

E S T U D I O S

EL CONCEPTO DE «EDUCACIÓN POPULAR»: UN RASTREO HISTÓRICO COMPARATIVO EN LA ARGENTINA (*)

PABLO PINEAU (**)

INTRODUCCIÓN

Podríamos comenzar este artículo parafraseando a Ernesto Laclau (1980) al sostener que Educación Popular se ha convertido, a la vez, en un concepto «elusivo y recurrente», en un significante cargado de demasiados significados, en un término que se vuelve vacío por lo cargado que se presenta. Queremos en este trabajo hacer un intento para evitar dicha elusividad polisémica y acercarnos a un concepto más claro y compartido, que rescate los aportes de los debates a su alrededor y que, a la vez, permita avances con respecto a los mismos.

Se puede ubicar, en primer lugar, un intento de aproximación a partir de definiciones que consideran que por Educación Popular debe entenderse todas las modalidades pedagógicas por las que se educa el «pueblo». De esta forma, el problema se desplaza a determinar qué se entiende por tal. Se pueden utilizar entonces características de corte económico (proletarios, bajo nivel de ingreso, poseedores de la fuerza de trabajo, etc.), de corte político (adhesión a ciertos partidos o propuestas, formas de representación o liderazgo) o culturales (costumbres, orígenes, características étnicas, etc.). Dentro de esta misma línea, otra aproximación comprende a la Educación Popular como lo opuesto a la educación de élites. De esta forma, por ejemplo, se oponen las experiencias intencionales a las espontáneas, o las formales a las no formales o informales. Son pocos los aportes que pueden brindar estos acercamientos, ya que no hacen más que cerrarse tautológicamente sobre sí mismos, o desplazar el problema hacia otros conceptos sin profundizar en el mismo. Estas dimensiones (las articulaciones con

(*) El presente trabajo es una versión corregida de la presentada en las «IV Jornadas Docentes Interuniversitarias de la Historia de la Educación» llevadas a cabo por la Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 22 al 25 de septiembre de 1992. Buenos Aires, 1994.

(**) Universidad de Buenos Aires. Universidad de Luján-Argentina.

el concepto «pueblo» y la oposición a las «élites») deben retomarse en nuevas aproximaciones, pero quedarse sólo en éstas sería limitar el campo. En última instancia, se está produciendo un reduccionismo sociológico ahistórico y esencialista, al desprender directamente un concepto educativo único e invariable de significantes sociológicos también fijos como «pueblo» o «élite».

En segundo lugar, puede sostenerse que estas dificultades y limitaciones surgen ya de la definición de los dos términos que lo componen: por un lado, es posible rastrear una muy buena cantidad de definiciones de «educación» y un número no menor de definiciones de «pueblo». Se podría suponer entonces que la definición correcta surgirá de realizar todas las combinaciones posibles y analizar cuál es la más acertada. Por el contrario, consideramos que un acercamiento analítico y combinatorio caería en similares dificultades a las ya enunciadas y que, por ello, no permitirían superar el problema. Finalmente, y como tercera posibilidad, creemos que una mejor comprensión del concepto provendrá de un análisis de corte histórico sobre la génesis y devenir del mismo, entendiéndolo como un significante único (Educación Popular) y no compuesto por la combinación de otros dos (Educación y Pueblo). Buscaremos movernos en esa dirección, tratando de deconstruir los sistemas de diferencias históricamente variables que lo fueron constituyendo.

En diferentes momentos, y según los distintos autores y corrientes, «Educación Popular» se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.), a los conocimientos a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos «nacionales», etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concienciación, participación, comunicación, discusión, etc.), a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.).

En los años posteriores a 1983, con el retorno al sistema democrático, revivió con gran fuerza en Argentina el problema de la relación entre la Educación Popular y el sistema de educación oficial, el históricamente denominado Sistema de Instrucción Pública. Para comprender y articular la enorme gama de posibilidades enunciadas en el párrafo anterior, y sobre todo este último punto mencionado, que se convierte en el eje organizador de este análisis, es necesario rastrear las distintas posibilidades históricas que se han dado al respecto que inciden fuertemente en las actuales definiciones.

Localizamos, cuatro grandes etapas fechadas aproximadamente en esta relación, desde los orígenes del sistema hasta 1983. El primero de estos períodos abarcaría desde 1850 a 1900, y en el mismo se produciría una homologación de ambos términos. Desde entonces hasta 1945 se encuentra una relación de complementariedad entre ambos. El peronismo señala un nuevo intento de síntesis de ambos términos, aunque, a nuestro parecer y como intentaremos

explicar, el mismo no termina de cuajar. Finalmente, a partir de 1955 comienza a plantearse una relación de oposición que se incentivará en la década del setenta. Desarrollaremos cada uno de estos períodos con cierto detalle a continuación.

1850-1900: LA HOMOLOGÍA ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

La Educación Popular y la Instrucción Pública se constituyeron, en el período de la organización nacional, en temas prioritarios en la conformación del Estado y de la Nación (Braslavsky, 1985). Principalmente dos modelos opuestos fueron sostenidos por los grupos dominantes, los que pueden ser ejemplificados por las posturas de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento (1).

En 1852, cuando la caída de Juan Martín de Rosas era ya un hecho, y la necesidad de organizar al país por medio de una Constitución era aceptada por la mayoría de los integrantes de las élites gobernantes, J. B. Alberdi publicó su famoso *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. En este trabajo se presentaba una propuesta de Constitución Nacional a partir de un estudio de otras Constituciones y de la «realidad argentina», así como una propuesta de un modelo de país, y, dentro del mismo, de un modelo educativo.

Alberdi consideraba que la solución de los problemas nacionales pasaba por la generación de riquezas sin importar cómo éstas se distribuyeran. A partir de aquí, propone un modelo de desarrollo de corte liberal, por el cual, finalmente, la Argentina se convertiría en un país productor de materias primas. Si bien en un primer momento se inclinó hacia posiciones industrialistas, posteriormente optó por dejarlas de lado, al ver la supuesta incapacidad nacional para competir en el mercado mundial.

Pero para que este desarrollo pudiera darse era necesario dominar a las masas. Alberdi admiraba la capacidad de Rosas al respecto, y su propuesta puede ser entendida como un intento para poder mantener dicha dominación bajo un barniz de participación democrática. Por estas condiciones es por lo que Halperin Donghi (1982) califica la citada propuesta de «desarrollismo autoritario».

En función de esto, Alberdi categoriza a la población argentina en tres grandes grupos gracias a diferentes interpelaciones:

(1) Se presentarán aquí los planteamientos de dichos autores hacia la década de 1850, aunque los mismos variaron en forma considerable posteriormente. Por ejemplo, véase las modificaciones en el pensamiento de ALBERDI en la *Introducción* a WEIMBERG, 1984. A su vez, véase la lectura de PÉREZ, 1993 para una profundización de las mismas.

