al contenido de reciprocidad contenido en una alianza y a retomar críticamente nuestra propia experiencia histórica, política y cultural, que nos llevaba a prestar a esta un significado de intercambio de favores y beneficios, y de compromisos de apoyo condicional. Nuestra historia política reciente, de diseño populista, encaja bien dentro de esta significación.

Aún considerando la alianza un pacto transitorio mantenido bajo vigilancia y, por tanto, tenso, precisábamos reeditar sus fundamentos éticos retornándola como una relación recíproca de confianza. La confianza solo se sedimenta en un proceso de convivencia donde cada uno va progresivamente conociendo y comprometiéndose con los intereses del otro; y no asume, por tanto, la tendencia de polarizarse en la vigilancia y defensa, por cada parte, de sus propios intereses.

El camino que tomamos fue el de la construcción conjunta de mecanismos de control del proceso que sirvieran, al mismo tiempo, como canal de expresión y espacio del ejercicio de poder de negociación y evaluación de lo experimentado.

En la práctica, a partir de esta forma de ver, observamos que en la concesión hecha por una de las partes quedaba implícito o explícito que los intereses del otro estaban siendo considerados. Asimismo no habiendo mucha claridad al respecto de los presupuestos del proponente, a pesar del aparente desacuerdo con los intereses de la parte que concedía. Como si se concordara en experimentar una sugestión dada, en cuanto emprendimiento, cuyo resultado era posible reevaluar en conjunto. Así, el acuerdo quedaba revestido de un crédito de confianza entre las partes y del reconocimiento del sentido de la alianza hecha en función de la sociedad vivenciada en el proceso.

Innumerables fueron las batallas de negociación que ocurrieron. Muchas veces, fuimos nosotros, los profesores, que concedimos, rendidos por la incompetencia de nuestros argumentos o por la resistencia de los alumnos. En otras ocasiones, lo mismo sucedía con ellos. Las alianzas eran establecidas siempre con carácter transitorio y con la posibilidad de reconsiderarlas, formal o informalmente (no insistimos en la burocratización de esta dinámica).

"Tal vez sea mucha pretensión nuestra sacudir una estructura centenaria. Desencadenar una experiencia, muy bien. Pero rehacer un ritual casi religioso saber/profesor/escuela que solo es comparable al trinomio iglesia/padre/biblia, es mucha osadía. ¡Pero no es el caso de deponer las armas! (Diario de Campo, Aída, 05NI/89).

Notas

1. Por no considerar que hayan tenido preponderancia en la formulación de las estrategias de educación que tomaron peso en la década de los 60, no incluimos aquí las iniciativas gubernamentales del tipo enseñanza supletiva o campañas de alfabetización; ni los servicios de aprendizaje profesional del SENAI -Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial y del SENAC - Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, ambos del Ministerio del Trabajo; ni aquellos implementados por el SESI - Servicio Social de la Industria y SESC - Servicio Social del Comercio, ligados a las necesidades identificadas por la burguesía comercial e industrial.

2. El Censo de 1950 del IBGE - Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística informa que la población rural del país, para entonces representaba un 64 % del total, utilizando como criterio para definir población urbana los residentes en aglomerados de más de 2.000 habitantes. De aquí se puede inferir que, en verdad, la participación relativa de la población rural en la composición demográfica del país, en esta época, era mucho más alta.
3. Más tarde, las diversas asociaciones regionales de crédito y asistencia rural se organizan en una estructura central -ABCAR (Asociación Brasileira de Crédito y Asistencia Rural)- vinculada al Ministerio de Agricultura.
4. Fuera de las Ligas Campesinas, se contaba en esta época con la presencia de otros movimientos de trabajadores rurales. Por ejemplo, el MASTER - Movimiento de los Agricultores Sin Tierra, en Río Grande del Sur; la UTAB - Unión de los Trabajadores Agrícolas Brasileños, con pretensiones de representatividad en el plano nacional; Frente Agraria Gaúcha, etc. Sin embargo ninguno tuvo la intensidad de la repercusión de las Ligas Campesinas.
5. La sobrevalorización de la alfabetización de adultos se debía a diversos tipos de percepción: como condición de acceso al voto y por tanto, de acceso a la participación permitida por los mecanismos de democracia formal; como una de las formas de superación de la miseria y la ignorancia, tenidas como condicionantes del subdesarrollo; o como instrumento de politización y de adquisición de una conciencia crítica para intervenir efectivamente en el proceso social.
6. En el primer trimestre de 1994, habla en los Estados Nororientales los siguientes movimientos o campañas de educación de adultos, con algún trabajo significativo ya realizado:
 - Marañón - Movimiento de Educación de Base
 - Piauí - Movimiento de Educación de Base
 - Ceará - Movimiento de Educación de Base
 - Río Grande del Norte
 - Campaña de Alfabetización de la Secretaría de Educación del Estado "De pie sobre el piso también se aprende a leer"
 - Campaña de Alfabetización de la Prefectura de Natal
 - Paraíba - Campaña de Educación Popular (CEPLAR), Sistema Radioeducativo de Paraíba (SIREPA)
 - Pernambuco
 - Movimiento de Educación de Base
 - Movimiento de Cultura Popular (MCP), Servicio de Extensión Cultural (SEC) de la Universidad Federal de Pernambuco
 - Alagoas - Movimiento de Educación de Base
 - Sergipe - Movimiento de Educación de Base

