

EL CONCEPTO DE "EDUCACION POPULAR": UN RASTREO HISTORICO¹

Pablo PINEAU

Se podría 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 término que se vuelve vacío por lo cargado que se presenta. Se puede ubicar en primer lugar intentos de aproximación a partir de definiciones que consideran que por Educación Popular debe entenderse a todas las modalidades pedagógicas por las que se educa el "pueblo". De esta forma, el problema se desplaza a determinar qué se entiende por "pueblo". Se puede utilizar para tal fin 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 mismas, o desplazar el problema hacia otros conceptos sin mayores profundizaciones. Estas dimensiones (las articulaciones con el concepto "pueblo" y la oposición a las "élites") deben retomarse en nuevas aproximaciones, pero quedarse sólo en éstas limitan el campo. En última instancia, se está produciendo un reduccionismo 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 tal, 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 signifiante único (Educación Popular) y no compuesto por la combinación de otros dos (Educación y Pueblo). Buscaremos

¹ Este escrito es una versión corregida del trabajo "El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina" publicado en **Revista de Educación** n. 205 (septiembre-diciembre de 1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

movernos es 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, concientización, 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 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, ya que inciden fuertemente en las actuales definiciones.

Ubicamos cuatro grandes etapas fechadas aproximadamente en esta relación desde los orígenes del sistema hasta 1983. El primero de ellos abarcaría desde 1850 a 1900, y en el mismo se produciría una homologación de ambos términos. Desde ese entonces hasta 1943 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 70. Desarrollaremos cada uno de estos periodos 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 organización nacional, en temas prioritarios en la conformación del Estado y de la Nación. 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 SARMIENTO².

En 1852, cuando la caída de Rosas ya era 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 presenta una propuesta de Constitución Nacional a partir de un estudio

2. Se presentarán aquí los planteos de dichos autores hacia la década de 1850, aunque los mismos variaron en forma considerable posteriormente.

de otras constituciones y de la "realidad argentina", así como una propuesta de un modelo de país, y, dentro del mismo, un modelo educativo.

Alberdi consideraba que la solución a los problemas nacionales pasaba por la modernización económica y la generación de riquezas que le permitiera a la nueva Nación insertarse en el mercado mundial capitalista. A partir de esto, propone un modelo de desarrollo por el cual finalmente la Argentina se convertiría en un país productor de materias primas. Pero para que este desarrollo pudiera darse era necesario establecer un gobierno fuerte y estable, por lo que HALPERIN DONGHI (1982) ha calificado a esta propuesta de "desarrollismo autoritario".

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

a) Los sectores indígenas, compuesto 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, los "habitantes", 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, comprendiéndolos 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, los "ciudadanos", conformados por los poseedores de los medios de producción, en especial los terratenientes vinculados al comercio internacional. Estos eran los grupos destinados a guiar al país, y por lo 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 inculta y grosera."

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 a nuestro hombre de campo a volverse más

productivo. No casualmente la frase por la que se recuerda a Alberdi es "Gobernar es poblar". A su vez, bregaba por que la enseñanza que se impartía en las instituciones educativas de entonces virara desde el humanismo y el enciclopedismo hacia una reorientación hacia lo productivo. 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 otras propuestas son identificables en esa época. Podemos situar como uno de los primeros hechos que finalizarán con la construcción del Sistema de Instrucción Pública a la publicación en 1849 de **De La Educación Popular** de D. F. Sarmiento en Santiago de Chile. En el mismo, Sarmiento presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones generadas por la gran cantidad de viajes que había realizado (sobre todo a EEUU y Francia) y que luego intentará llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en la Argentina.

El modelo societal que Sarmiento deseaba para la Argentina era el del capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios. Sarmiento había visto con gran entusiasmo funcionar a este modelo en EEUU, y su obra puede ser entendida como un intento de adaptar dicho modelo a nuestro país. (HALPERIN DONGHI, 1982). Pero la posibilidad de implementar dicha propuesta tenía como condición necesaria previa la modificación de la sociedad existente.

Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicótomicas e irreconciliables: "Civilización y Barbarie" que ordenan su imaginario. Para Sarmiento, el primer término implica el desprecio de lo americano y el ensalzamiento de lo europeo, 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 permitieron la generación de nuevas articulaciones posteriores como reelaboraciones de la propuesta sarmientina.

En función de esto, Sarmiento, al igual que Alberdi, interpela 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 lo 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 exterminio³.

