

## La educación de adultos durante el período 1966 - 1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización

Nos proponemos abordar las relaciones entre educación de adultos y desarrollismo dando cuenta de algunas iniciativas dominantes en Argentina durante el período 1966-1973, tales como el enfoque de “Desarrollo de la Comunidad” y la creación de DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto). Posteriormente, exploramos el origen y evolución del modelo de la concientización asociado a Paulo Freire, para esto, analizamos sus principales características, las críticas y los debates que suscitó su propuesta en América Latina.

**PALABRAS CLAVE:** educación de adultos; desarrollo de la comunidad; DINEA; concientización; Paulo Freire.

## *Adult education during the period 1966-1973: between training, national security and awareness*

We address the links between adult education and development, taking into account some initiatives predominant in Argentina during 1966-1973, such as the “Community Development” approach and the creation of the DINEA (National Directorate of Adult Education). Later, we explore the origins and evolution of the consciousness raising model associated to Paulo Freire, analyzing its main characteristics as well as the criticisms and debates his proposal raised in Latin America.

**KEY WORDS:** adult education; community development; DINEA; consciousness raising; Paulo Freire.

\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora en los proyectos de investigación: “Saberes y territorios. La disputa de sentidos desde los movimientos sociales” en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. CE: nbaraldobet@yahoo.com.ar

# La educación de adultos durante el período 1966 - 1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización

■ NATALIA BARALDO BET

## 1. Introducción

En las páginas que siguen, nos proponemos abordar las relaciones entre educación de adultos y desarrollismo dando cuenta de algunas iniciativas dominantes en Argentina durante el período 1966-1973: se analizan aquí el enfoque de “Desarrollo de la Comunidad”, que orientó la intervención en asentamientos y villas de emergencia, y la creación de la DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto), que implicó la extensión y diversificación de servicios e instancias educativas escolares y no escolares, vinculadas de distintas maneras a la necesidad de calificación de la fuerza de trabajo. Posteriormente, exploramos el origen y evolución del modelo de concientización asociado a Paulo Freire analizando sus principales características, así como las críticas y debates que suscitó su propuesta en América Latina, en tanto idea-fuerza de la etapa. Nos detenemos en un texto poco aludido del educador brasileño, en el que, al calor de las críticas y debates, intentaba precisar el sentido y los alcances del polifónico término concientización, así como de los procesos que supone. Para ello, se han consultado fuentes bibliográficas y documentales.

## 2. Educación de adultos, desarrollo y seguridad nacional

El modelo de acumulación desarrollista (Torrado, 1992) necesitaba una reducción de la población analfabeta y sin calificación para optimizar y aumentar la productividad de la fuerza de trabajo útil al capital. En particular, con los gobiernos militares de la paradójicamente autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973), la Educación de Adultos (en adelante EA) se consideró una prioridad de Estado para responder a las nuevas nece-

sidades de producción y reproducción del capital. Pero también era necesario considerar un factor político fundamental que, de no ser atendido, podía operar como el principal obstáculo al proceso de acumulación y, en general, a la continuidad de la organización social capitalista en su conjunto: las repercusiones de la naciente revolución socialista en Cuba, en el marco de la creciente conflictividad social en la mayoría de los países latinoamericanos.

Según los trabajos de Lidia Rodríguez (1997, 2015) y Norma Michi (2012), en ese contexto, la decisión de Estados Unidos de resguardar su hegemonía en la región tuvo en la llamada Alianza para el Progreso (1961-1970) uno de sus principales instrumentos. En ésta, la EA se tornaba un asunto estratégico de “defensa” en los términos de lo que más tarde se formalizó en la Doctrina de Seguridad Nacional. La proliferación de conferencias internacionales, planes y programas específicos de EA contó con el fomento activo y el financiamiento de organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA).

Por otra parte, se ha planteado que la EA, articulada a los proyectos de “modernización” desarrollista, se entendió como un medio eficaz para que los propios sujetos “resolvieran su marginalidad” (Baraldo, 2010: 265). En función de ese propósito general, Michi precisa que la operatoria de la Alianza para el Progreso combinaba “la acción ideológica con diversos apoyos materiales, asentada en el discurso sobre la necesidad y posibilidad de que América Latina supere el atraso y se desarrolle” (Michi, 2012:137). Así, se establecieron dos importantes líneas de acción vinculadas directamente con la educación de adultos: 1) la educación concebida como “inversión” y sustentada en la Teoría del Capital Humano y 2) la acción social basada en el modelo de “Desarrollo de la Comunidad” (Cfr. Michi, 2012). En ambos casos, la OEA fue un agente clave en el impulso y financiamiento de los programas específicos; de esta manera, configuró la orientación dominante de la EA en ese período.

Siguiendo esos lineamientos, en Argentina se pusieron en marcha actividades de recalificación de la fuerza de trabajo directamente útil al capital, a través de programas y organismos de educación técnica ya existentes, como el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET); pero también a través de otros nuevos, como la DINEA, creada en 1968. En el ámbito territorial, sobre todo en barrios y asentamientos precarios (“poblaciones”, “villas miseria”, etc., según los países), y generalmente objeto de las políticas de erradicación, proliferaron programas basados en el enfoque denominado Desarrollo de la Comunidad. A continuación, abordaremos estas dos últimas.

#### *DINEA*

Sin duda, la mayor apuesta estatal para la institucionalización de la EA puede ubicarse a fines de la década de 1960, durante la gestión de la Revolución Argentina, cuando se

creaba un área específica dentro del Ministerio de Cultura y Educación: la DINEA.<sup>1</sup> Si en un principio las iniciativas estatales habían estado centradas en la propuesta alfabetizadora y compensatoria, con esta iniciativa se le asignaba a la EA una función más amplia; se propuso una formación integral y continua del sujeto adulto fundamentada en la concepción de educación permanente. Esta última se definía como “el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona humana desde su nacimiento y hasta su muerte”.<sup>2</sup>

Con el fin de profundizar en la concepción y los objetivos más amplios a los que debía contribuir la Educación desde DINEA, Lidia Rodríguez señala que si bien se adoptó formalmente la concepción propuesta por el episcopado latinoamericano, reunido en Medellín (1968), la DINEA de la revolución argentina evitó los aspectos más radicalizados de esos documentos católicos, enfatizando la tendencia desarrollista. Por ejemplo, la “educación liberadora” (que el episcopado de Medellín tomaba de Paulo Freire y consideraba el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre), se cambiaba por “educación responsable”. Lo que para Medellín constituían “estructuras opresoras”, se cambiaba por “las que quizá no sean las que más convienen a los individuos” (Rodríguez, 1997: 297).