- Centro Popular de Cultura UEE
- Campaña de Alfabetización de la Sec. de Educación
- Bahía - Movimiento de Educación de Base, Centro Popular de Cultura

(Documento Básico del Seminario de Educación y Desarrollo - Educación de Adultos, SUDENE, MECOR, División de Documentación, Recife, enero 1967.)

7. Tanto el SIRENA - Sistema Radio-Educativo Nacional, del Ministerio de Educación y Cultura, como el SAR, se habían inspirado en la experiencia de Sutatenza (Colombia).
8. "Después, salí de la Acción Católica y quedé sin saber que hacer en la vida. Por vuelta de 1958/59, fui a trabajar con Marina Bandeira en la RENEC (Red Nacional de Emisoras Católicas). En aquella época hubo una carrera por el registro de Emisoras, y los obispos entraron en esta carrera con la idea de divulgar la religión católica. En el momento en que las Emisoras llegaron a ser cerca de cuarenta, extendidas por todo el Brasil, nú cabeza comenzó a 'bocinar'. No era posible continuar con aquellos programas religiosos y culturales, -además muy precarios- sin la perspectiva de transformarlos". Declaración de Vera Jaccoud, primera coordinadora nacional del MEB (Costa et allis 1986:36-37).
9. Para prejuicio posterior, la memoria de su experimentación pedagógica fue muy poco documentada y dificultó las tentativas de sistematización que podrían haber sido hechas a partir de aquí.
10. Excepto los trabajos publicados por Paulo Freire, Carlos Brandáo y Vanilda Paiva, los primeros documentos de los cuales tenemos conocimiento en ese período fueron producidos por el equipo NOVA: Suplemento del CEI 17, abril 1977, Tempo e Presencia, Río de Janeiro, con artículos de Beatriz Costa, Pedro García y Aída Bezerra; suplemento del CEI 22, octubre 1978, Tempo e Presencia, Río de Janeiro, con artículos de Pedro García, Jorge Munhoz y Aida Bezerra. Ver además, producidos por el equipo de NOVA, los artículos publicados en la serie Cadernos do CEDI 1, sin fecha, Tempo e Presencia; Cadernos do CEDI 2, sin fecha; y Cadernos do CEDI 6, septiembre 1980.
11. Ahí nos incluimos nosotros.
12. A partir de ese momento, pasamos a contar con la asesoría de la antropóloga Lygia Segala que nos acompañó durante todas las etapas de ejecución de la investigación.

13. El proyecto original de investigación "La Confrontación de Sistemas de Conocimiento en la Educación Popular" - marzo 1987, que vendría a constituir la primera actividad de SAPÉ -Servicos de Apoio a Pesquisa em Educação discute extensamente sobre las cualidades de las relaciones entre los actores presentes en las experiencias de educación popular. En torno de esas cualidades de las relaciones destacamos: "la práctica del activismo que acostumbra confundir apoyo a las iniciativas populares con volumen de actividades en ejecución o el estado de movilización permanente con la participación real de la población"; "la transferencia de un saber que encuentra poca correspondencia en el universo cultural de los grupos con quien se trabaja"; "el fortalecimiento puro y simple de la dominación a través de la colonización del pensamiento del otro"; "la postura de superioridad (...) que carga consigo las referencias de un saber instituido, legitimado y competente (...) y que tiende a caminar en el sentido de profundizar el estigma de socio frágil, (...) necesitado del otro para verse reconocido"; "el desarraigo social y/o cultural de individuos y grupos" vía una estrategia de formación de líderes; etc.
14. En la reflexión sobre la importancia de lo afectivo en el proceso de aprendizaje fueron valiosos los aportes traídos por el psicoanalista Jurandir Freire Costa, asesor invitado para discutir con nosotros el tema de la construcción de la identidad, después de finalizar la sistematización de los datos de la investigación.
15. En Brasil se conocen como nordestinos las personas originarias de la región nororiental del país (N. de T.).
16. También aquí fueron muy importantes las contribuciones del psicoanalista Jurandir Freire Costa, pues nos ayudaron a percibir muchos elementos que durante el trabajo de campo habíamos intuitido, orientadas por la sistematización de la experiencia anterior y por los principios metodológicos adoptados en el trabajo de campo.
17. Para tener una idea más precisa de este hecho vale transcribir aquí un pequeño trecho de un artículo del periodista Paulo Francis, publicado en el periódico la "Folha de São Paulo", en el período posterior a la elección de Luíza Erundina (**paraibana**) como alcaldesa de San Pablo en 1988. El dice: "Con Sarney en la presidencia Brasil más y más se asemeja al Noreste. El nos reduce progresivamente a su semiárido* mental (...) San Pablo era otro país, la Bel de la Belíndia**. Ahora la India llegó a la capital". *En: Penna Maura "O que faz ser nordestino "*.
 - La palabra " semiárido " reemplazó la original " sertão " que designa Una región geográfica semidesértica del Noreste brasileiro. (N. del T.)
 - La palabra Belíndia junta simbólicamente la realidad de dos países Bélgica (pequeño y rico) y la India (grande y pobre). (N. del T.)