³. Más allá de consideraciones éticas actuales, no se encuentran en nuestro país autores que no consideren al 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 los de Juana MANZO o Marcos SASTRE presentados por BRASLAVSKY, 1992.

b) Los grupos bárbaros, que estaban integrados por los sectores rurales, los gauchos, los "indios amigos" (FISCHMAN y HERNANDEZ, 1989), los sectores urbanos "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 EEUU. Estos sujetos 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, y que combinó 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 uso 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 admiraba a EEUU, 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, por 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 sarmientina, que entrega gran peso a la Sociedad Civil en el control de la educativo por medio de los Concejos Escolares. Rápidamente, los sectores dominantes comprenderán que éstos no actuarían como ellos esperaban, por lo que comienza a implementarse una serie de medidas para limitar su poder, y que cuajan definitivamente en la modificación de dicha ley en 1905. (PINKASZ, 1991).

De Francia, Sarmiento tomó las estrategias para combatir al enemigo. La privilegiada fue el Estado centralizado. De esta forma, reorientó sus esfuerzos en la formación de un Estado educador moderno vertical y centralista. 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 esto, Sarmiento planteó a nivel nacional, al igual que ya lo había hecho a nivel provincial en la nombrada ley de 1875, algunas instancias participativas de la Sociedad Civil en el Sistema de

Instrucción Pública, como el Consejo Nacional de Educación, los Concejos Escolares y las Bibliotecas Populares. (PUIGGROS, 1990).

Sobre las ideas de Sarmiento, y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido 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), éste tuvo 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. Para tal fin, produce una fusión entre los conceptos de Educación Popular y de Instrucción Pública. 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 en, siempre desde la proclama, igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela así como la acelerada elevación 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.

La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En ésta 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 esta propuesta se asienta en una contradicción básica. Para Sarmiento, "civilizar al bárbaro" y "educar al soberano" constituían el mismo proceso social, por lo que el triunfo de los procesos democratizadores tenía como contracara la erradicación de los sujetos sociales previos. El sistema educativo construyó a su sujeto pedagógico a la "población", compuesta sólo cuantitativamente por la totalidad de los sujetos -los "individuos"- y no cualitativamente -e.g. los gauchos. Este mandato, con sus inescindibles aristas democratizadoras y discriminadoras, se ubicó en la base del sistema triunfante.

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 homologización de los conceptos.

1900-1943: La complementariedad entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

En este período se verifica la existencia de un doble circuito educativo vinculado complementariamente entre sí. Por un lado, el sistema de Instrucción Pública,

fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por el otro, una serie de asociaciones de la Sociedad Civil, la mayoría de las mismas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), que se presentará en forma más desarticulada. Por otra parte, este período será muy fecundo también en una 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 Ortiz⁴.

Decíamos en el apartado anterior que el modelo sarmientino y su concretización en el SIPCE (PUIGGROS, 1990) estableció límites muy claros en ciertos aspectos y fronteras más difusas en otros. Entre ellos, destacamos que dicho modelo determinaba fuertemente a los sujetos a ser educados (interpelados como la población, suma asocial de los habitantes), y a los contenidos a impartir, limitados al accionar político esperado y con exclusión de saberes vinculados directamente a lo laboral. 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 "normalizadores" 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 necesidad de que las escuelas estuvieran vinculadas con alguna SPE. En 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 abortó estas propuestas y estipuló fronteras claras sobre este tema en particular. Las SPE quedaron a la vera del sistema oficial. Se bregó 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.

Es fuera de estos nuevos límites donde se fue constituyendo una también nueva definición de Educación Popular. Desde distintas posturas se intentó 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 rescataron los contenidos nacionales de cada comunidad, las instituciones gremiales los constituyeron como trabajadores o en sus dimensiones políticas, otras propuestas interpellaron a la mujer o a los niños abandonados o trabajadores, etc.

4. Para entender y analizar esta "fecundidad" de discursos, prácticas y propuestas del período véase PUIGGROS, 1984.

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 rastreables aún 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 estas 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 o de los seguidores de Carlos N. Vergara con la fundación de las Escuelas Normales Populares en los mismos espacios geográficos e históricos). Luego de 1915 aproximadamente se intentó alejarlas del SIPCE, por lo que comenzaron 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 SIPCE (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados). Estas prácticas conformaron un curriculum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión cultural, 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 tendiente a la organización de estas últimas. Así, en 1909, la Asociación del Profesorado convocó al Primer Congreso de Sociedades de Educación. (GOMEZ y PUIGGROS, 1985). Al mismo concurren desde grupos y personajes externos y opuestos a la escuela, como las organizaciones anarquistas, hasta vinculados a ésta, como el normalizador Víctor Mercante o el democrático-radicalizado C. Vergara. Dentro de este extraño conjunto, los grupos más progresistas logran hegemonizar al movimiento, lo que tal vez pueda encontrarse emparentado con el triunfo de los normalizadores en el seno del SIPCE.

