

Recuperando historia

Polisemia, polifonía y policromía de la educación popular

Discurso y acción política

María Cristina Melano*

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2012
Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2012
Correspondencia a: María Cristina Melano
Correo electrónico: mcmelano@gmail.com

* Profesora Titular de la Asignatura Técnicas de Intervención Complementarias, Carrera de trabajo social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

El artículo señala la preocupación que existió en torno a la educación en los momentos fundantes de las naciones latinoamericanas. Identifica los móviles que orientaron a la educación popular (en adelante EP), asimilada a la educación pública y a la instrucción pública en Argentina en diferentes etapas históricas: en la visión sarmientina, en el proyecto oligárquico liberal de 1880, en la gestión de Hipólito Yrigoyen y durante la vigencia del peronismo entre 1945 y 1955.

Referencia diferentes acepciones del término, incursionando en el nuevo sentido que se le confiere en Latinoamérica con los aportes de Paulo Freire, asociado a la educación no formal de adultos. Informa sobre diversos contenidos de la EP, describe algunos antecedentes en Argentina, así como vertientes teóricas de las que se nutrió a mediados de los sesenta y mediados de los setenta del siglo XX.

La trayectoria enuncia los cambios operados hasta nuestros días, incluyendo paralelamente la mirada sobre los sujetos y la mirada de los sujetos.

Al respecto, describe la relación existente entre el discurso de la EP en su vertiente latinoamericana y algunas de las prácticas desplegadas por los movimientos sociales en nuestro medio a partir del gobierno de Néstor Kirchner

Palabras claves: Educación Popular - Concepciones - Miradas sobre y de los sujetos

Resumo

O artigo sinala a preocupação que existiu em torno à educação nos momentos fundantes das nações latino-americanas. Identificam-se os motivos que norteará a educação popular, (EP) assimilada à educação pública é-a instrução pública em Argentina nas diferentes etapas históricas: na visão sarmientina, no projeto oligárquico liberal de 1880, na gestão de Hipólito Yrigoyen e durante a vigência do peronismo entre 1945 e 1955. Referencia a diferentes significados do termo, incursionando no novo sentido que se lhe confere em Latino América com as contribuições do Paulo Freire, associado à educação no formal de adultos. Informa sobre diversos conteúdos da EP, descreve alguns antecedentes na Argentina, assim como aspectos teóricos dos que se nutri-o em meados dos 60 e meados dos 70 do século XX. A trajetória define as mudanças até os dias atuais, incluindo um olhar paralelo sobre os sujeitos é-o olhar dos sujeitos. Ao respeito, descreve a relação existente entre o discurso da EP em sua vertente latino-americana e algumas das práticas implantadas pelos movimentos sociais em nosso meio a partir do governo do Néstor Kirchner.

Palavras chave: Educação Popular- Concepções- Olhares sobre s dos sujeitos

Introducción

La educación de las mayorías constituyó y constituye un problema significativo para las clases populares, para intelectuales, pedagogos y sectores dirigentes.

La temática de la Educación Popular, tanto desde su asimilación con la educación e instrucción pública como desde sus visiones y prácticas latinoamericanas, ha sido objeto de atención de nuestra cátedra en la asignatura Técnicas de Intervención Complementarias, en tanto la profe-

sión presenta una dimensión educativa en sus intervenciones (Sánchez, D. y Valdez, X. 1987), que fue instituida desde sus momentos fundantes, en los inicios de su proceso de profesionalización por Mary Richmond. La educación es un derecho irrenunciable y el campo educativo (formal y no formal), constituye un espacio privilegiado de inserción laboral y de aprendizaje en acción para los trabajadores sociales, dadas sus posibilidades de trabajar con unidades de intervención grupal, familiar, institucional, barrial, desde variados proyectos y perspectivas de acción.