18. Por motivo de las elecciones mayoritarias, en octubre de 1994, de parte de la Justicia Electoral, los medios de comunicación hacían saber que era facultativo el voto de los mayores de 60 años, de los jóvenes de la franja etaria entre 16 y 18 años y de los analfabetos. Sépase que los analfabetos y semialfabetos constituyen 1/3 del electorado nacional.
19. No queremos aquí despojar el lenguaje letrado de su función relevante en términos de lo que significó y continúa significando en cuanto factor de agilización de la comunicación humana, de expresión de las identidades culturales (sus artes, sus sabidurías), vehículo de registro/memoria histórica de las civilizaciones, herramienta de la producción, acumulación y socialización de conocimientos, independientemente de su uso para la dominación de las poblaciones. Ni por consiguiente, minimizar la importancia fundamental de su apropiación para el ejercicio de la ciudadanía.

Bibliografía

- Augras, Monique
1986 *O ser da compreensão: Fenomenologia da situacao de psicodiagnóstico.*
Petrópolis/RJ, Vozes.
- Benjamim, Walter
1993 *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão.*
São Paulo/SP, Iluminuras/Edusp.
- Bezerra, Aída
1977 Para analisar uma prática de Educação Popular.
En: *Suplemento CEI* n1 17 Río de Janeiro/RJ, Tempo e Presencia, pp. 35-56
- Bezerra, Aída
1978 As atividades em Educação Popular.
En: *Suplemento CEI* n1 22, Río de Janeiro/RJ, Tempo e Presencia pp. 1-22
- Boétie, Etienne de la
1982 *Discurso da Servidão Voluntária.*
São Paulo/SP, Brasiliense.
- Brandão, Carlos Rodrigues
1984 Avaliação, Participação: anotaciones sobre un ritual de fim de período. En:
Cadernos CEDES No.1, São Paulo/SP, Cortez pp. 57-64
- Chauí, Marilena
1989 *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.*
São Paulo/SP, Cortez.
- Chauí, Marilena
1986 *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.* São Paulo/SP, Brasiliense.

- Costa, Beatriz
1977 En: *Suplemento CEI* no 17, Rio de Janeiro/RJ, Tempo e Presença, pp. 2-26
- Costa, Beatriz
s. d. Pastoral Popular: notas para um debate.
En: *Cadernos do CEDI* no 1, Rio de Janeiro/RJ, Tempo e Presença.
- Costa, Beatriz (organizadora)
1986 *MEB: uma história de muitos*.
Petrópolis/RJ, Vozes.
- Costa, Jurandir Freire (organizador)
1994 *Redescrioes da psicanálise: ensaios pragmáticos*.
Rio de Janeiro/RJ, Relume-Dumará.
- Cuellar, Javier Pérez de
1993 *Cambiar el desarrollo: el contrato cultural, el ciudadano y la democracia*.
Conferencia pronunciada en su nombre por Jerôme Blindé en el Coloquio
'Ciudadanos del Mañana' París, 6 de diciembre de 1993.
- Ferreiro, Emilia (organizadora)
1990 *Os Filhos do Analfabetismo: Propostas para a alfabetizacao escolar na América Latina*.
Porto Alegre/RS, Artes Médicas.
- Foucault, Michel
1979 *Microfísica do Poder*.
Rio de Janeiro/RJ, GRAAL.
- Foucault, Michel
1992 *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*.
São Paulo/SP, Martins Fontes.
- Foucault, Michel
1987 *Vigiar e punir: nascimento da prisao*.
Petrópolis/RJ, Vozes.
- Freire, Paulo
1993 *Professora sim, tia núo: cartas a quem ousa ensinar*.
São Paulo/SP, Olho d'água.
- Gadotti, Moacir y Carlos A. Torres (organizadores)
1994 *Educacao Popular: utopia latino-americana*.
São Paulo/SP, Cortez Editora/EDUSP.
- Garcia, Pedro Benjamin
1977 Sobre avaliação em Educação Popular.
En: *Suplemento CEI*, no 17, Rio de Janeiro/RJ, Tempo e Presença, pp. 27-34
- Garcia, Pedro Benjamin
s.d. Educação Popular: algumas reflexoes em torno da questão do saber.
En: *Cadernos do CEDI* no 2, Rio de Janeiro/RJ, Tempo e Presença, pp. 1-22