- a) *Los sectores indígenas*, compuestos por los aborígenes que aún habitaban el territorio, en especial la Patagonia y el Chaco, quienes, en propias palabras del autor, «no tienen derechos sobre la tierra que ocupan». No existe forma de integración posible; la única solución es su eliminación material.
- b) *Los sectores populares*, integrados por la ya existente y futura fuerza de trabajo, en especial los gauchos, los proletarios urbanos y los inmigrantes. Para éstos era necesario establecer los derechos civiles en términos del derecho burgués, considerándolos en tanto posibilidades dependientes de la voluntad y capacidad personal. Esta es la forma en que quedaron plasmados en el artículo 14 de la Constitución Nacional.
- c) *Los sectores aristocráticos*, conformados por los poseedores de los medios de producción, en especial los terratenientes vinculados al comercio internacional. Éstos eran los grupos destinados a guiar al país y, por tanto, quienes debían monopolizar los derechos políticos.

Coherente con esto, Alberdi presenta una fuerte división entre la educación del pueblo (lo que entendería como «educación popular») y la educación de las élites (lo que él comprende como «Instrucción»). La primera debía limitarse al aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo, y no a contenidos académicos. En sus propias palabras:

La educación primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre de pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula a su curiosidad inculca y grosera (Alberdi, *op. cit.*, 52).

La educación popular, diferenciada de la instrucción, debe darse por imitación, por el «aprendizaje de las cosas». La mejor forma de lograrlo es poner a los sectores trabajadores en contacto con quienes pueden enseñarles y servirles de ejemplo. De esta forma, la solución pasa por estimular la inmigración de los países anglosajones, quienes ayudarían al hombre del campo a volverse más productivo. No casualmente la frase por la que se recuerda a Alberdi es «Gobernar es poblar».

Por otra parte, la instrucción es comprendida como un «derecho civil», cuyo ejercicio queda a cargo de los sujetos, y no un «derecho político», lo que la constituiría en obligación y necesidad del Estado. Alberdi plantea entonces la dicotomía entre educación popular y educación de élite a partir de la negación del Estado educador y de la diferenciación de saberes.

Pero si bien puede sostenerse que, a grandes rasgos, y a pesar de las críticas a Alberdi, triunfó esta propuesta política-económica de país, no pasó lo mismo con su modelo educativo (Cucuzza, 1984).

Podemos situar como uno de los primeros hechos que terminarán con la construcción del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) (Puiggros, 1990) la publicación en 1849 de la obra *De la Educación Popular*, de Domingo F. Sarmiento en Santiago de Chile. En la misma, Sarmiento presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones obtenidas como consecuencia de la gran cantidad de viajes que había realizado (sobre todo a EE.UU. y Francia) y que luego intentará llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en su país.

El modelo societal que Sarmiento quería para la Argentina era el del capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios, que había visto funcionar con gran entusiasmo en EE.UU. y su obra puede ser entendida como un intento de adaptar dicho prototipo a la Argentina (Halperin Donghi, 1982). Pero la posibilidad de llevar a cabo esa propuesta tenía como condición necesaria previa la modificación de la sociedad existente.

Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables: «Civilización y Barbarie» que constituirán su ideario. Para Sarmiento, el primer término implica el ensalzamiento de lo europeo y el desprecio de lo americano, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización, el antidogmatismo y el minifundio. La barbarie simbolizaba lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el latifundio. De esta forma, cada término articula elementos que hoy pueden considerarse disímiles, y que permitirán la generación de nuevas articulaciones posteriores como reelaboraciones de la propuesta sarmientina.

En función de esto, Sarmiento, al igual que Alberdi, incluye a la sociedad argentina en tres grandes grupos diferenciados:

- a) *Los sectores «americanos»*, conformados por los aborígenes no integrados. Estos sujetos no lograban siquiera formar parte de la categoría de barbarie, y por tanto, estaban biológica y esencialmente determinados a ser un estorbo para el desarrollo. No había ninguna forma de redimirlos. La única solución era entonces el exterminio (2).
- b) *Los grupos bárbaros*, que estaban integrados por los sectores rurales, los gauchos, los «indios amigos» (Fischman y Hernández, 1989), los sectores urba-

(2) Más allá de consideraciones éticas actuales, no se encuentran en nuestro país autores que no consideren el exterminio como la única solución al «problema indígena». Creemos que las alternativas deben rastrearse en prácticas concretas, como las desarrolladas por los Salesianos en la Patagonia, o en lecturas previas, como las de Juana MANSO o Marcos SASTRE presentadas por BRASLAVSKY, 1992.

nos «pobres e incultos» y los inmigrantes internos. Estos sectores eran posibles de ser redimidos por la Civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto.

- c) *Los grupos civilizados*, que estaban integrados por los sectores urbanos «cultos y de buena posición» (en especial de Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa o EE.UU. Éstos tenían la misión de civilizar a los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización al estilo propuesto por Alberdi.

La estrategia que Sarmiento va a proponer para civilizar a la barbarie es un sistema educativo formalizado, que dará lugar al SIPCE, y que combina elementos provenientes de los modelos norteamericano y francés. De esta forma, constituye a la Instrucción Pública como una necesidad de las clases gobernantes para la construcción del Estado Nacional. En palabras del propio Sarmiento:

«Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando parte activa de las naciones (...) absurdo habría sido sostener entonces que todos los hombres debían ser educados» (...) (Por eso) «la Instrucción Pública tiene como objeto preparar a las nuevas generaciones para el piso de inteligencia individual (...) y preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy pertenecen ya a tal o cual clase» (Sarmiento, *op. cit.*, 76).

Sarmiento admiraba a EE.UU. y justificaba su rápido desarrollo tanto por su «carencia de historia» y de resabios del pasado como por su tendencia a la participación popular. Era, según él, una sociedad totalmente nueva, que no debía oponerse a elementos previos retrógrados y que, como tal, incentivaba el desarrollo democrático de la comunidad. Esto había permitido la generación de instancias participativas de la sociedad civil a nivel escolar. En este modelo se inspira la ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875, de clara influencia sarmientiana, que entrega gran peso a la sociedad civil para el control de lo educativo por medio de los Concejos Escolares. Rápidamente, los sectores dominantes comprenden que éstos no actúan como ellos esperaban, por lo que comienza a implantarse una serie de medidas para limitar su poder, que se concretan definitivamente en la modificación de dicha ley en 1905 (Pinkasz, 1993).