En junio de 1970 se realizó en Buenos Aires la Segunda Reunión de Directores Nacionales de Educación de Adultos de distintos países de América, auspiciada por la OEA y el Ministerio de Cultura y Educación. Ahí se aprobó el Plan Multinacional de Educación del Adulto cuyo documento, elaborado por un grupo de expertos entre los que se contaba Jorge María Ramallo,<sup>3</sup> se había preparado en el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA en Washington DC (Rodríguez, 1997: 298).

Entre sus principales líneas de política, se plantearon: 1) Instalación de unidades docentes en núcleos poblacionales marginados, instituciones laborales, sindicales, sociales, recreativas y la realización de convenios que facilitarían la intervención de entidades públicas o privadas; 2) Servicios destinados a adultos con déficit educativo organizados bajo un sistema específico y unitario a nivel nacional, que comprendía todos los niveles educativos; 3) Campañas de alfabetización articuladas a programas de desarrollo; 4) Producción de nuevos currículos específicos; 5) Uso de medios de comunicación

1 En respuesta a las recomendaciones internacionales de crear organismos específicos para la modalidad. Se transfirieron a la recién creada DINEA todas las escuelas de adultos, incluidas las de las Fuerzas Armadas y la Policía Federal (Cfr. Rodríguez, 1997:295).

2 *Seminario Nacional de Educación Permanente*, realizado en Bs. As., en junio de 1970 con auspicio de OEA y UNESCO (Cfr. Rodríguez, 1997:296). Recordemos que, a nivel internacional, la *Educación permanente* constituyó un movimiento intelectual de “otra educación” que pretendía superar el modelo hegemónico de EA. Se trataba de una perspectiva ligada a un proyecto de *democratización del conocimiento*, en el que la educación se considera como *necesidad y derecho a lo largo de toda la vida* (Sirvent, 1999).

3 Coordinador Nacional de la DINEA.

social; además, el Analfabetismo deja de ser la cuestión central de la EA y se centra en una educación integral y continua; (Cfr. Rodríguez, 1997: 298). En el Plan se incluyeron también diferentes tipos de centros educativos, que ofrecían una amplia gama de servicios y actividades formativas.

Sobre lo dicho hasta aquí respecto a la naciente DINEA, Lidia Rodríguez concluye afirmando que: “Esta gestión se expandió cuantitativamente y produjo importantes innovaciones que modernizaron los servicios de la modalidad, organizó seminarios y estimuló la reflexión acerca de la problemática de la especificidad. Pero *su progresismo pedagógico tenía como condición de posibilidad el silencio del educando, la negación del adulto como sujeto social y político*, la proscripción política de la mayoría” (Rodríguez, 1997: 300. El resaltado es nuestro).

Con el triunfo del Frente Justicialista de Liberación (FREJULI), en las elecciones de 1973, la tendencia revolucionaria del peronismo y grupos afines ocuparon distintos espacios institucionales, entre los que se destacó precisamente el Ministerio de Cultura y Educación, encabezado por Jorge Taiana. Dicha gestión se propuso concretar una “transformación revolucionaria de la educación en los niveles primario, secundario y terciario para ensanchar las bases de la cultura, eliminar el analfabetismo y semianalfabetismo e incorporar la enseñanza al trabajo productivo” (DINEA, 1973). En ese marco, se introdujeron profundas modificaciones que apuntaban a realizar una “nueva fundación” de la DINEA; cuya conducción pasó a Carlos Grosso y Cayetano De Lella.

Definidos los objetivos de reconstrucción y liberación nacional, la nueva gestión priorizó la función liberadora de la educación y articuló elementos de diversas fuentes teóricas y políticas: el pensamiento de Paulo Freire, la psicología social de Pichón Riviere (trabajo en grupos); los principios educativos sobre la relación entre educación y trabajo recreados con las experiencias de educación obrera, durante los dos primeros gobiernos peronistas; los lineamientos generales de la educación permanente, y la crítica cultural heredera de la teoría de la dependencia, entre los más significativos.

La nueva DINEA procuró articular esos elementos en una síntesis propia en la que se planteaba explícitamente la subordinación del campo educativo al político y el ajuste del proyecto educativo a la Doctrina Justicialista.<sup>4</sup> Sin embargo, a mediados de 1974, los sectores ortodoxos del peronismo intervinieron la cartera educativa, de la mano de Oscar Ivanissevich, y en Abril de 1975 le llegó su turno a la DINEA. Iniciativas como la CREAM (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción), en la que claramente se adoptó (recreando) la propuesta freireana, se detuvieron.

4 “En ese sentido, en Argentina, la formulación de un proyecto educativo debe elaborarse en perfecta consonancia con la doctrina y los caminos que el pueblo argentino mayoritariamente ha elegido para la concreción de su objetivo primordial: la Revolución Nacional Justicialista dentro de un gran movimiento Nacional y Popular” DINEA (1973: 7).

De manera que, así como ocurría con la caracterización de la nueva etapa (divergente según los agrupamientos políticos, aun al interior de la propia izquierda peronista), las nociones de transformación y liberación, desde las cuales se enunciaban los objetivos políticos y pedagógicos de la EA, no designaban sentidos ni proyectos homogéneos. Igualmente, en torno a la patria (¿peronista o socialista?), la liberación era también objeto de disputa (¿nacional o social?). En medio de esas tensiones y disputas, frente al sentido de la educación cada vez más constreñido al modelo de la comunidad organizada del peronismo ortodoxo, otras concepciones y prácticas de larga data hacían sus ensayos de procesos de concientización, al interior o vinculados de distintas maneras a la experiencia de las organizaciones de la nueva izquierda. Los casos del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y del Peronismo de Base, merecen ser destacados, no sólo por el hecho de que asumieron tareas educativas en un sentido amplio, sino porque realizaron una permanente lectura pedagógica de su praxis social y política.