La cantidad de estas instituciones iba en aumento, y en 1930 ya se contaban más de 1000 sólo en el territorio de la Provincia de Buenos Aires. (CARLI, 1991). De esta forma, se realizaron nuevos Congresos en 1915, en 1921 y en 1931. En el Tercero de estos se define a las SPE como:

"Todas las instituciones del país sostenidas por concurso popular con fines de cultura pública".(en GOMEZ 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 de 1913, organizado por Raquel Caamaña. Este dio lugar a la fundación de la "Liga Nacional de Educación", a quien se 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 aproximadamente las SPE se ocupaban principalmente de la infancia, a partir de esta fecha los destinatarios serán los adultos analfabetos, quienes lentamente fueron interpelados como sujetos sociales portadores de características tales como inmigrante, trabajador, mujer, etc. Puede rastrearse en esta modificación la influencia del ya nombrado J. Berrutti, (RODRIGUEZ, 1991) y de organizaciones de inmigrantes y de grupos socialistas, en especial femeninos, en la conducción 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 del 30 la importancia de estas entidades comenzó a declinar, lo que se debe no sólo a la política represiva de la época sino también a modificaciones más profundas de la sociedad argentina de entonces.

La relación de complementariedad nombrada entre el SIPCE y las SPE no implica la inexistencia de vinculaciones entre ambos circuitos. Por el contrario, una buena cantidad de funcionarios del sistema se acercaron a las Sociedades Populares, como puede deducirse de lo ya presentado. Ejemplos de esto son J. Berrutti, que formó parte de la presidencia de la nombrada "Liga Nacional de Educación", o Carlos N. Vergara, Juan B. Zubiaur y Raquel Caamaña, quienes 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 en forma más anónima, una gran cantidad de maestros de estas tendencias (como el sonado caso del anarquista J. Barcos) actuaron en ambos circuitos.

Hacia fines de este período también se registran 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 COSSETTINI, en Santa Fe. Esta definición de "popular" se les ha dado posteriormente en función de los sujetos atendidos y de su forma de atenderlos (niños de sectores populares que concurren en la escuela) y la generación de prácticas participativas, claramente influenciadas 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 Lombardo-Radice.

En resumen, en este período, "popular" se convirtió en sinónimo de "no oficial" -- como en el caso de las SPE-lo que permitió la construcción de una nueva definición de Educación Popular a partir de una relación de complementariedad con el SIPCE. En un primer momento, como entidades de apoyo a éste último y en un segundo, como encargadas de atender a aquellos sujetos excluidos y de brindar los contenidos relegados o negados por el curriculum oficial.

1943-1955: Un intento de síntesis

El peronismo representa un intento de síntesis de los dos sistemas recientemente presentados lo que dio como resultado una nueva definición de "educación popular". Consideramos que, si bien el peronismo produjo una serie de rupturas con los modelos anteriores y estableció una particular articulación de ciertos significantes, la persistencia de continuidades y la aparición de nuevos elementos que actuaron en la red trazada por sus fuertes contradicciones internas no le permitieron terminar de construir una propuesta alternativa. Esta condición responde a sus propios límites, lo que pedagógicamente se presenta en los altos o bajos niveles de articulación lograda del heterogéneo conjunto de elementos reunidos.

Nos resulta sugerente utilizar una vez más una idea presentada por LACLAU (1978), quien plantea comprender al peronismo como una respuesta a una serie de crisis de distintos órdenes que la Argentina sufrió en la década del 30. Es posible sostener esta misma situación a nivel educativo, por un lado, ahondando en los fuertes y profundos cambios producidos en la Decada Infame y, por el otro, entendiendo 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.

Como sosteníamos en el punto anterior, en la década del 30 se encuentran 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 Caridad, los talleres para obreras sostenidos por la tradicional Sociedad de Beneficencia 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 MARTINEZ 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 algunos de las discusiones principales, constituyen elementos de la crisis a los que el peronismo tuvo que dar respuesta y sobre los que construyó su propuesta.