De Francia, Sarmiento tomará estrategias para combatir al enemigo. La privilegiada será el Estado centralizado. De esta forma, políticamente se considerará heredero de los unitarios y educativamente sus esfuerzos se centrarán en formar un Estado educador moderno. Podemos suponer que ésta era una estrategia temporaria, y que debería dar lugar al sistema descentralizado y participativo norteamericano, una vez que se hubiera logrado civilizar a los sectores bárbaros. Como un ejercicio de lo anteriormente expuesto, Sarmiento plantea a nivel nacional, al igual que ya lo había hecho a nivel provincial en la mencionada ley de 1875, algunas instancias participativas de la sociedad civil en el SIPCE, como

el Consejo Nacional de Educación, los Concejos Escolares y las Bibliotecas Populares (Puiggros, 1986).

Basadas en las ideas de Sarmiento, y por medio de las leyes provinciales y nacionales, va a establecerse hacia 1880 el sistema educativo oficial. Según la mayoría de los historiadores de la educación (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985; Puiggros, 1990; Cucuzza, 1985, entre los más destacados), Sarmiento tenía en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las élites gobernantes. El potencial democrático de este modelo radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser «civilizados» debían concurrir a la escuela, siempre desde la proclama, en igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela, así como la acelerada subida de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento.

De esta forma, Instrucción Pública, como sinónimo de Educación Popular, se refiere al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y validación, etc.), y está dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir.

Como sostiene Gómez (1985):

Durante la organización de los Estados liberales, el concepto de educación popular se utilizó como sinónimo de Instrucción Pública. Es la educación impartida por el Estado para toda la población con carácter laico, gratuito y obligatorio. Tiene como objeto formar al ciudadano, capacitar mano de obra para la eficientización de la producción (sin ser específicamente capacitación laboral) y formar ideológicamente a la población. Se asimila a la escolarización y constituye la base de la concepción que rige la construcción de los sistemas escolares latinoamericanos.

La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En ella se plantea la obligatoriedad de la instrucción para todos los niños de 5 a 14 años y la creación del sistema educativo oficial para realizar dicha empresa. Los contenidos seleccionados son iguales para todos los alumnos (salvo pequeñas diferencias por género) y se vinculan directamente, según J. C. Tedesco (1986), a lo político y no a lo estrictamente laboral.

Pero este modelo triunfante lleva consigo una paradoja: el sistema educativo es el dispositivo por excelencia para convertir a los sujetos sociales bárbaros preexistentes en sujetos civilizados, pero se parte de considerar a éstos como sujetos asociales. Es decir, los sujetos son considerados como la «población», compuesta sólo cuantitativamente por los sujetos, o sea, en cuanto individuos.

(Puiggros, 1986). Se busca civilizar, en consecuencia, a sujetos que se supone que se constituyen en este proceso, (lo que se encuentra fuertemente vinculado con las posturas psico-educativas de la *tabula rasa*) y no como portadores de significantes sociales previos. Su fin es su supuesto básico: se busca despojarlos de sus atributos sociales significantes y convertirlos en sujetos pedagógicos asociales, que es la condición necesaria para que dicho proceso sea efectivo.

De esta forma, la Instrucción Pública se asimila a la Educación Popular por medio de la modificación de los sujetos pedagógicos. Al hacer desaparecer la categoría «pueblo» y convertirla en «población» se establecen los límites al modelo y se excluyen otros elementos por medio de la homologación de los conceptos.

1900-1945: LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE EDUCACIÓN POPULAR Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

En este período se verifica la existencia de un doble circuito vinculado complementariamente entre sí. Por un lado, el sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por otro, una serie de asociaciones de la sociedad civil, la mayoría de ellas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), que se presentará en forma más desarticulada. En este período, «popular» se convierte en sinónimo de «no oficial». Por otra parte, esos años fueron muy fecundos también en la creación de gran cantidad de nuevos discursos, prácticas y propuestas «alternativas», como la Reforma Universitaria o la emergencia del discurso nacional popular, en el caso de Saúl Taborda, Arturo Jauretche o Raúl Sacalabrini Ortiz (3).

Sosteníamos en el apartado anterior que el modelo sarmientino y su concretización en el SIPCE establece límites muy claros en ciertos aspectos, y fronteras más difusas en otros. Entre ellos, destacamos que dicho modelo determina grandemente a los sujetos a ser educados (considerados como la población, suma asocial de los habitantes), y a los contenidos a impartir limitados a la actuación política esperada y con exclusión de saberes vinculados directamente a lo laboral (Tedesco, 1982). A su vez, plantea el modelo de Estado educador, pero establece fronteras difusas a la participación de la sociedad civil.

Entre 1885 y 1915, aproximadamente, se da en el seno del sistema educativo oficial el enfrentamiento entre dos tendencias diferenciadas: los «normalizados» y los «democrático-radicalizados» (Puiggros, 1990). Al reelaborar el mandato sarmientino, éstos últimos intentarán ahondar en las fronteras difusas. Por ejemplo, Raúl B. Díaz buscaba articular la escuela con las instituciones de la sociedad civil en las que se trabajaba con la cultura autóctona, y José Berrutti sostenía la

(3) Para entender y analizar esta «fecundidad» de discursos, prácticas y propuestas del período véase PUIGGROS, 1984.

necesidad de que las escuelas estuvieran vinculadas con alguna SPE. Son sus propias palabras:

Concluyamos de una vez con el aislamiento conventual de la escuela pública, y multipliquemos nuestros esfuerzos en el sentido de conseguir la vinculación efectiva, fecunda y patriótica de la escuela con el hogar. Procuremos que nuestras casas de educación sean centros de actividades oficiales y populares al mismo tiempo (Berrutti, 1913).

Pero el triunfo de los grupos normalizadores abortará estas propuestas y establecerá fronteras claras sobre este tema en particular. Las SPE quedarán a la vera del sistema oficial. Se bregará a partir de entonces por establecer la mayor distancia posible entre el SIPCE y toda otra institución externa, así como de limitar sus instancias de participación existentes.

Fuera de estos nuevos límites es donde se irá constituyendo una también nueva definición de Educación Popular. Desde distintas posturas se intentará interpelar al sujeto pedagógico no ya como un ser asocial sino a partir de integrar otros atributos significantes constitutivos. Por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes rescatarán los contenidos nacionales de cada comunidad, las instituciones gremiales los constituirán como trabajadores o en sus dimensiones políticas, otras propuestas se referirán a la mujer o a los niños abandonados o trabajadores, etc.