### *Desarrollo de la comunidad*

En cuanto a la segunda línea de acción impulsada por la Alianza para el Progreso, es decir, la acción social desde el enfoque del Desarrollo de la Comunidad, en primer lugar es importante destacar que, en Argentina, el gobierno dictatorial propició también reordenamientos institucionales. A fines de 1966 se crearon nuevos organismos especializados como el Ministerio Bienestar Social y dentro de éste, la Secretaría de Estado, Promoción y Asistencia a la Comunidad. Dichas reestructuraciones serían el soporte institucional de la nueva orientación de las políticas sociales, de fundamental importancia en el rumbo que asumiría la política urbana y, particularmente, el problema de los asentamientos precarios o villas de emergencia (Baraldo, 2004).

Este nuevo enfoque de intervención se basó en las concepciones acerca del cambio social, del rol del Estado y de la población en esos procesos, definidas desde la ideología desarrollista. De acuerdo con esta última, el cambio social y el desarrollo eran el resultado de un esfuerzo consciente y articulado de los gobiernos y los técnicos en la superación del atraso y del subdesarrollo. En esos postulados subyacía un diagnóstico previo: la voluntad de cambio encuentra obstáculos y resistencias que no provienen de las clases dominantes sino de los sectores populares. Eran los valores, las actitudes y aptitudes de los marginados urbanos, de los campesinos pobres, de los indígenas, de los analfabetos y de los subempleados los que obstaculizaban el proceso de desarrollo en marcha.

De manera que, como estrategia de intervención desde la política social, el desarrollo de la comunidad apuntaba a motivar a los marginados a que quisieran desarrollarse. En dicho proceso, el mejoramiento de las unidades territoriales (barrios) se comprendía como una estrategia orientada a “remover” aquellos obstáculos. Esto involucraba una amplia gama de acciones, en la que el concepto de “ayuda mutua” ocupaba un lugar cen-

tral en tanto eje estructurador de la acción colectiva de los pobladores para la búsqueda de soluciones a distintos aspectos como la construcción de viviendas y de infraestructura comunitaria.

El desarrollo de la comunidad designaba “aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de la población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades; integrar a éstas en la vida del país y permitirle contribuir plenamente al progreso nacional” (Tenti, 1989: 85); para lo cual era necesario contar con dos elementos: “participación popular” y “apoyo técnico”. Los agentes destacados de los servicios técnicos mencionados, fueron los profesionales del por entonces denominado Servicio Social, asignados en los programas de erradicación de villas de emergencia. Y aquí lo interesante: su abordaje procuraba lograr “la motivación, *concientización* y promoción de las comunidades con el fin de convertirlas en beneficiarias y, sobre todo, en agentes de su propio desarrollo”.<sup>5</sup>

Sin embargo, estas formulaciones y las prácticas impulsadas desde el Estado se desarrollaban en un contexto de agudización de la lucha de clases, de organización y movilización política de masas que tuvo en los barrios populares otro escenario relevante, tal como se puso de manifiesto en los emblemáticos “azos” en las ciudades de Córdoba, Rosario, Tucumán y Mendoza, entre otras.

En resumen, al tiempo que puede afirmarse el carácter compensatorio y reforzador de la desigualdad social del modelo dominante de EA en este período, también se da una ruptura con el mismo, que comenzó a darse con la emergencia del movimiento pedagógico ligado a Paulo Freire (Baraldo 2010: 266). Si bien más tarde ese movimiento se asociaría con la noción de educación popular —y adoptó connotaciones que la diferenciaron radicalmente del imaginario liberal que la acuñó en el siglo XIX—, inicialmente esta propuesta teórico-metodológica se fue construyendo y sintetizando en torno al término *concientización* que funcionó como una idea-fuerza de gran productividad en la época, como se analizará a continuación.

### 3. La concientización como idea-fuerza de la etapa

Marcela Gajardo comienza su pormenorizado estudio afirmando que: “La Concientización es un neologismo para el cual no existe una definición precisa.<sup>6</sup> En lo educativo, la noción remite al aprendizaje orientado hacia la percepción de realidades económicas, políticas y sociales, como requisito indispensable de la acción político social” (Gajardo, 1991: 15-16).

5 Ministerio de Bienestar Social. Secretaría de Promoción y Asistencia Social, *Informe Nacional sobre Desarrollo de Comunidades*, 1971. En Tenti (1989: 89).

6 También coincide con esto Alfonso Scocuglia (2005) en su detallado estudio sobre la obra de Freire.

Esta primera conceptualización nos permite delimitar dos componentes que, desde nuestra perspectiva, serían específicos del modelo de concientización en este contexto: el predominio del conocimiento de lo social<sup>7</sup> y su interés práctico: la acción político-social. Puede notarse además que lo primero aparece como requisito de lo segundo.

Si bien el término quedó asociado indiscutiblemente a Paulo Freire, vimos en el apartado anterior su utilización en las definiciones operativas del modelo de desarrollo de comunidades implementado en Argentina a inicios de la década de 1970. Inclusive el propio Freire aclaraba no ser su autor, sino que dicha noción comenzó a ser utilizada en 1964 por el equipo de educadores del Instituto Superior de Estudios Brasileiros (ISEB) (Cfr. Freire 1971, citado por Gajardo, 1991: 15). Más allá del término propiamente dicho, Gajardo también así lo señala. Lo indiscutible es que Paulo Freire fue el autor intelectual de la propuesta pedagógica de trabajo con adultos de sectores populares denominada inicialmente con este ambiguo término, la concientización.

Esas primeras formulaciones surgieron en el ambiente intelectual y político del ISEB, organismo que tuvo gran importancia en la formación de Freire. De acuerdo con Carlos Torres, “El ISEB fue la experiencia más importante antes del golpe de Estado de 1964 por desarrollar una ideología nacionalista que debería contribuir al proceso de modernización social, apoyado por el gobierno de Joao Goulart” (Torres, 2001: 97).