El término Educación Popular (en adelante EP) es polisémico. También alude a la concepción pedagógica desarrollada como corriente en Latinoamérica, que es para nuestra disciplina un ámbito de intervención y también una perspectiva que tiene como objetivos la capacitación, organización y movilización de los sectores populares. Imbrica teorías sociales, pedagógicas, didácticas y se erige como un marco metodológico para el diseño de técnicas que permiten operativizar la acción profesional, *leit motiv* de la asignatura a nuestro cargo.

Resulta de interés entonces interrogarse acerca de las trayectorias de la EP en las diferentes concepciones a las que la categoría alude y al significado que ha investido e inviste para los sectores populares. En línea con dicha preocupación, este documento procura:

- Referenciar la importancia asignada al tema de la EP en los momentos fundantes de las naciones latinoamericanas y en particular en Argentina
- Identificar y caracterizar brevemente las diferentes concepciones existentes sobre la cuestión.
- Dar cuenta de los significados que en nuestro medio, algunos movimientos sociales confieren a la educación popular y/o sus contenidos.

Miradas sobre los sujetos, miradas desde los sujetos

Sus raíces en los proyectos de conformación de estados latinoamericanos

La política educativa como parte de la política pública, es central para la configuración de un proyecto de país, para la formación de ciudadanos, para su socialización, su inserción social y laboral, para la substanciación de proyectos de vida significativos.

La educación es el proceso a través del cual se transmiten, se comprenden, circulan, se generan

y se aplican conocimientos, saberes y valores entre educandos-educadores. Su correlato es el aprendizaje. Dicho proceso no se realiza a través de operaciones mecánicas, supone por parte del educando aprehender, criticar y crear significantes.

De acuerdo a los móviles que la impulsan en una formación social dada, puede contribuir a consolidar formas de dominación, o investir carácter humanizador y libertario.

Esta última intencionalidad fue el motor de los próceres fundantes de las actuales naciones latinoamericanas, que imaginaron una América Latina unida e independiente conformada por pueblos libres y soberanos, y sociedades justas e igualitarias, que dieran fin a las distinciones y fueros de que disfrutaban los españoles respecto de los nativos de América. Simón Bolívar, José Martí, José Gervasio de Artigas, y en Argentina José de San Martín, Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Estanislao López, entre otros, impulsaron su extensión a las mayorías populares y a los pueblos originarios, bajo un ideario de igualdad.

Con relación al ethos de nuestros próceres hemos señalado en un documento anterior (Melano., 2012): ...”Los hombres de Mayo conferían valor al conocimiento, como medio de liberación de las mentes. En tal sentido Mariano Moreno describe magistralmente el papel de éste y de la posesión de información por parte de los ciudadanos en torno a sus derechos como vehículo de libertad.¹ Y se pronuncia claramente a favor de que el Estado invierta en sectores como educación e industria, para viabilizar el progreso y la autonomía de la Nación (Moreno, 1810). También la creación de la Biblioteca Pública de Buenos Aires brinda evidencia de sus convicciones.

La denuncia de Belgrano sobre la necesidad de educación de la mujer, (Belgrano, 1810) la creación de escuelas (bilingües para los pueblos originarios), la fundación de bibliotecas en Mendoza, Santiago de Chile, Lima y su impulso a la instauración de periódicos por parte de San Martín, concurren en el mismo sentido.

1. Prólogo a su traducción del francés de *Del contrato social* de J.J. Rousseau, 1810.

La cuestión educativa fue retomada posteriormente tanto desde la concepción que asimila educación popular con la instrucción pública, como por la perspectiva latinoamericanista, que tanto impactó en el trabajo social, cuestiones que abordaremos en adelante.

Educación Popular como educación pública e instrucción Pública

Se trata de una concepción que asimila educación popular como educación de las mayorías y que toma cuerpo a partir de las demandas populares luego de producida la Revolución Francesa. En tal sentido, amerita resaltarse el pensamiento de notables pensadores del continente: Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar y de José Carlos Mariátegui.