Como sostiene MARENGO (1985), es posible rastrear en el 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 continuó con el modelo de la Instrucción Pública -con la clara exclusión del problema de la laicidad- haciendo especial mención a la necesidad de que la escuela llegara a aquellos sectores que aún no concurrían, y asume así parte del discurso desarrollado por el liberalismo progresista hasta el momento sobre cuestiones educativas.

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, se retoma el discurso de la Instrucción Pública sumándole contenidos nacionales, regionales y religiosos (estos últimos ya presentes, tal vez desde los orígenes del sistema, pero dinamizados en los 30) en una extraña amalgama sin oposiciones. De esta forma, las escuelas se adornaron con retratos de Mitre y de Facundo 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 civilizatoria, otras rescataban las leyendas regionales o constituían al ceibo como la flor nacional.

La preparación 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, se orientó hacia la militarización, con el proyecto tratado en de la Preconscripción (ACEVEDO, 1997), y la acentuación de los "ejercicios militares sencillos" prescritos por la ley 1420. Finalmente, se refirió a la formación atlética y deportiva, con reminiscencias del higienismo, en la creación del Instituto Nacional de Educación Física o en la organización de los campeonatos infantiles de fútbol "Evita" y la vacunación y control sanitario de los participantes.

También la educación moral englobó tres sentidos fuertemente imbricados. En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas por medio de decreto ley 18411/43, 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 y populares en el curriculum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos. Finalmente, y sobre todo luego de 1952, la orientación "peronista", que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias de Perón y Evita, la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas y otros ritos como el minuto de silencio o la portación de luto por la muerte de Eva Perón.

Pero mas 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 rescate de los elementos democráticos de ambas propuestas, ya que

parte de establecer la necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas 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 interpelados, 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 (MICHÍ, 1997), o en la generación 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 actualmente objeto de estudio de una serie de trabajos⁵.

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 generación.

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 quizás no se formen ni técnica ni moralmente. Son, según las evaluaciones de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, prácticamente la totalidad de la juventud obrera (98%). Podemos comenzar a intuir que se está pensando en constituir a la juventud en un colectivo nuevo: "Aprendices".

De esta forma, se rompieron algunas de las fronteras establecidas por el modelo triunfante de la Instrucción Pública: en primer lugar, los sujetos eran interpelados 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 curriculum a impartir: no sólo los contenidos "académicos", sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a su condición de "obrerros" 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 los establece, en 1944, se está continuando con prácticas y discursos desarrollados por el Movimiento Obrero con anterioridad.

A su vez, es conveniente destacar que esta condición de obrero no se verificaba sólo para los alumnos sino que también afectaba a sus funcionarios y dirigentes. Por

5. Véase, entre otros, BALDUZZI, 1984; DUSSEL y PINEAU, 1995 y PINEAU; 1997.

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 ser egresado de la Escuela Superior Sindical de la CGT.

La enunciación de estos nuevos contenidos curriculares, así como el resto de modificaciones señaladas, nos permiten sostener que éste era un modelo educativo que interpelaba a los sujetos trabajadores no sólo como mano de obra (esto es, en una dimensión puramente económica) sino que lo hacía como sujetos sociales 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 planteaba 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 planteos. Estas tendencias van a ser retomadas en 1959 en la creación del 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 al tema puede encontrarse ahondando en los trabajos de Ernesto LACLAU (1980) ya mencionados. Este autor, al buscar definir a los movimientos populistas, sostiene que se constituyeron a partir de interpelaciones popular-democráticas alrededor del colectivo "Pueblo". Este se enfrentaba al bloque de poder (en el caso del peronismo argentino, "la oligarquía antipatria", o los "sectores gorilas") en un conjunto sintético-antagónico no clasista. En sus propias palabras:

"(...) Lo populista 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." (207).

Esta articulación respondía 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 dieron en el campo educativo⁶.

6 Estas características se presentan como "nuevas" a nivel retórico, aunque muchas de ellas se encuentran anteriormente en el discurso oficial. Por ejemplo, el industrialismo es una característica del bloque de poder durante la década del 30 (MURMIS y PORTANTIERO, 1974; PERALTA RAMOS, 1986), así como la

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 estableció una democracia sectorial, en el que los individuos eran representados como integrantes de grupos sociales previos y constituyentes (JAMES, 1992). Esta nueva representación, muchas veces vinculada al corporativismo filofascista, 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 - patriótico - antiimperialista - popular versus el cosmopolitismo - antipatria - imperialista - oligárquico. El ensalzamiento de los nuevos valores nacionales presentado 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 mencionadas, o la oposición entre el "saber decir" de los profesionales tradicionales y el "saber hacer" de los egresados de la CNAOP y la UON así lo muestran.