Es posible establecer tres tipos de estas instituciones en función de su origen. En primer lugar, las originadas a partir de escuelas oficiales. En los primeros años del sistema, y a partir de la influencia norteamericana en el modelo sarmientino, el SIPCE planteaba la conveniencia de vincular a la escuela con la sociedad civil, ya sea por medio de las Bibliotecas Populares, de instituciones creadas en apoyo a las escuelas o de cooperativas escolares, las cuales son conocidas aun antes de las leyes de educación (Carli, 1991). Los sectores democráticos radicalizados se ocuparon de desarrollar esta línea de acción y de fundar y estimular tales instituciones. (Véase, por ejemplo, la actuación de J. Berrutti en la Provincia de Buenos Aires en la década de 1910, con las Escuelas de Puertas Abiertas, y también lo realizado por los seguidores de Carlos N. Vergara con la fundación de las Escuelas Normales Populares en los mismos espacios geográficos e históricos.) A partir de 1915, aproximadamente, se intentará alejarlas del SIPCE, por lo que comenzarán a vincularse más íntimamente con el resto de las instituciones educativas externas.

En segundo lugar, los grupos sindicales, en especial los socialistas y anarquistas, habían comenzado ya a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos del SICPE (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados). Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, como igualmente a la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión cul-

tural, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.

Finalmente, es posible establecer un tercer tipo de instituciones educativas organizadas por la sociedad civil, como las asociaciones de inmigrantes, las escuelas vecinales, las casas maternas, los clubes de niños jardineros, las Escuelas Normales Populares, etc.

Conjuntamente al proceso de separación entre el SIPCE y las SPE, se encuentra otro movimiento tendente a la organización de estas últimas. Así, en 1909, la Asociación del Profesorado convocó el Primer Congreso de Sociedades de Educación (Gómez y Puiggros, 1985). Al mismo concurren desde grupos y personajes externos y opuestos a la escuela, como las organizaciones anarquistas, hasta personajes vinculados a ésta, como el normalizador Víctor Mercante o al democrático-radicalizado C. Vergara. Dentro de este extraño conjunto, los grupos más progresistas lograron hegemonizar el movimiento, lo que tal vez pueda estar emparentado con el triunfo de los normalizadores en el seno del SIPCE.

El número de estas instituciones iba en aumento, y en 1930 ya se contaban más de mil sólo en el territorio de la Provincia de Buenos Aires (Carli, 1991). De esta forma, se realizaron nuevos Congresos en 1915, 1921 y 1931. En el tercero de éstos se define a las SPE como:

Todas las instituciones del país sostenidas por concurso popular con fines de cultura pública (en Gómez y Puiggros, 1985).

Posteriormente, en el Congreso de 1931 se amplía esta definición:

...todas las instituciones cooperadoras de que habla la ley 1420 como asimismo las que sostengan escuelas de puertas abiertas (...) y las que, sostenidas por el concurso popular, tengan por finalidad la difusión y el mayor progreso de la instrucción pública del país (en Carli, 1991).

Por otra parte, se realizaron también otro tipo de congresos más específicos, destacándose el Primer Congreso Nacional del Niño en 1913, organizado por Raquel Caamaño. Éste dio lugar a la fundación de la «Liga Nacional de Educación», a la que se le encargó la organización de los futuros Congresos de las SPE (Carli, 1991).

A su vez, y según esta autora, se produjo un cambio importante respecto a los sujetos a atender. Si hasta 1916 las SPE se ocupaban principalmente de la infancia, a partir de esta fecha los destinatarios serán los adultos analfabetos, quienes lentamente serán considerados a partir de la incorporación de otras características, como las de ser inmigrantes, trabajadores, mujeres, etc. Puede intuirse en esta modificación la influencia del ya mencionado J. Berrutti, (Rodríguez,

1991) y de organizaciones de inmigrantes y de los grupos socialistas, en especial femeninos, en la dirección de la Liga Nacional de Educación.

Durante el período radical (1916-1930), mientras el SIPCE se cerraba sobre sí mismo, otros miembros del gobierno, incluido el propio Presidente Hipólito Irigoyen, se acercaron y brindaron su apoyo a las SPE. Finalmente, hacia la década de los treinta, la importancia de estas entidades comienza a declinar, lo que se debe no sólo a la política represiva de la época sino también a modificaciones más profundas de la sociedad.

La relación de complementariedad mencionada no implica la inexistencia de vinculaciones entre ambos circuitos. Por el contrario, una buena cantidad de funcionarios del SIPCE se acercaron a las SPE, como puede deducirse de lo ya señalado. Como ejemplo podemos citar a J. Berrutti, que formó parte de la presidencia de la nombrada «Liga Nacional de Educación», o Carlos N. Vergara, Juan B. Zubiaur y Raquel Caamaño, que llegaron a ser vicepresidentes de la misma. También es destacable la participación en ambos sistemas de Pascuala Cueto, Leonilda Barrancos, las hermanas Chertcoff y Alicia Moreau de Justo, entre otras mujeres socialistas y anarquistas. Finalmente y de forma más anónima, una gran cantidad de maestros de estas tendencias (como el conocido caso del anarquista J. Barcos) actuaron en ambos circuitos.

En este período también se registraron una serie de experiencias educativas populares en el seno del SIPCE, siendo las más conocidas la de Luis Iglesias en la Provincia de Buenos Aires, y la de las hermanas Olga y Leticia Cossettini, en Santa Fe. Esta calificación de «popular» se le ha dado posteriormente en función de los sujetos atendidos y de su forma de hacerlo (niños de sectores populares que concurren en la escuela) así como la creación de prácticas participativas, claramente influidas por las corrientes pedagógicas contemporáneas. En el caso de Iglesias, la mayor influencia fue de origen francesa y soviética, con Freinet y Makarenko, y en el caso de las Cossettini, fue de origen italiano, con Montessori y Radice.

En resumen, podemos sostener que esta nueva definición de Educación Popular se constituirá a partir de una relación de complementariedad con el SIPCE. En un primer momento, como entidades de apoyo a este último y, en un segundo, como encargada de atender a aquellos sujetos excluidos y de brindar los contenidos bien relegados o negados por el currículum oficial.

1945-1955: UN INTENTO DE SÍNTESIS

El peronismo representa un intento de síntesis de los dos sistemas recientemente presentados. Este proceso dará como resultado una nueva definición de «educación popular». Consideramos que, si bien el peronismo produce una serie de rupturas con los modelos anteriores y establece una particular articulación de ciertos significantes, la persistencia de continuidades y la aparición de nuevos

elementos que actuarán en la red trazada por sus fuertes contradicciones internas no le permiten terminar de construir una propuesta alternativa. Esta condición responde a sus propios límites, lo que pedagógicamente repercute en los altos o bajos niveles de articulación lograda en el heterogéneo conjunto de elementos reunidos.