Acorde al ethos epocal en que forjaron sus ideales, en el que primaba una concepción de EP, asociada a la idea de educación pública e instrucción pública, ambos proponían una educación que contemplaba las peculiaridades y requerimientos de autonomía de los pueblos americanos, rechazando visiones eurocéntricas.

En el discurso de Simón Rodríguez, resaltan las ideas de solidaridad, de fraternidad y de igualdad, caros al pensamiento de la ilustración. Mariátegui en sus rigurosos análisis hizo explícito que es inviable desarrollar acciones educativas que posibiliten conocer la realidad de las naciones latinoamericanas, si se desconocen los procesos históricos, los condicionamientos políticos, económicos y la estructura social de nuestros países. Acápite aparte merecería la recuperación que efectúa del sujeto nativo.

En materia de educación pública en Argentina, no puede dejar de mencionarse la polémica y contradictoria figura de Domingo Faustino Sarmiento, quien impulsó la sanción de la ley de educación común. Desde su perspectiva la educación constituía un medio para "civilizar" a los nativos, a "los bárbaros", a "los salvajes", quienes, para el escritor y maestro sanjuanino eran aquellos que

no participaban de su proyecto europeizante, eran los sujetos a los que había que "re subjetivizar" para generar una cultura "democrática", pues la educación pública era para él un instrumento para cultivar a las masas.

Cabe señalar que la idea de universalizar la educación, no causaba beneplácito de las clases poseedoras, por lo cual Sarmiento, mientras ejerció la presidencia de la Nación, no pudo lograr que su proyecto se plasmara en norma. Finalmente y luego de arduos debates, en 1884 se sancionó de la Ley 1420, que instauró tempranamente la educación universal, gratuita y obligatoria en nuestro país.

Sin dudas la educación es polea de transmisión ideológica. El proyecto de la generación del 80 (del siglo XIX), que insertaba a Argentina en el mercado mundial desde un modelo agro exportador en lo económico y liberal oligárquico en lo político, así lo comprendió.

El proyecto procuraba disciplinar a las mayorías, construir la idea de argentinidad, formar ciudadanos, acorde a la visión impulsada por la elite. Las circunstancias descriptas no son óbice para destacar que el ingreso al sistema educativo, abre a los educandos ventanas para conocer y apropiarse de la realidad. Al respecto, esa escuela que viabilizaba la moral hegemónica epocal, era fuertemente homogeneizadora, construía subjetividades e igualaba a los educandos que accedían a las aulas, con la convicción de que los formaría con saberes e identidad común.² Destacamos la cuestión del acceso en tanto más allá de la aparente igualdad de oportunidades, las familias en estado de pobreza no disponían de los medios para adquirir útiles, vestimenta, sufragar gastos de transporte, sortear las dificultades que generaba la distancia a los establecimientos educativos, que en las zonas rurales constituían una barrera para hacerlo efectivo. La inaccesibilidad a la escolaridad se agravaba aún más en grupos familiares sumergidos en la pobreza e indigencia que apelaban al trabajo infantil intra o extra doméstico como estrategia de sobrevivencia.

2. Quizá debiera señalarse, en contraste que, a diferencia de los esfuerzos desplegados en el orden nacional, en la Ciudad de Buenos Aires, el partido gobernante financió con fondos públicos a las escuelas de gestión privada para la formación de clases medio altas, en tanto desalienta las escuelas de gestión pública, a las que constriñe presupuestariamente, manteniendo relegadas culturalmente, a las clases pobres.

Con la afluencia de inmigración masiva a partir de 1890, se añadían temas de agenda a las tensiones originadas por la cuestión social y por ende la educación se constituyó en problema social predominante para los sectores dirigentes. Pero también constituía una preocupación para las colectividades, y para los trabajadores anarquistas y socialistas que, a través de sociedades mutuales y populares desplegaban acciones de educación No formal, vinculadas a la enseñanza de algunos oficios, brindando servicios a población no cubierta por el sistema formal (mujeres, desertores escolares, discapacitados, etc.) que ofrecían a su vez acciones complementarias a éste, en tanto demandaban la ampliación de las coberturas para hacer efectiva la educación de las mayorías.