La propuesta metodológica de la concientización estuvo inicialmente vinculada a prácticas de alfabetización con adultos en condiciones de marginalidad y pobreza, fundamentalmente de origen campesino. En el marco inicial de interpretación, esas acciones educativas se entendían como un medio para “lograr la participación e integración de los grupos marginados en la vida nacional” (Gajardo, 1991:16). Como tratamos anteriormente, desde la concepción desarrollista ese objetivo sería alcanzado si esos grupos modificaban valores y comportamientos, superando lo que el Freire de “La educación como práctica de la libertad” conceptualizaba como “conciencia mágica” u “oprimida”. De manera que la educación debía contribuir al tránsito de esa forma de conciencia, también denominada “ingenua”, a otra acorde al proceso de modernización en marcha, la “conciencia crítica”. En este enfoque subyace la conceptualización de la sociedad como *dual*, donde el polo más atrasado constituye la “sociedad tradicional” y el más desarrollado, la “sociedad moderna”.

No obstante lo anterior, como señala Gajardo y veremos en seguida, la propuesta tendría una evolución paralela a la agudización de las contradicciones de ese modelo de desarrollo y a la incapacidad del mismo para satisfacer las aspiraciones y demandas

7 Decimos que este tipo de conocimiento (sociopolítico) sería lo específico de la concientización en ese contexto preciso, porque actualmente el término puede hacer referencia a los más diversos temas y enfoques. Generalmente, se utiliza cuando se pretende sensibilizar a un grupo o población acerca de un asunto específico. Su utilización en campañas de salud o cuidado del medio ambiente, son un ejemplo de ello.



de los sectores populares; procesos que a fines de la década de 1960 serían comprendidos a la luz de nuevos aportes teóricos e ideológicos, pasando a considerarse como parte de problemas estructurales propios del capitalismo periférico (Cfr. Gajardo, 1991:18). Lo anterior se ponía en evidencia en el “viraje” que comienza a darse en el concepto y los objetivos de la concientización. Así, las prácticas que al comienzo pretendían apoyar procesos de movilización y organización popular de carácter meramente reivindicativo, pasarían luego a integrar objetivos educativos y políticos más amplios. Sintetiza la autora:

Progresivamente, el término concientización y el concepto de educación liberadora, en el cual se le inscribiera con posterioridad, empezaron a ser utilizados para designar aquellas actividades educativas que conllevaban una intencionalidad de cambio. No se trataba de cualquier educación sino de aquella que perseguía contribuir al cambio de estructuras. El poder y la política empezaron a perfilarse como núcleo del trabajo pedagógico. Poco a poco, la especificidad del hecho educativo pasó a ser supeditada a la tarea de desarrollar y fortalecer la capacidad organizativa de aquellos grupos que, en el contexto de sociedades altamente estratificadas, concentradoras y excluyentes, compartían una situación de dominación y pobreza (Gajardo, 1991).

La propuesta, inicialmente inscrita en la práctica de alfabetización, fue utilizada entre 1961 y 1963 simultáneamente por una gran diversidad de actores de distintas tendencias políticas;<sup>8</sup> pasando rápidamente de su implementación a nivel local en algunos estados como Pernambuco, a su aplicación masiva en todo el territorio brasileño con la Campaña Nacional de Alfabetización de 1964. De acuerdo con la misma autora, la puesta en marcha de la campaña desde el ámbito gubernamental, se comprende a la luz de las necesidades de garantizar la continuidad en el poder de la fuerza gobernante, para lo cual era necesaria la ampliación de su base de apoyo electoral.<sup>9</sup> Pero esto ocurría pocos meses antes del Golpe de Estado que derrocaría a J. Goulart, por lo que la propuesta fue en Brasil de muy acotada duración. Paulo Freire debió salir del país, siendo en Chile y luego en Perú donde la propuesta de la concientización, con la participación directa de su autor intelectual en el primer caso, fue adoptada en los programas oficiales de alfabetización

<sup>8</sup> Para el caso de Brasil señala que fue utilizada tanto por coaliciones de izquierda con fines proselitistas, por la juventud católica y grupos de inspiración cristiana con finalidades humanistas, y hasta por fuerzas de derecha. Cfr. Gajardo, 1991:74 y ss.

<sup>9</sup> “En el caso del gobierno, tácticamente interesado en ampliar en contingente electoral, el método de la concientización aparecía como el que permitía la alfabetización a corto plazo, lo suficiente como para garantizar por cada analfabeto un voto y asegurar así la continuidad de la Alianza Nacional Paulista, entonces en el poder” (Gajardo, 1991:74)

de adultos, implementados en el marco de procesos de Reforma Agraria y educación campesina. Como se verá más adelante, estas experiencias contribuirían a su reformulación progresiva.

### *Aspectos teórico-metodológicos*

A continuación, sistematizaremos brevemente los principios metodológicos de la concientización, siguiendo la investigación que hemos tomado como base de la reconstrucción sobre el tema. En lo sustancial, estos lineamientos generales se mantuvieron cuando la propuesta comenzó a trascender la práctica de la alfabetización de adultos y a vincularse a procesos organizativos diversos.

La determinación de los contenidos de la educación se planteaba sobre la base de la investigación de realidades y prácticas sociales que, tras un proceso denominado de “codificación”, se transformarían posteriormente en objeto de conocimiento (etapa de “decodificación”) para todos los sujetos del proceso educativo (educandos y educadores). Ese primer análisis de la realidad era entendido a su vez como parte de dicho proceso y podía ser asumido conjuntamente por educadores y educandos (Cfr. Gajardo, 1991: 48 y ss.).

Con respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se utilizaban metodologías activas y participativas que cumplirían una doble función: a la vez que van involucrando a los participantes en el proceso de conocimiento, los compromete en la formulación de respuestas prácticas a los problemas detectados en el primer momento. Desde esta perspectiva: “la práctica social reelaborada es la que permite medir el éxito o el fracaso de un proceso educativo, y en ella, los actores del proceso educativo convergen hacia un mismo fin: transformar la realidad, reformular la práctica. Objeto y objetivos pasan a ubicarse entonces en una misma perspectiva” (Gajardo, 1991:49)

En cuanto a la relación educativa, veíamos que tanto educadores como educandos son considerados protagonistas del proceso educativo. Se trata de actores que pueden tomar posiciones distintas frente a la realidad objeto de conocimiento, debido a sus diferentes saberes, experiencias y marcos de referencia. Señala Gajardo que por definición, educadores y educandos son *actores diferenciados*. Los primeros son, en la mayoría de los casos, *agentes externos* que se insertan al interior de la realidad y de la práctica del educando; aunque también menciona el caso de quienes forman parte de ella. En ambos casos, sin embargo, resalta la existencia de una “desigualdad” de partida, en la que generalmente se espera del educador el aporte de las soluciones a los problemas detectados o que oriente a los educandos sobre los modos de obtener saberes instrumentales (Cfr. Gajardo, 1991: 40).