Nos resulta sugerente utilizar una idea expuesta desde muy distintos marcos teóricos, tanto por Ernesto Laclau (1978) como por Peter Waldman (1982). Ambos trabajos plantean comprender al peronismo como una respuesta a una serie de crisis de distintos órdenes (económico, demográfico, de participación política, de integración nacional, etc., en el último caso, o discursivo y hegemónico por parte del bloque de poder dominante, en el primero) que la Argentina sufrió en la década de los treinta. Es posible sostener esta misma situación a nivel educativo, aunque consideramos necesario, por un lado, ahondar en los fuertes y profundos cambios producidos en la década mencionada (la llamada «Década Infame») y, por otro, entender al peronismo no sólo como una respuesta a crisis anteriores sino también como portador de una especificidad y generador de una especial y nueva relación de los elementos en juego. Esta última hipótesis puede desprenderse, a diferencia de lo presentado por Waldman, de los planteamientos de Laclau.

Como sosteníamos en el punto anterior, en la década de los años treinta se da una enorme y disímil cantidad tanto de instituciones educativas como de discursos y propuestas pedagógicas dentro y fuera de la esfera estatal. A su vez, es necesario sumar a las ya nombradas las instituciones dependientes de los sectores oligárquicos o vinculados a la Iglesia, como las escuelas y orfanatos de la Sociedad de Damas de la Caridad, los talleres para obreras sostenidos por la tradicional Sociedad de Beneficiencia y las prácticas desarrolladas por las Vanguardias Obreras Católicas, o el discurso tradicionalista católico (cuyo mejor ejemplo son los trabajos de Jordán Bruno Genta o de Gustavo Martínez Zuviria, bajo el seudónimo de Hugo Wast), entre los más destacados.

Además de los problemas generados por este «conglomerado» institucional, los debates entre positivismo y espiritualismo (en las distintas formas que éstos adoptaron), entre la (o las) Escuela Nueva y la (o las) Escuela Tradicional, entre la necesidad de enseñar saberes prácticos o saberes teóricos, entre el nacionalismo y el internacionalismo o el cosmopolitismo, entre el imperialismo y el antiimperialismo, entre la laicidad y la religiosidad, sólo para nombrar algunas de las discusiones principales, constituyen elementos de la crisis a los que el peronismo deberá dar respuesta y sobre los que construirá su propuesta.

Como sostiene Roberto Marengo (1985), es posible deducir del discurso peronista tres concepciones diferentes de Educación que, según dicho discurso, se convierten en Educación Popular al ser enunciado por el peronismo y tener como destinatarios al «pueblo».

En primer lugar, el peronismo continúa con el modelo de la Instrucción Pública, aunque haciendo especial mención a la necesidad de que ésta llegue a

aquellos sectores que aún no concurren a la escuela. De esta forma, retoma y asume el discurso desarrollado hasta el momento por el Partido Socialista sobre cuestiones educativas, con la clara exclusión del problema de la laicidad (Barrancos, 1991).

En segundo lugar, a partir de una fuerte influencia del espiritualismo, se comienza a hablar de una «educación integral» que englobe tres elementos: las formaciones intelectual, física y moral de los alumnos. Al intentar comprender más específicamente estas tres dimensiones es posible sostener que, respecto a la primera, más allá de algunas propuestas para restarle importancia a la educación intelectual (v.g. la postura de M. Ivanisevich, Ministro de Educación), se insiste en el discurso de la Instrucción Pública sumándole contenidos nacionales y regionales en una extraña amalgama sin oposiciones. De esta forma, las escuelas se adornaron con retratos de Bartolomé Mitre y de Fecundo Quiroga, y Sarmiento y Rosas cohabitaron pacíficamente en los libros de texto. A su vez, mientras algunas lecturas seguían sosteniendo la superioridad cultural de Europa y su misión civilizadora, otras rescataban las leyendas regionales o proponían al ceibo como la flor nacional.

La educación física adoptó tres orientaciones: en primer lugar, la capacitación para el trabajo con las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional. En segundo lugar, hacia la militarización, con el proyecto aprobado en las Cámaras (aunque nunca aplicado) de la Preconscripción (Cuczza *et al.*, 1990), y la acentuación de los «ejercicios militares sencillos» prescritos por la ley 1420. Finalmente, se orientó hacia la formación atlética y deportiva (con fuertes reminiscencias higienistas), mediante la creación del Instituto Nacional de Educación Física o la organización de los campeonatos infantiles de fútbol «Evita» y la vacunación y control sanitario de los alumnos.

También la educación moral englobó tres sentidos fuertemente arraigados. En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas por medio del decreto ley 18411/1943, ratificado en 1946 por las Cámaras, y la creación del Profesorado de Moral y Religión. En segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales en el currículum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos. Finalmente, y sobre todo posterior a 1952, la orientación «peronista», que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias de Perón y Evita, la obligatoriedad de poner sus retratos en las aulas y otros ritos, como el minuto de silencio o llevar luto por la muerte de Eva Perón.

Pero más allá de los nuevos elementos presentados por estos dos modelos, consideramos que es en la tercera aproximación donde el peronismo presenta una nueva definición de «Educación Popular». Este tercer acercamiento presenta una síntesis del modelo de la Instrucción Pública y de las Sociedades Populares de Educación en un intento de rescate de los elementos democráticos de ambas propuestas, ya que parte de establecer la necesidad de una educación diferencia-

da para sectores sociales diferenciados con objeto de su promoción social, con la participación de los mismos para tal fin, como sostenían las SPE, y la obligación del Estado de garantizar dicha educación a los sujetos determinados como sostenía el modelo de la Instrucción Pública.

Este nuevo modelo se desarrolló, por ejemplo, por medio de los Campeonatos Deportivos «Evita», por ciertas prácticas llevadas a cabo en las Unidades Básicas, o por la creación del circuito estatal de capacitación laboral, que estaba compuesto por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), con sus escuelas fábricas, sus misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional (UON). Nos detendremos en esta última, ya que ha sido objeto de estudio actualmente de una serie de trabajos (4).

Las lecturas clásicas al respecto han enfatizado las variables económicas (desarrollo de la industrialización, proceso de sustitución de importaciones) o de discriminación educativa (y, consecuentemente, de discriminación social) en el análisis de los orígenes de este subsistema. Frente a esto, los nuevos trabajos intentan comprender la participación y dinámica de los actores involucrados en su creación.

A partir de estos análisis, puede sostenerse que, hacia 1940, comienza a constituirse un nuevo sujeto pedagógico: los aprendices. Según Balduzzi (1988), éstos son:

Jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos que no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, y que quizá no se forman ni técnica ni moralmente. Son, según las evaluaciones de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, prácticamente la totalidad de la juventud obrera (98 por 100). Podemos comenzar a intuir que se está pensando en constituir a la juventud en un colectivo nuevo: «Aprendices».