El Segundo Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación, efectuado en 1915 denunciaba el analfabetismo económico, (ausencia de acceso por razones económicas de los niños en edad escolar, así como de gauchos y aborígenes e inmigrantes) y reclamaba mayor financiamiento para las políticas educativas.

El gobierno de Hipólito Yrigoyen receptó alguna de estas demandas. Fue también durante la gestión del caudillo radical, que se produjo la Reforma Universitaria, (1918), modelizadora del movimiento que se extendió en América Latina y que motorizó a estudiantes a nivel mundial. Si bien no obedeció a una iniciativa estatal, contó con apoyo gubernamental, que arbitró los medios para dar respuesta a las demandas requeridas por los líderes del movimiento. En el período yrigoyenista, también se fortaleció, acertadamente, la relación escuela comunidad y se crearon Escuelas Complementarias de educación para adultos. También en 1917 se creó la Universidad Popular de La Boca, primera en su género en Sudamérica que ofertó servicios de capacitación laboral para la población. Los cursos formaban, entre otros oficios, a mecánicos del automotor, carpinteros torneros, mecánicos navales, para cuya implementación solían recibir aportes de las empresas interesadas en contratarlos posteriormente.

Pragmatismo y renovación pedagógica caracterizaron también a la educación en el período.

(Campione, y Mazzeo, 2002), junto a los valores rectores “Patria y Trabajo”.

Paralelamente, durante el modelo de estado liberal democrático (1916-1930) se realizaron nuevos Congresos de Sociedades populares: en 1921 y 1930, sociedades anarquistas, y socialistas imprimieron a sus reclamos un discurso de alto voltaje político en tanto, conjuntamente con las colectividades extranjeras propiciaron la creación de escuelas e impulsaron la educación no formal de adultos.

El entroncamiento de la profesión del trabajo social con la educación destinada a los sectores populares en Argentina registra precedentes normativos en las funciones asignadas a las visitadoras de higiene escolar por Ley 11597 en 1932. Estas agentes para médicas, antecesoras de nuestra profesión, eran encargadas de los comedores dependientes del Consejo Nacional de Educación. A ellas se les encomendaba, además de colaborar con los médicos, dar clases sobre tópicos de higiene a alumnos y padres.

Por su parte los gobiernos peronistas (1945-55) substanciaron la igualdad de oportunidades y extendieron la cobertura, tanto a través de la fundación de escuelas, como conformando las condiciones materiales que hacían efectivo el acceso a la educación por parte de los sectores populares. En el marco de un proyecto industrializador y modernizante, se ponderó la educación técnica, se crearon las escuelas fábricas destinada a adolescentes entre 14 y 18 años de edad con escolaridad primaria aprobada, que combinaban bajo un régimen mixto cuatro horas de producción con cuatro horas de instrucción técnica. Se instauró la Universidad Obrera y se desarrollaron Universidades Populares en las que se accedía a cursos no formales (entre ellos bordado y costura para mujeres). A su vez las escuelas de nivel primario se abrían a la comunidad para la realización de festejos familiares o vecinales, favoreciendo la participación social de los vecinos y se abrían cursos de educación artística para los vecinos. El peronismo no sólo reconfiguraba al estado, brindaba conciencia y hacía efectivos los derechos de sus ciudadanos, fundamentalmente

a la clase trabajadora en una Argentina más igualitaria, que pregona "los únicos privilegiados son los niños".