Respecto a la organización del trabajo pedagógico, se remplazaba la sala de clases y el ámbito escolar por una modalidad flexible: los “círculos de cultura”. Estos se constituían

por pequeños grupos que funcionaban en los lugares de trabajo o residencia de los alfabetizandos/educandos; una forma de organización de la tarea pedagógica que además contribuía a redefinir las relaciones educativas, por el uso del *diálogo* como instrumento pedagógico central (Cfr. Gajardo, 1991: 41-42).

### *Críticas y debates en torno a la concientización*

Una de las principales críticas realizadas a Freire durante este período fue la ambigüedad del término y el hecho de que: “tanto éste como sus fundamentos resultaban fácilmente adaptables a contextos y situaciones disímiles según la interpretación que de ellos hicieran los grupos que lo utilizaban” (Gajardo, 1991: 20). Esa fue una de las críticas sistematizada en Brasil por Vanilda Paiva. Vinculado a lo anterior —y enfocado al contenido teórico de la propuesta— otros autores como Darcy de Oliveira, advertían sobre la dificultad de comprender la contradicción opresores-oprimidos, eje de esta pedagogía, sin dar cuenta del contexto de las sociedades a las que refería, caracterizadas por profundas divisiones de clase (Cfr. Gajardo, 1991).

La creciente conflictividad social y política en el continente y la elaboración de nuevas interpretaciones con base en otras fuentes teóricas, como el marxismo y las conceptualizaciones acerca del Tercer Mundo, pusieron en crisis el modelo desarrollista. Sin embargo, durante algún tiempo, Freire continuó utilizando aquel referencial teórico inicial (Cfr. Gajardo, 1991: 45), sin incluir todavía categorías que pudieran dar cuenta de las contradicciones sociales y responder así a los interrogantes que ya, hacia fines de la década de 1960, se le planteaban a las prácticas que se proponían responder a los intereses de los trabajadores y los sectores populares en general. De acuerdo a la sistematización de la misma autora, esos interrogantes giraban sobre distintos ejes, a saber:

- Cuál era y debía ser “la relación entre la educación concientizadora y los diferentes proyectos políticos e ideológicos de las clases sociales en pugna por el poder;
- cuál era la relación entre este tipo de prácticas y aquellas en las que se encontraba involucrado el movimiento popular y sus organizaciones de base;
- cuál era la contribución de la concientización a la constitución de una conciencia de clase y a la creación de un proyecto histórico popular;
- cuál era la relación entre la concientización y la organización política de los sectores populares, y
- cuál era la función de los partidos, frentes y vanguardias políticas en este proceso de aprehensión crítica y transformación de la realidad”. (Gajardo, 1991: 45).

Respecto a los aspectos teórico-metodológicos de la Concientización, las principales limitaciones que se le atribuían a la propuesta tal como aparecía en los escritos inicia-

les,<sup>10</sup> aparecían vinculadas a sus efectos prácticos y políticos: “La ausencia de un referencial teórico-comprehensivo sobre la estructura de la sociedad y el cambio, las imprecisiones y ambigüedades en la propuesta metodológica y su adopción por los más diversos grupos en los países de la región transformaban el método de la concientización en una especie de ‘recetario universal’ capaz de curar todos los males y satisfacer los más diversos intereses” (Gajardo, 1991: 21). Otra crítica enfatizaba que aquel vacío no sólo estaba presente en la obra de Freire, sino también en su discurso político-pedagógico; reforzando aún más la adaptabilidad de la propuesta a contextos sociopolíticos muy disímiles en términos de actores, alianzas gobernantes y proyectos ideológicos.

### *Difusión y recepción de la propuesta*

La difusión de la propuesta de la Concientización por fuera de Brasil comenzaría ya en 1964. Tuvo aplicación masiva desde el aparato estatal en tres países: Brasil, Chile y Perú; mientras que por fuera del Estado, y en distintos contextos sociopolíticos, fue viabilizada por una diversidad de actores, entre los cuales tuvo gran relevancia la Iglesia católica y las organizaciones de base cercanas a ellas. A partir de la sistematización de los escritos y testimonios de la época, Gajardo argumenta las razones de por qué el método y el discurso pedagógico inicial de Freire “encajan” y son adoptados en los programas estatales de esos países: “[...] la ideología y los objetivos políticos de los gobiernos reformistas son un elemento clave en relación con la adopción de la propuesta de la concientización como parte constitutiva de sus políticas de educación y promoción social” (Gajardo, 1991:72).

Mientras que en países configurados por procesos revolucionarios, como en Cuba y posteriormente en Nicaragua, no existió “una tradición concientizadora” (Gajardo, 1991:32); en Chile, la propuesta fue parte de los programas estatales durante el gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei; período durante el cual las fuerzas políticas de izquierda la rechazaron por calificarla de “reformista”, argumentando agudamente sus críticas. Durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), inspiró también la Campaña Nacional de Alfabetización que pretendió erradicar el analfabetismo en ese país. En este caso, se mantuvieron los principios metodológicos de la propuesta inicial, ajustando sus objetivos a los objetivos políticos y lineamientos ideológicos de la nueva alianza en el poder (Cfr. Gajardo, 1991:78-82).

Pero aquí también nos interesa rescatar una distinción planteada por la autora cuando dice que: “De hecho, *la práctica de Paulo Freire* se dio, en este período y en estos países, dentro de los organismos del Estado. No así *los procesos de concientización*, que pronto escaparon a este ámbito al ser asumidos por otros grupos y sectores” (Gajardo, 1991:71).

<sup>10</sup> Nos referimos a *Educación y Actualidad Brasileña* y *La Educación como práctica para la libertad*. Un estudio pormenorizado de estas obras se encuentra en Rodríguez (2015).