De esta forma, se rompen algunas de las fronteras establecidas por el modelo triunfante de la Instrucción Pública: en primer lugar, los sujetos son seleccionados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros (por ejemplo, era necesario presentar el carnet de trabajo para ser alumno del circuito). En segundo lugar, se amplía el currículum a impartir: no sólo los contenidos «académicos», sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a su condición de «obreros», tales como nociones de derecho laboral o historia del gremialismo. Si bien es probable que estos últimos hayan sido fuertemente manipulados a partir de 1952, en el momento en que se establecen, 1944, se está continuando con prácticas y discursos desarrollados por el Movimiento Obrero con anterioridad.

(4) Véase, entre otros, BALDUZZI, 1984; CUCUZZA *et. al.*, 1990; DUSSEL, 1990 y PINEAU, 1991.

A su vez, es conveniente destacar que esta condición de obrero no se destinaba sólo a los alumnos sino también afectaba a sus funcionarios y dirigentes. Por ejemplo, se establece la participación del movimiento obrero organizado en la dirección de la CNAOP, así como la obligatoriedad de que el rector de la UON debía proceder de la Escuela Superior Sindical de la Confederación General del Trabajo.

La enunciación de estos nuevos contenidos curriculares, así como el resto de las modificaciones señaladas, nos permiten sostener que éste era el modelo educativo que contemplaba a los sujetos trabajadores no sólo como mano de obra (esto es, en una dimensión puramente económica) sino que lo hacía como sujetos más complejos al incluir las dimensiones políticas y culturales del «ser obrero».

Para comprender mejor estos cambios parece interesante oponer el circuito CNAOP-UON a su contemporánea Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) y el proyecto del Instituto Politécnico Otto Krause. Estos dos sistemas se organizaron conjuntamente. Por ejemplo, la CNAOP y la DGET fueron creadas con un mes de diferencia. Pero mientras la primera asumía las características ya enunciadas, la Dirección tenía como función organizar los establecimientos estatales de capacitación ya existentes (Escuelas profesionales, Escuelas de Artes y Oficios, etc.) para el «desarrollo de la Nación» sin mencionar finalidades sociales. Como continuación de sus cursos se planteó la creación del Instituto Politécnico Otto Krause que, si bien fue aprobado, nunca llegó a realizarse. La participación diferenciada de los sectores y su promoción social, a diferencia del circuito CNAOP-UON, se presentan ausentes en estos planteamientos. Las tendencias aludidas van a ser retomadas en 1959 con la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET), que implicó la desaparición de la CNAOP, y la «normalización» de la UON por medio de su conversión en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Otro acercamiento sugerente a la concepción peronista de la Educación Popular puede surgir a partir del trabajo de E. Laclau (1980). Este autor, al buscar definir los movimientos populistas, sostiene que éstos se constituyen a partir de interpelaciones popular-democráticas alrededor del colectivo «Pueblo». Éste se enfrenta al bloque de poder (en el caso del peronismo argentino, «la oligarquía antipatria», o los «sectores gorilas») en un conjunto sintético-antagónico no clasista. Dice el autor que:

(...) Lo popularista en una ideología es la presencia de las interpelaciones popular-democráticas en su antagonismo específico (...) (y) que el conjunto ideológico del que el populismo es sólo un momento consiste en la articulación de ese momento antagónico a discursos de clase divergentes. (...) El populismo surge históricamente ligado a una crisis del discurso ideológico dominante, que, a su vez, surge de una crisis social más general (p. 207).

Esta articulación responde a una condensación de elementos opuestos a otros significantes de la «oligarquía» (el bloque de poder) que en el momento histórico determinado se presenta en crisis. Analizaremos cómo algunas de estas articulaciones se dan en el campo educativo (5).

Por un lado, mientras que la oligarquía representaba un modelo político basado en la democracia liberal, en la que los sujetos eran interpelados en tanto individuos asociales que se constituían en el acto electoral, el peronismo establecerá una democracia sectorial, en el que los individuos estarían representados como integrantes de grupos sociales previos y constituyentes. Esta situación ha sido muchas veces vinculada con el corporativismo de tipo fascista. Esta nueva representación se verifica en la participación obrera organizada en la CNAOP y la UON.

Otro elemento nuevo es la tendencia al industrialismo, opuesto al anti-industrialismo oligárquico. Esta orientación se encuentra ejemplificada en la creación de los circuitos educativos técnicos ya nombrados.

Un tercer elemento se presenta en la condensación-nacionalismo-político-antiimperialista-popular *versus* cosmopolitismo-antipatria-imperialista-oligárquico. El ensalzamiento de los nuevos valores nacionales señalados se engloba en esta línea.

Finalmente, se presenta una oposición entre el intelectualismo positivista y un sensualismo espiritualista. Los nuevos elementos de la Educación Integral mencionada, o la oposición entre el «saber decir» de las profesionales tradicionales y el «saber hacer» de los titulados de la CNAOP y la UON así lo muestran.

De esta forma, puede concluirse que el peronismo intenta una nueva definición de «Educación Popular» tanto por romper los límites del modelo complementario previo como por medio de la rearticulación de elementos en una nueva y particular condensación opuesta a «educación oligárquica». Los límites de este intento radican, por un lado, en sus contradicciones internas y, por otro, en que su efectividad está dada exclusivamente por la oposición antagónica a otra condensación de significantes y no por la positividad particular que encarna.

(5) Estas características se presentan como «nuevas» a nivel retórico, aunque muchas de ellas se encuentran anteriormente. Por ejemplo, el industrialismo es una característica del bloque de poder durante la década de los treinta (MURMIS y PORTANTIERO, 1974; PERALTA RAMOS, 1986), así como la implantación de un currículum de corte «nacionalista» se venía realizando desde 1908 con la gestión de RAMOS MEJÍA en la Presidencia del Consejo Nacional de Educación (ESCUDE, 1990; GAGLIANO, 1991).

1955-1988: LA OPOSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

A partir de 1955, y sobre todo en las décadas de los sesenta y setenta, se irá construyendo una nueva definición de Educación Popular en oposición a la Instrucción Pública. La misma tuvo como raíces contextuales a la Teología de la Liberación, a la Revolución Cubana y otros movimientos de liberación en diversas partes de Latinoamérica y fuera de ella, y a la Teoría de la Dependencia. Dicha síntesis se expresará en lo educativo en la denominada Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire (6).

Mientras el desarrollismo y el funcionalismo construían una nueva forma de comprender a las sociedades contemporáneas en términos de desarrollo y subdesarrollo, de sociedades modernas y tradicionales, y analizaban el cambio social como «vías de desarrollo» o el establecimiento de «sociedades en transición», una visión distinta se concebía desde sectores vinculados a la izquierda, de orientación nacionalista, y que se denominó la Teoría de la Dependencia.