Es durante los gobiernos peronistas cuando se substancia la categoría de Pueblo, y es el período en que lo popular ubicado en el polo antitético del pensamiento elitista, adquiere relevancia. El sustantivo Pueblo, alude no sólo a la clase trabajadora, es más abarcativo. El pueblo constituye un sujeto plural, policlasista que es simultáneamente destinatario y constructor de un proyecto nacional americanista y anti imperialista.

Educación Popular y Educación no Formal de Adultos Latinoamericana y Argentina

Un antecedente relevante del pensamiento y las prácticas de EP que se fue conformando como movimiento en América Latina, resignificando el concepto desde una renovada búsqueda de latinoamericanidad, lo constituyen las prácticas y el discurso pedagógico del revolucionario nicaragüense Augusto Sandino, quien "tenía como ejes los conceptos de Nación, Latinoamericanismo, Participación, Pueblo, Indohispanismo y Libertad" (Su discurso)...se desarrollaba mediante prácticas internas y externas al sistema educativo oficial" (Puiggros, 1984).

Bajo la influencia de Paulo Freire y los procesos de impronta anti statuquistas desplegados a partir de mediados de los años sesenta del siglo XX se fue conformando una corriente o discurso latinoamericano, que, abrevando en multiplicidad de teorías, tuvo y tiene como correlato prácticas educativas con sentido libertario.

Esta tendencia pedagógica concebía a la EP de adultos desde una perspectiva que procuraba romper con el autoritarismo pedagógico, con el enciclopedismo acrítico, con el culto a la repetición y a la memoria, con la historia oficial falsificada, cuestiones que se constituían en las

constantes de los procesos pedagógicos desplegados desde los regímenes no democráticos que imperaron en la región, en los que los modelos educativos, implementados bajo una aparente neutralidad, se constituían en espacios de reproducción ideológica del pensamiento que justificaba o encubría las desiguales relaciones de poder, de apropiación del saber, así como de los bienes y servicios disponibles en el marco de nuestras sociedades.

Pues tal como señalaba Pescador (1983: 217)³, los educandos no eran "una masa carente de educación, sino un gran masa marginada de los requerimientos de una vida digna".

La denominación "adultos", era un eufemismo, constituía una operación discursiva que encubría que el destinatario era un marginado pedagógico, lo cual no necesariamente tenía correlato con su edad cronológica.

García Huidobro⁴ señalaba hacia fines de los setenta que la Educación Popular constituía el paradigma dominante en los pueblos de Latinoamérica e incluía diferentes orientaciones:

- la vinculada a la integración, asociada a los objetivos de expansión del capitalismo monopolístico,
- la nacional populista, distribucionista acrítica de la educación oficial,
- la de opción por la liberación.

Esta última orientación agregó un plus a la EP, el fuerte componente de politicidad que imprimió a sus prácticas, en tanto proponía la revalorización de la cultura y saberes populares, así como su capacitación, organización y movilización en pos de la construcción de una sociedad alternativa. Y se extendió de modo más general en los circuitos no formales de educación, fundamentalmente de educación de adultos, logrando que su discurso hegemonizara el escenario del llamado Movimiento de Educación Popular Latinoamericano.

3. Citado por WERTHEIN, J, en CASTILLO A. y LATAPI, P., KAPLUN M. p.92. en *Educación de Adultos en América Latina*. Ediciones La Flor-Buenos Aires 1985.

4. Citado por GAJARDO Marcela, *Educación de Adultos en América Latina. Problemas y tendencias. (Aportes para un debate)*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Volumen 7. Números 1 y 2.1984. CREFAL. OEA. México.p.69.

Una visión circulante por los ochenta, postulaba la necesidad de una Andragogía incluida en la égida de la educación permanente, política educativa que substancia el principio de educabilidad del ser humano en todas sus *frangias etarias*, orientada por principios de participación y horizontalidad, con miras a favorecer en los educandos los aprendizajes que les permitirían incrementar su autonomía, su pensamiento crítico y creativo, en síntesis que facilitarían sus aptitudes para aprender a aprender.