Al referirse a estos procesos más amplios, por fuera del aparato estatal, Carlos A. Torres explica la gran difusión de la obra de Freire en el contexto latinoamericano de los sesenta y setenta por la “relación cercana entre su filosofía educativa inicial y el pensamiento católico” (Torres, 2001:100), tras las profundas transformaciones que venía atravesando la Iglesia católica, y otras iglesias cristianas, con el Concilio Vaticano II (1965) y sus manifestaciones latinoamericanas, como la Asamblea de Obispos de Medellín (1968). Ésta última, al considerar los aspectos educativos, se posicionaba a favor de una “educación para la liberación” (Cfr. Torres, 2001:101).

Conforme fue agudizándose la lucha de clases, el autor considera que la activa recepción de su obra también se vio favorecida por la composición católica de la nueva generación militante, que en la región tomó parte en distintas experiencias; entre ellas las de lucha armada (Cfr. Torres, 2001: 202); siendo de gran relevancia la figura de Camilo Torres, sacerdote católico que se enroló en las filas del ELN (Ejército de Liberación Nacional) de Colombia. Desde nuestra perspectiva, su imagen —y la implacable exhortación acerca del deber de los cristianos,<sup>11</sup> que su propia praxis confirmaba con su caída en combate— resultaría para los jóvenes cristianos tan potenciadora como la de Ernesto Guevara para toda una generación en América Latina y el mundo. Vinculado a todo lo anterior, y específicamente en cuanto al campo educativo, Marcela Gajardo sugiere que lo que Freire ofrecía a estos grupos, era precisamente la posibilidad de comprometerse en un trabajo con los sectores populares, y desde allí con procesos de cambio radical, sin tener que dejar de ser cristianos (Cfr. Gajardo, 1991:32).

### *Desempolvando a Freire: contra la mitificación de la concientización*

Al calor de las críticas antes mencionadas y de sus experiencias posteriores en Chile y otros países del Tercer Mundo, el propio Freire irá reelaborando su propuesta. Tempranamente intentará precisar los términos, ante la preocupación por lo que llamó “la mitificación de la concientización” (Freire, 1975). Esta reflexión<sup>12</sup> es de sumo interés porque en ella el educador brasileño enumera y caracteriza distintas percepciones, prácticas y sujetos que en América Latina se vincularon a la concientización; el modo en que lo hicieron durante el breve lapso que estimamos abarcaría desde mediados de la década de 1960 a 1971, y los efectos o resultados que provocarían cada una de ellas. Allí distinguía cinco grupos, que consideramos a continuación.

El primer grupo estaría constituido por quienes asistirían a los cursos y seminarios sobre concientización buscando una suerte de “señal o ayuda mágica” para resolver sus

<sup>11</sup> “El deber de todo cristiano es ser revolucionario, y el deber de todo revolucionario es hacer la revolución”.

<sup>12</sup> Se trata de una conferencia pronunciada en Cuernavaca, México en 1971, la cual fue publicada el mismo año por el Centro de Publicaciones Paulo Freire N° 4 en Caracas, Venezuela (Cfr. Freire, 1975: 7).

propios problemas emocionales; “traumas provocados incluso por la propia realidad histórica” (...) problemas que afrontamos en nuestra vida diaria provocados por las relaciones familiares, la crisis de valores” (Freire, 1975: 8), todo lo cual es conceptualizado como un “descompás” entre “la generación joven y la generación madura” (Freire, 1975: 8). Este grupo buscaría con la concientización restaurar el desequilibrio emocional perdido, despojando las instancias de trabajo sobre la misma de todo carácter científico; “como si en lugar de venir a un seminario de carácter científico, viniéramos a una reunión de hechicería para buscar esa medicina especial” (Freire, 1975: 8). El resultado de este tipo de acercamiento a la concientización es básicamente la frustración de estas personas y el retorno a lo que denomina “el círculo de destrucción neurótica”.

El segundo grupo también haría un uso “mágico” de la concientización al pretender que con ella puede realizarse la transformación revolucionaria de la sociedad, caracterizando esta postura como netamente “inconsciente”. Continúa Freire: “[...] estas personas piensan que si salen de noche con un proyector, o con un cartel en la mano o con un aparato cualquiera y se encuentran con grupos de obreros o campesinos, quedará hecha la transformación del mundo” (Freire, 1975: 9). Ante los primeros obstáculos en el proceso de clarificación de la conciencia dominada y por tanto, el descubrimiento de que el proceso no es mágico, la tendencia de estos grupos es a caer en el “error objetivista”, que para nuestro autor sería otra ilusión idealista, anti-dialéctica y mecanicista, según la cual “la conciencia es mera copia de la realidad, es mero reflejo de la realidad, por lo tanto, lo que tenemos que hacer es transformar la realidad y ella transformará la conciencia” (Freire, 1975: 15). Aquí explícitamente plantea que lo anterior constituye una “distorsión” de Marx y que aquello no es marxismo. Recupera las reflexiones de Lucien Goldman sobre la distinción entre conciencia real y conciencia máxima posible, y el problema de ciertas tendencias de izquierda que rechazarían la intervención de la conciencia en el proceso de cambio (Cfr. Freire, 1975: 16).

El tercer grupo sería el mayoritario. Estaría conformado fundamentalmente por cristianos que buscarían en la concientización la respuesta a su angustia frente a la problemática social pero –y aquí lo importante– procurando ante las mismas “soluciones conciliatorias” al no alterar el statu quo:

“[...] estos grupos son eminentemente cristianos, mitologizados por ilusiones idealistas, entre ellas la ilusión de que **es posible transformar a los hombres sin transformar el mundo**, es posible humanizar y liberar a los hombres dejando, sin embargo, intocable, virgen, la realidad social que prohíbe que los hombres sean. Estas personas corren ávidas, golosas, inquietas, ansiosas y felices a los centros de cursillos de concientización para ser **llenadas** por la palabra salvadora que va a evitar la lucha de clases; la concientización aparecería como una especie de tercera ilusión idealista de que los cristianos se apoderan y con el cual se tornan reaccionarios” (Freire, 1975: 9-10, resaltado del original).