Según ésta, el subdesarrollo no era la etapa previa al desarrollo sino su cara dialécticamente contraria y necesaria. Se comenzó entonces a hablar dualmente de Liberación o Dependencia, palabras que inundaron el discurso político progresista de la época. La situación de pobreza en que se encontraba el Tercer Mundo no se debía, como sostenía el desarrollismo, a problemas intrínsecos de estas sociedades o al estado de desarrollo alcanzado, sino a su relación de dependencia con las potencias extranjeras. Esta dependencia se manifiesta en todos los campos de lo social. Para enfrentarla era necesario construir estrategias de liberación que permitieran romper con la situación, lo que generaría un cambio social positivo.

Estas estrategias de liberación, en cualquiera de los campos, sólo podían ser construidas por los oprimidos, ya que era imposible resignificar las prácticas desarrolladas por los sectores dominantes para que sirvieran a la causa de los dominados. Educativamente, se identificó como el arma de dominación por excelencia a la escuela y al sistema escolar, por lo que no sólo se le negó la posibilidad de generar cambios en la sociedad, sino que también se le asignó un *rol* principal en la reproducción del *statu quo*, y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal, surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a éstos.

A su vez, es necesario aclarar que ésta fue una época en la que desde distintos puntos de vista se cuestionó fuertemente la escuela. Los disímiles trabajos de Althusser, Boudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Carnoy,

(6) Se analizarán aquí los planteamientos de PAULO FREIRE de los años sesenta y setenta, los cuales han sido fuertemente reformulados por el autor. Véase, por ejemplo, FREIRE e ILLICH, 1984 y FREIRE, 1990.

Foucault, Illich, Lobrot, Lapassade, Rogers, las experiencias de Sumerhill o del Mayo Francés y el Informe Faure para la UNESCO sólo tienen como denominador común la profunda crítica a la escuela, ya sea en sus fines y funciones en relación con la sociedad o en aspectos más parciales, como los académicos, los didácticos, los institucionales, los organizacionales o los disciplinarios.

Por otra parte, se fue constituyendo una visión idealizada del «pueblo» y de su relación con los «intelectuales». El pueblo era incontaminado, y sólo en él y a partir de él era posible construir armas de cambio. Las prácticas desarrolladas por los intelectuales, en sus espacios y medios impuros, sólo podían servirle al pueblo, a lo sumo, como caja de resonancia. Son ellos los que deben aprender del pueblo y no al revés. De esta forma los planteamientos simétricos alumno-docente, de por sí muy cuestionados como tales, dan paso a una inversión de los roles de la relación (Paiva, 1985).

Este «saber popular» puro e impoluto que debe ser incorporado por los intelectuales se construye a partir de la «vivencia». Esta característica es la que le permite al pueblo tener siempre una visión correcta de sus verdaderos intereses. No existe entonces la falsa conciencia invertida, sino que se trata de verdades enunciadas no sobre el pueblo sino por el pueblo, único e indiscutible criterio de verdad. La radicalización de tales planteamientos llevó a la constitución de una «pedagogía antropológica» (Gómez, 1985), con tintes culturalistas, que buscaba rescatar las prácticas culturales populares (murgas, juegos —el truco, por ejemplo—, comidas, etc.) por medio de experiencias «participativas» a las que limitaba la acción educativa.

En este contexto van a desarrollarse en Brasil las prácticas y reflexiones de P. Freire, que influirán grandemente en nuestro país sobre todo en la década de los setenta. Dentro de su amplia, difundida y discutida producción, nos interesa destacar para este trabajo una de las características centrales: el discurso dualista (Pérez, 1991).

Este dualismo, fuertemente emparentado con la Teoría de la Dependencia, se expresa en todos los enunciados freirianos de entonces. En primer lugar, las definiciones esencialistas de dominadores y dominados como portadores de culturas irreconciliables implican divisiones tajantes y no suturables. Como sostiene Pérez (1991):

(Según los planteos de Freire) ningún elemento definido como perteneciente a la cultura de los opresores puede estar presente en el lado de los oprimidos ni adquirir valor para ellos y viceversa. La dominación se ejerce mediante la plena imposición de los contenidos del polo opresor al oprimido y no existen híbridos. Toda construcción pertenece homogéneamente a uno o a otro. (...) Por lo tanto, la acción transformadora debe mantener la pureza de su organización y rechazar, hasta tanto no sea decisión y necesidad sentida por las bases, toda incursión en terrenos que no les sean propios porque significaría caer nuevamente bajo el dominio de los opresores.

En segundo lugar, este dualismo irreductible también se expresa en los espacios: por ejemplo, el Estado y, dentro de éste, el sistema educativo oficial, los partidos políticos y otras organizaciones sociales o políticas preexistentes, son terrenos de los opresores sin posibilidad de utilización por los oprimidos.

Finalmente, este dualismo se manifestó educativamente en la oposición entre educación bancaria-educación dialógica, imposición de contenidos-generación de contenidos, pedagogía de la imposición-pedagogía de la participación, etc.

El nuevo término que volverá a tomar estos significados será el de «educación popular» y que surge a partir de la condensación de todas las características opuestas a la educación oficial sistemática representada por el SIPCE. Mientras esta última se dará en la escuela en forma «bancaria» e impositiva (Freire, 1974), y no permitirá la participación de los sujetos, limitándose entonces pura y exclusivamente a ser una herramienta de dominación de los oprimidos, la «educación popular» se dará fuera de la escuela, será dialógica y participativa y servirá para la concienciación de los dominados. Según Vanilda Paiva (1985):

Así, la pedagogía propuesta para el trabajo de educación popular no puede asentarse en la trasmisión de contenidos: debe apuntar a la formación de personas críticas capaces de expresar su pensamiento autónomo. Si no hay contenidos que impartir, si la verdad no viene de afuera, no existen profesores: existen individuos que tuvieron oportunidades escolares y que se «convirtieron al pueblo», pasando a frecuentar la escuela del pueblo, viviendo e identificándose con él». (...) Llegamos al punto extremo en que, negándose lugar a la pedagogía, se pedagogizó lo social; en que la distinción de lo específico en la educación en el «proceso vital» fue abandonada, convirtiéndose cualquier reflexión pedagógica en reflexión sobre la vida (p. 97).

Como decíamos al comenzar este apartado, esta nueva conceptualización tiene su auge durante la década de los setenta, y es a partir del Cordobazo de 1968, cuando comienzan a ser difundidos en nuestro país los escritos de Freire. A su vez, creemos posible presentar como hipótesis que durante los primeros años del Tercer Gobierno Peronista (lo que se denomina el 73, que va desde ese año hasta 1975), se intentó una nueva síntesis de la educación popular a partir de dar nueva valoración a los elementos expuestos al analizar los primeros gobiernos peronistas a la luz de estas nuevas posturas. Pero este intento no pudo escapar a los fortísimos enfrentamientos y oposición interna del grupo gobernante. De todas maneras, la escasez de trabajos sobre el período nos impiden ir más allá de exponer estas ideas al respecto.