En Latinoamérica la categoría teórica Educación Popular abrevó en los aportes de Paulo Freire, pedagogo que conjuga en sus textos la riqueza del ensayo y la belleza de la poesía presente en las producciones filosóficas.

Su discurso agudo, sencillo, conmovedor es ampliamente conocido en los ámbitos del Trabajo Social, de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales. No es objetivo de este documento replicar ni comentar los múltiples aportes e influencias ejercidas por el brillante maestro brasileño.

Tampoco es óbice señalar que también las diversas prácticas en que se desplegó la educación no formal de adultos contribuyeron a conformarla en Latinoamérica pues la práctica está en el centro de la categoría EP. Las acciones de extensión agrícola desarrolladas desde el modelo cepalino, las de grupos cristianos populares que enfatizaron la idea de participación y desarrollaron vademécums de técnicas, así como los necesarios procesos de formación y capacitación obrera-sindical o técnica- entre otros. (Mejía, 1994), dan cuenta de la diversidad de contenidos de la EP.

El ineludible imperativo de arrojar luz sobre las cuestiones en estudio y la necesaria aproximación a la verdad que debe primar en la producción de conocimiento científico torna necesario reconocer antecedentes y vertientes que permitieron construir discursos y prácticas de la EP en nuestro medio.

Una experiencia que amerita ser evocada es la desarrollada desde el Departamento de Extensión

Universitaria (en adelante DEU) de la Universidad de Buenos Aires, que se implementó en Isla Maciel desde 1956 a 1966 proyectos de investigación y extensión por impulso y bajo dependencia directa del Prof. Risieri Frondizi, colaborador del Rector José Luis Romero y posteriormente electo Rector en 1957 por Asamblea Universitaria.

Desde el DEU se procuraba mejorar las condiciones de vida de las poblaciones en situación de desventaja socio económico: "...constituyó un hito significativo en relación con el objetivo de comprometer a la universidad en el desarrollo de prácticas que contribuyeran a modificar condiciones de desigualdad. Su esfuerzo se dirigió a construir y probar propuestas técnicas, metodologías para el trabajo con sectores populares y tratar de que se instalaran en organizaciones de la sociedad y el Estado" (Brusilovsky. 2000: 17).

La experiencia desarrollada en Isla Maciel, resulta arquetípica. Los proyectos implementados integraban docentes y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y de Filosofía, Medicina, incluían trabajadores sociales para efectuar tareas de asistencia técnica a la población en pro de la resolución de sus problemas sociales, receptando sus iniciativas. Al respecto desde el DEU se ejecutaron acciones de planificación familiar, suministrando información sobre uso de píldoras anticonceptivas (Felitti, 2010), se impulsó la formación de cooperativas de vivienda, programas de alfabetización, de reinserción de alumnos que no habían completado la escolaridad primaria, unidos a programas de capacitación docente.

Pero sin dudas la instalación de un nuevo sentido para la EP, desde su mirada latinoamericana en Argentina se registra en el marco del condicionamiento contextual de mediados de las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, etapa de bisagra de las sociedades contemporáneas, en los planos políticos, económico, cultural, período en el cual la esperanza de la revolución y de constitución del hombre nuevo se centraba en los países "periféricos", de los cuales Latinoamérica era parte constitutiva.

En 1965, Paulo Freire había producido uno de sus textos más difundidos: *"La educación como prác-*

tica de la libertad" e iniciaba el tránsito de producción de obras que darían a conocer sus ideas en diferentes idiomas.

También otros soportes teóricos ayudaron a conformar el marco epistemológico que orientó a la educación popular desde la mirada latinoamericana en nuestro medio.

A inicios de los setenta la literatura producida por el revolucionario argelino Franz Fanon circulaba en nuestro país. Sus obras *Los condenados de la tierra*, prologado por Jean Paul Sartre, así como *Sociología de la Liberación*, constituían en lecturas obligadas de los sectores antiimperialistas, al igual que las obras del poeta nicaragüense Ernesto Cardenal.