Al contrario del grupo anterior, aquí el error sería precisamente considerar a la conciencia como creadora de la realidad; es decir, subjetivismo puro. Sobre lo dicho antes, Freire describe algunas prácticas que observó y que considera “equivocadas”, reflejo de una “falsa conciencia” o “conciencia alienada”.<sup>13</sup> Argumenta que no pretende con ello ironizar ni realizar juicios de valor, precisamente porque se trata de una postura no consciente por parte de estos grupos (“ni siquiera les digo que son personas ideológicamente reaccionarias; son en la práctica reaccionarias, **pero no saben que lo son**” (1975:10-11, resaltado del original), producto de la misma estructura de dominación. Aparece entonces la paradoja de que siendo estos sectores claramente dominados (en términos ideológicos), aparecen como salvadores.

El cuarto grupo sería pequeño pero existiría en todos los países de América Latina, aun en Estados Unidos y Europa, simultáneamente con todas las posiciones reseñadas hasta aquí. Este grupo sería el que se acercaría a la concientización con “una postura realmente crítica y dialéctica”, tomándola “sólo como la base fundamental de un proceso de educación liberadora, como **un esfuerzo dialéctico de comprensión**” (Freire, 1975:11. Resaltado del original). En su consideración de la realidad y los problemas sociales, esta postura no dicotomiza las dimensiones subjetividad-objetividad, conciencia-mundo, sino que:

“Se acerca a la concientización no para repetir lo que se dice sino para recrear; [...] sabiendo que no puede existir fuera de la praxis humana, fuera de la acción y de la reflexión de los hombres sobre el mundo que prohíbe que los hombres sean; recurrir a la concientización porque sabe que es necesario transformar la realidad en la que no puede ser, y *sabe que sólo se transforma la realidad en la praxis histórica y no en la conciencia de los hombres*” (1975:12. Cursivas nuestras)

Finalmente, Freire indica la existencia de un quinto grupo que sería el que se opone conscientemente a la concientización porque comprendió su verdadero propósito y sentido; esto es, la *desmitificación de la conciencia de la realidad* y el compromiso práctico, histórico de transformación de esa realidad que viene aparejado a ello. Por lo anterior, este sector sería el responsable de la “**satanización**” de la concientización (Cfr. Freire, 1975: 13. Resaltado del original).

A continuación de las caracterizaciones sobre estos grupos, y en contraste con las mismas (exceptuando la del cuarto, por la que parecería tomar posición favorable), el

<sup>13</sup> En estas reflexiones, Freire recrea esas prácticas, a las que califica como “acción de aspirinas”, con el siguiente ejemplo: “ ‘Miren señores, por qué no nos reunimos aquí, en un clubcito de madres, en este clubcito de madres podemos estudiar conjuntamente cómo hacer las vestimentas de los niñitos que van a nacer, aprender a darle la leche a los niñitos, y todos los días antes de la reunión rezamos un Avemaría para empezar bien y terminar bien; y llamamos a esto Concientización y la convertimos en una especie de opio...’ ” (Freire, 1975: 10).

educador brasileño ofrecía una serie de fundamentos y precisiones sobre el sentido y los alcances de la concientización, en las que explicita algunas fuentes teóricas que permiten sustentarla y aún más, según su propia expresión, desmitificarla (Marx, L. Goldman, Chardin, J.P. Sartre, entre otros). Pasemos entonces a considerar las principales precisiones que realizaba aquí sobre el tan controvertido término de concientización. Polemizando con el tercer y mayoritario grupo, introducía una diferenciación fundamental entre “toma de conciencia” y “concientización”, siendo ésta última planteada como “la profundización” de la primera, en cuanto es entonces cuando el sujeto asume una posición estrictamente epistemológica, lo cual:

Significa que en cuanto seres conscientes que somos, tenemos una forma de acercarnos al mundo; yo la llamaría una forma cotidiana de acercamiento al mundo. De ahí la posibilidad de hablar de una cierta alienación de lo cotidiano; en la forma cotidiana de acercarme al mundo, que es una forma espontánea de moverme en el mundo (y cuando me muevo en el mundo me acerco a él), no tengo necesariamente —en términos científicos— una mente epistemológica; cuando me muevo espontáneamente en el mundo, no tengo al mundo necesariamente como objeto de mi conocimiento crítico; sin embargo, tengo un conocimiento de este mundo aun cuando no tenga un conocimiento epistemológico de él; este conocimiento espontáneo es de *doxa*, de opinión, de darse cuenta del mundo.

Para conocer tengo que sentir, pero cuando mi conocimiento se queda a un nivel preponderantemente de la sensibilidad de lo conocido, no alcanza la entidad; lo que Marx llamó la razón de los hechos; yo me quedo en la sensibilidad sin poder superarla por la **razón de ser** de la realidad...” (Freire, 1975).

Frente a la postura idealista, planteará: “La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo; sino que es dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de transformación” (Freire, 1975: 22-23)

Pero la concientización no trata sólo de motivar el involucramiento de los educandos en un proceso organizativo con vistas a esa transformación, sino que el propio educador debe asumir una posición en ella, la cual no se limita al plano de las ideas sino que, fundamentalmente, debe traducirse en la acción, en el compromiso práctico, garantizando la tarea de organizar a los educandos:

El proceso de concientización que no se encamina a través del desvelamiento de la realidad, a la organización de la práctica de transformación de la realidad que se busca conocer, es un proceso que **se frustra**; pero desde el momento en que decimos que el proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización, estamos necesariamente hablando de que tal pro-



ceso plantea antes que nada una opción de mi parte. [...] Es decir, si mi opción es la manutención del status de la realidad en que estoy, evidentemente no realizo un proceso de concientización” (Freire: 1975: 23. Resaltado del original).

Frente a ciertas formas de conciencia fatalista, el brasileño resaltaba la dimensión “utópica” de la concientización:

La concientización tiene que ser utópica”, en el sentido de que “la utopía es la dialectización entre el acto de denuncia del mundo que deshumaniza y el anuncio del mundo que humaniza [...] Una de las grandes labores de la educación liberadora es invitar a las masas a hacerse utópicas, esto es, denunciantes; lo que pasa es que la utopía crítica y no la utopía ingenua, demanda que el anuncio y la denuncia sean praxis históricas; yo no puedo transformar mi denuncia en bla, bla, bla, y mi anuncio en otro bla, bla, bla, no [...] (Freire, 1975: 26-27).