Durante el fin de ese gobierno pero, sobre todo durante toda la última etapa de dictadura militar (el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional), esta oposición entre escuela y Educación Popular se intensificó. El sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario. (Tedesco *et al.*, 1984). Estas prácticas, desde la restricción del currículum y la prohibición de la bibliografía, pasando por formas

de dominación más capilares, como la obligatoriedad del uso de uniforme, hasta llegar a la desaparición lisa y llana de profesores, investigadores, alumnos y demás personal, si no imposibilitaron, al menos dificultaron fuertemente las alternativas de desarrollo de prácticas o discursos sobre «Educación Popular» en su seno. Por otra parte, muchas de las instituciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos se acercaron a las propuestas freirianas (v.g. el CEDEPO, Centro Ecuménico de Educación Popular), lo que sumó una oposición más entre la escuela y la Educación Popular. Mientras la primera era el lugar donde los derechos humanos eran violados sistemáticamente por los medios ya enunciados, las actividades desarrolladas por estas organizaciones se presentaban como el lugar donde esos derechos eran defendidos y mantenidos.

Resumiendo, podemos sostener que este período marca un avance continuo en la oposición entre la Instrucción Pública y la Educación Popular, a partir de la conceptualización de esta última como la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí hemos presentado cuatro definiciones de Educación Popular que han sido hegemónicas en los distintos períodos históricos considerados. Suponemos que esta clarificación puede resultar útil para continuar y profundizar el debate actual, ya que los acercamientos contemporáneos guardan retazos de discursos previos, los incorporan y los modifican, en tanto viejos sistemas de diferencias.

Posterior a 1983 ha comenzado a asociarse lo popular con lo democrático, comprendiendo este último no sólo como opuesto a autoritarismo sino también a discriminación. Creemos que los elementos expuestos sirven para profundizar en este nuevo logro, en primer lugar, el poder comprender cuáles son los elementos de los mismos que conviene rescatar o dejar de lado para tales fines.

Pero más allá de lo dicho, creemos que puede servir para alertar contra definiciones y prácticas cerradas. Por un lado, podríamos hablar de modelos de Educación Popular monopolizados (por el Estado, por la sociedad civil, por partidos o grupos, etc.) con fronteras estables y rígidas como los que hemos señalado, o intentar construir modelos complejos compuestos por múltiples acciones y prácticas combinadas en un orden más o menos establecido que permita optimizar las oportunidades brindadas por cada una de las instancias en función de los fines planteados. Nos inclinamos por esta última línea de acción, y esperamos que este trabajo haya servido para tal fin.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, J. B. (1852): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Varias ediciones.
- BALDUZZI, J. (1987): «Peronismo, saber y poder», en PUIGGROS *et al.*, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires. Ed. Contrapunto.
- BARRANCOS, D. (1991): *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: CEAL.
- BERRUTTI, J. (1913): «Las escuelas de Puertas Abiertas», en Dirección General de Escuelas, *Revista de Educación*. La Plata, Talleres Gráficos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985): «Etapas históricas en el desarrollo de la escuela primaria obligatoria en América Latina», en M. de IBAROLA y E. ROCKELL (comp.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE.
- (1992): *Los usos de la historia en la educación argentina*. Documento de Trabajo n.º 133 FLACSO-PBA. Buenos Aires: (mimeo).
- CARLI, S. (1991): «Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación», en A. PUIGGROS (dir.), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- «CUCUZZA, R. (1985): «La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico», en H. BRAVO (comp.), *A cien años de la ley 1420*. Buenos Aires: CEAL.
- CUCUZZA, R. *et al.* (1990): *Educación y peronismo: 1945-1955*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Docentes de Historia de la Educación. San Luis: (mimeo).
- DUSSEL, I. (1990): *El Movimiento Estudiantil de la UBA y la UON: 1945-1966*. Buenos Aires: (Mimeo).
- ESCUDE, C. (1990): *El Fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*. Buenos Aires: Ed. Tesis.
- FISCHMAN, G. y HERNÁNDEZ, I. (1990): *La Ley y la Tierra*. Buenos Aires: CEAL.
- FREIRE, P. (1974): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- (1990): *La importancia política de la Educación*. Madrid: Ed. Paidós.
- FREIRE, P. e ILLICH, I. (1984): *Autocrítica*. Buenos Aires: Ed. Búsqueda.
- GAGLIANO, R. (1991): «Nacionalismo, Inmigrantes y Pluralismo Cultural: Problemática educativa alrededor del Centenario», en PUIGGROS, *op. cit.*
- GÓMEZ, M. (1985): *La Educación Popular en América Latina: origen y polémica*. México: (Mimeo).
- GÓMEZ, M. y PUIGGROS, A. (comp.) (1985): *La educación popular en América Latina*. México: SEP-El Caballito. (dos volúmenes).

- HALPERIN DONGHI, T. (1982): *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- LACLAU, E. (1978): *Política e Ideología en la teoría marxista*. México: Ed. Siglo XXI.
- MARENGO, R. (1985): *La educación durante los dos primeros gobiernos peronistas*. Buenos Aires: (mimeo).
- MURMIS y PORTANTIERO (1974): *Estudios acerca del origen del peronismo*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- PAIVA, V. (1985): «Populismo católico y educación, una experiencia brasileña», en ROCKWELL e IBARROLA, (Eds.), *op. cit.*
- PERALTA RAMOS, M. (1986): *Acumulación de capital y crisis política en Argentina (1930-1974)*. México: Ed. Siglo XXI.
- PÉREZ, H. (1985): *La pedagogía de la liberación en Argentina (1962-1976)*. Buenos Aires: (mimeo).
- (1983): «Debate pedagógico y hegemonía durante la organización nacional», en *Propuesta Educativa* n.º 8. Flacso-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (1991): *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1969)*. Buenos Aires, CEAL.
- PINKASZ (1993): «Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires», en PUIGGROS y OSSANA (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- PUIGGROS, A. (1984): *La educación popular en América Latina: orígenes y polémicas*. México: Ed. Nueva Imagen.
- (1988): *Del liberalismo al positivismo en la pedagogía argentina*. Buenos Aires: (mimeo).
- (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (1991): «La educación del adulto en la Argentina», en PUIGGROS, *op. cit.*
- SARMIENTO, D. F. (1849): *De la Educación Popular*. Varias ediciones.
- TEDESCO, J. C. (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ed. Soler-Hachette.
- TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1984): *El Proyecto Educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: GEL.
- WALDMAN, J. (1984): *El Peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Ed. Hyspamerica.
- WEIMBERG, G. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.