- Goussault, Yves
 1968 L'Animation et la Participation aux Institutions Rurales en Afrique Noire
 d'Expression Francaise.
 En: *Revú Internationale du Travail* n' 6, Génève, Bureau Intemational du
 Travail pp. 572
- Grossi, Esther Pillar y Jussara Bordin
 1993 *Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem.*
 Petrópolis/ RJ, Vozes.
- Guerra, Yaponira Machado Barbachan
 1993 *O espaco dos sem espaeo: estudo de caso de representacoes sociais de
 migrantes de classes subalternas no Recife.*
 Recife/PE, Fundação Joaquim Nabuco/Massangana.
- Lara, Francisco
 1993 *Cultura, esse dinámico reino do humano.*
 Rio de Janeiro/RJ, CAPINA (nao Publicado).
- Lovisololo, Hugo Rodolfo
 1987 *A construçao da modernidade: iluminismo e romantismo na educacao popular.*
 Rio de Janeiro/RJ, UFRJ/Dpt1 Antropologia Social (Dissertacáo de Mestrado).
- Lyra, Maria de Lourdes Viana
 1994 *A utopia do poderoso império: Portugal e Brasil: bastidores da política.*
 Rio de Janeiro/RJ, Sete Letras.
- Machado, Roberto
 1992 *Seminário sobre Produçao de Conhecimento e Educacao Popular.*
 Rio de Janeiro/RJ, SAPE (náo publicado).
- Manfredi, Silvia Maria [et al.]
 1989 *Educacáo Popular: desafios metodológicos.*
 En: *Cadernos CEDES* n1 12, São Paulo/SP, Cortez, pp. 35-41
- Matta, Roberto da
 1993 *Relativizando: uma introducao a antropologia social.*
 Rio de Janeiro/RJ, Rocco.
- Meister, Albert
 1968 *Participation, Animation et Développement: á partir d'une étude rurale en
 Argentine.*
 Paris, Antrhopos, pp. 204
- Mello, Sylvia Leser de y Jerusa Vieira Gomes
 1992 *O que pode ler o iletrado?*
 En: *Travessia* no. 12, São Paulo/SP, CEM pp. 21-24
- Oliveira, Marta Kohl de
 1992 *Analfabetos na sociedade letrada: diferencas culturais e modos de pensamento.*
 En: *Travessia* no. 12, São Paulo/SP, CEM pp. 17-20
- Ostrower, Fayga
 1987 *Criatividade e processos de criacao.*
 Petropolis/RJ, Vozes.

Penna, Maura

1992 *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o 'escândalo'*
Erundina.

São Paulo/SP, Cortez. Rivera, Jorge 1991

Educación Popular, Etnica y Modernización.

En: *Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas*. Anke van Dam; Sergio Martinic; Gerard Peter. CESO Paperback no. 12, La Haya, Santiago CESO/REDUC, pp. 93-104

Rocha, Regina

1980 *Educacáo Popular e Poder.*

En: *Cadernos do CEDI no. 6*, Rio de Janeiro/RJ, Tempo e Presenca, pp. 29-36

Rodriguez, Janete Lins 1993 *Cartilha paraibana: aspectos geo-históricos e folclóricos.*

Joáo Pessoa/PB, GRAFSET.

Segala, Lygia

1991 *O Riscado do Balao Japonés: trabalho comunitário na Rocinha (1977-1982).*

Rio de Janeiro/RJ, UFRJ/I)pto. Antropologia Social (Dissertação de Mestrado).

Semeraro, Giovanni

1994 *A primavera dos anos 60: a geracao de Betinho.*

Sáo Paulo/SP, Loyola.

Serres, Michel

1991 *Le Tiers-Instruit.*

Paris, Francois Bourin.

Souza, Joáo Francisco de

1987 *Una Pedagogia da Revolucao: a construcao do Governo Arraes (1960-64): a reinvencao da educacao brasileira.*

Sáo Paulo/SP, Cortez Editora/Autores Associados.

WCEFA

1990 *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: Une vision pour les années 90.*

Paris, WCEFA Maison de l'Unicef