Este texto, poco citado y aludido en la bibliografía especializada resulta de gran valor, a nuestro juicio, por varias razones. En primer lugar, constituye una reflexión a medio camino entre los primeros escritos de Freire y aquellos donde se plasmó la evolución de su pensamiento en cuanto a la relación entre formación de la conciencia crítica y praxis revolucionaria; como se expresa ya acabadamente, y a la luz de su propia acumulación de experiencias en sus reflexiones posteriores. Especialmente ilustrativas de esta evolución y acumulación teórica resulta su libro *Cartas de Guinea Bissau*, y ya más entrada la década de 1980, la clarificadora entrevista que sostuvo con Rosa María Torres.

Según Gajardo, a pesar de aquellos primeros esfuerzos de Freire por *desmitificar* la propuesta y precisar sus términos, las limitaciones y los problemas en el uso del método persistían y se extendían, siendo resueltos en la práctica a través de distintas respuestas. Por un lado, el problema del vacío teórico se habría abordado mediante la superposición de un marco conceptual sobre las bases y principios pedagógicos de la concientización, para luego intentar compatibilizar todo lo anterior con el modelo de sociedad propuesto. Por otra parte, durante los primeros años de la década de 1970 la mayoría de los grupos que actuaban en educación de adultos inspirados por este modelo, ya habían reformulado el sentido y la estrategia de acción así como los enfoques metodológicos; en algunos casos modificando radicalmente la perspectiva al incorporar el análisis de clase.

Frente a las limitaciones señaladas y conforme fue avanzando esa compleja y movilizadora década, el paradigma de la concientización iría perdiendo peso. Atravesada por los nuevos procesos revolucionarios en América Latina y África, la educación problematizadora y en términos generales los procesos educativos orientados a la transformación de la realidad desde las organizaciones populares comenzaron a asociarse a la categoría de Educación Popular. Esta asumía como propósito fundamental, constituirse en herra-

mienta para el desarrollo de la conciencia de clase (Cfr. Gajardo, 1991: 22-23), tendiendo como lugar privilegiado de actuación a las organizaciones populares, y a su práctica política como eje fundamental para determinar las prioridades pedagógicas (Cfr. Gajardo, 1991: 47).

## **A modo de cierre**

En América Latina, el modelo oficial de EA implementado por los gobiernos desarrollistas, a la vez que apuntó a la formación de una fuerza de trabajo adecuada a las nuevas necesidades del proceso de acumulación, constituyó una forma de neutralizar la organización política autónoma de los trabajadores y de los sectores populares en general. En Argentina, estos propósitos fueron canalizados a través de la creación de la DINEA y de la implementación del enfoque de Desarrollo de la comunidad. Nada hemos dicho aquí sobre su efectiva implementación, ni sobre las tensiones que supuso en mano de los sujetos concretos involucrados (educadores y educandos, organizaciones sindicales y sociales, trabajadores sociales y habitantes de poblaciones y villas de emergencia); aspecto que tratamos en otros lugares.

Vimos que el movimiento de ruptura con los lineamientos dominantes adquirió visibilidad en la propuesta pedagógica de Paulo Freire con el modelo de la concientización. Además del sesgo de origen, el ideario desarrollista con el que nace, las críticas fundamentales a este modelo giraban en torno a su inconsistencia teórica, a la ambigüedad ideológica que permitía un uso por parte de los más diversos actores sociales.

Analizamos las tempranas respuestas y reelaboraciones del educador brasileño, en su texto “La mitificación de la concientización”, donde exige un tratamiento científico de la cuestión, lo cual supone la distinción entre acción y el carácter consciente o no consciente de la misma, destacando la necesidad de la transformación real —no ilusoria— de la realidad social que produce la desigualdad social. Agrega que dicha transformación, sólo es posible a través de la praxis histórica como mediación entre conciencia y mundo, entendidas por ello como una relación dialéctica. Vinculado a lo anterior y precisando sobre el problema del conocimiento, éste es concebido no como un hecho sino como un proceso permanente. Otro elemento importante que aparece en estas reflexiones es el reconocimiento explícito de la lucha de clases y el reconocimiento del grado de conciencia que sobre su propuesta tenían los sectores antagónicos.

## Referencias bibliográficas

- Baraldo, N. (2004), *Conflictos urbanos y organización popular en los tiempos del cielo y del asalto. Mendoza 1969-1976*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Inédita.
- Baraldo, N. (2010), “Educación y Movimientos sociales contemporáneos: ¿qué prácticas? ¿qué categorías?”, en: E. Oliva y A. Peirano (ed.) *América Latina en el nuevo milenio: procesos, crisis y perspectivas*, Chile, Universidad de Chile, pp. 255-275.
- DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto) (1973), *Bases para una política educativa para el adulto*, Buenos aires, autor.
- Freire, P. (1975) [1971], *La Desmitificación de la concientización y otros escritos*, Bogotá, Editorial América Latina.
- Gajardo, M. (1991), *La concientización en América Latina: una revisión crítica*. México, PREDE-OEA-CREFAL.
- Michi, N. (2012), “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, AIQUE, pp. 131-180. (Colección “Política y Sociedad”).
- Rodríguez, L. M. (2015) *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, 1ª. Ed., Buenos Aires, Colihue. (Alternativa Pedagógica. Historia).
- Rodríguez, L. M. (1997), “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos”, en A. Puiggrós, *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 289-319.
- Scocuglia, A. (2005), “Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna”, en *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 23, pp. 21-42.
- Sirvent, M. T. (1999) “Precisando términos. Pero... es sólo cuestión de términos?”, en *Revista de Educación No Formal*; núm. 1, vol. 1, pp. 6-7.
- Tenti F., E. (1989), *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención. Tomo 1*, Buenos Aires, CEAAL.
- Torrado, S. (1992), *Estructura social de la Argentina. 1945-1983*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Torres, C. A. (2001), “La voz del biógrafo latinoamericano. Una biografía intelectual”, en M. Gadotti y C. A. Torres, *Paulo Freire. Una biobibliografía*, México, Siglo XXI Editores.