De esta forma, puede concluirse que el peronismo intentó 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".

1955-1983: La oposición entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

A partir de 1955, y sobre todo en las décadas de los 60 y los 70, se construyó una nueva definición de Educación Popular en oposición a la Instrucción Pública. La misma tuvo como fuentes 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 (RODRIGUEZ, 1997). Dicha condensación se expresará educativamente en la denominada Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo FREIRE⁷.

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 de analizar al cambio

implantación de un curriculum de corte "nacionalista" se venía realizando desde 1908 con la gestión de Ramos Mejia en la Presidencia del Concejo Nacional de Educación (ESCUDE, 1990; GAGLIANO, 1991).

⁷. Se analizarán aquí los planteos de Paulo Freire de los años 60 y 70, los cuales han sido fuertemente reformulados por el autor. Véase, por ejemplo, FREIRE e ILLICH, 1984 y FREIRE, 1993.

social como "vías de desarrollo" o por el establecimiento de "sociedades en transición", una visión distinta era construida desde sectores vinculados a la izquierda, en especial de corte nacionalista, y que fue denominada como 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 dualísticamente 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 los países centrales. Esta dependencia se manifestaba en todos los campos de lo social. Para enfrentarla era necesario construir estrategias de liberación que permitieran romper con esta situación que generarían 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 a la escuela. Los disímiles trabajos de ALTHUSSER, BOUDELOT y ESTABLET, BOURDIEU y PASSERON, BOWLES y GINTIS, CARNOY, FOUCAULT, ILLICH, LOBROT, LAPASSADE, ROGERS, el Mayo Francés y el informe Faure para la UNESCO sólo tiene 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. 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 ni la 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 estos planteos llevó a la constitución de una "pedagogía antropológica" (GOMEZ, 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 se desarrollaron en Brasil las prácticas y reflexiones de P. Freire, y que influyeron con gran fuerza en nuestro país sobre todo en la década de

los 70. Dentro de su amplia, difundida y discutida producción, nos interesa destacar para este trabajo una de sus características centrales: el discurso dualista.

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 (PEREZ, 1991). 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 retomó estos significados fue el de "educación popular" que surgió a partir de la condensación de todas las características opuestas a la educación oficial sistemática representada por el SIPCE. Mientras esta última se daba en la escuela en forma "bancaria" e impositiva (FREIRE, 1974), y no permitía la participación de los sujetos, limitándose entonces pura y exclusivamente a ser una herramienta de dominación de los oprimidos, la "educación popular" tenía su lugar fuera de la escuela, era dialógica y participativa y servía para la concientización de los dominados.

Como decíamos al comenzar este apartado, esta nueva conceptualización tiene su auge durante la década de los 70, ya a partir del Cordobazo en 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 iría desde ese año hasta 1975) se intentó una nueva síntesis de la educación popular a partir de resignificar los elementos presentados al analizar los primeros gobiernos peronistas a la luz de las estas nuevas posturas. Pero este intento no pudo escapar a los fuertísimos enfrentamientos y oposiciones al interior del grupo gobernante.

Durante el fin de ese gobierno, pero sobre todo durante toda la última 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 curriculum y la prohibición de la bibliografía, pasando por formas de dominación más capilares como la obligatoriedad de uso de uniforme, hasta llegar a la desaparición lisa y llana de profesores, investigadores, alumnos y 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 prácticas desarrolladas por estas organizaciones se presentaban como el lugar donde los mismos 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.

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

Pero más allá de esto, 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 presentado, 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 uno de las instancias en función de los fines planteados. Nos inclinamos en esta última línea de acción, y esperamos que este trabajo haya servido para tal fin.

Bibliografía citada

-ACEVEDO, Cristina (1997) "La preconscripción" en CUCUZZA, Rubén (comp.) (1997) Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955). Bs. As, Ed. Libros del Riel.

-ALBERDI, Juan B., (1852). Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina. Varias ediciones.

-BALDUZZI, Juan, (1987). "Peronismo, saber y poder" en PUIGGROS et al., Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina, Bs. As, Ed. Contrapunto.

-BARRANCOS, Dora, (1991). Educación, cultura y trabajadores (1890-1930). Buenos Aires, CEAL.