A su vez el pensamiento de Erich Fromm y de Herbert Marcuse de la Escuela Alemana de Frankfurt, las ideas marxistas, (y con éstas el ideario de luchar para cambiar el mundo), así como la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, influenciaban, no sólo en el análisis de la realidad latinoamericana, sino también las acciones políticas desplegadas hacia la construcción de una nueva sociedad.

A nivel del pensamiento nacional, los textos de Don Arturo Jauretche, de Manuel Ugarte, de John William Cooke, la obra "*Las venas abiertas de América Latina*" del rioplatense Eduardo Galeano, editado en 1971, las ideas de José Martí, quien sustentaba valores democráticos de raíz humanitaria, la esperanza sembrada por la revolución cubana y la acción política y las piezas discursivas de Ernesto "Che" Guevara, también iluminaron a los educadores populares de Argentina en las sexta y séptima década del siglo XX.

A nivel estrictamente pedagógico y didáctico, incidieron en nuestro medio las prácticas y reflexiones de los maestros que integraron el movimiento de la Escuela Activa o de la Nueva Escuela, rompían con un modelo en que el maestro expositor desarrollaba un rol activo y prescribía que el educando debía ser receptivo y repetitivo.

Esta corriente pedagógica a fines del siglo XIX, influenciado por el pragmatismo de Dewey (que

también incidió en la formación de Mary Richmond) planteó la necesidad de partir de los núcleos de interés del alumno, de organizar contenidos más contextualizados, de aplicar una relación teoría- práctica asociada a la concepción de aprender haciendo.

Cabe citar como figuras expositoras de esta corriente a Maria Montessori, (psiquiatra, filósofa y educadora italiana), Édouard Claparède (psicólogo suizo), al pedagogo Roger Cousinet, quien implementó el trabajo en equipos en el ámbito escolar y sustentó la importancia de la iniciativa y la libertad del educando. Sus aportes circulaban a mediados de los 60 y en el caso argentino eran objeto de estudio en las escuelas normales, en las asignaturas Didáctica, Pedagogía e Historia de la Educación en que se formaban los maestros. Muchos de los cuales se incorporaron a la Dirección Nacional de Educación de Adultos, (en adelante DINEA) creada en 1968, en cuyos planteles docentes se incluían asistentes sociales y educadores de comunidad, que poseían título secundario de maestro normal nacional.

Los textos de Editorial Biblioteca, Colección Praxis dirigidos por Raúl Ageno editados en Rosario entre 1971 y hasta 1975 aportaban elementos pedagógicos y didácticos innovadores, susceptibles de aplicar también en la educación de adultos. Se trataba de una literatura comprometida con la transformación social, quizá el que más impacto causó fue "Maestro Gendarme o Maestro Pueblo" de María Teresa Nidelcoff publicado en 1974, en cuya introducción dedicaba el texto señalando "Para los docentes, maestros y profesores que sienten que ha llegado el tiempo de la rebeldía, este trabajo pretende ser un comienzo del diálogo".

Asimismo circuló a partir de 1973 el texto "*Cartas a una profesora*", escrito por los alumnos de la Escuela de Barbiana, que fuera dirigida por el sacerdote Don Milani- Este libro constituía un alegato contra la exclusión a la que eran sometidos los sectores populares, cuya cultura se recuperaba en dicha escuela a través de la acción pedagógica.

Menos conocidos por los trabajadores sociales y educadores de adultos fueron los aportes del brillante pedagogo comunista Célestin Freinet, publicados por Editorial Siglo XXI en 1970. Entre sus valiosos hallazgos, puede señalarse el vincular las técnicas de aprendizaje y de comunicación a la vida cotidiana, y a la acción cívica y política.

Con el retorno al poder del peronismo, luego de dieciocho años de proscripción, en 1973 la DINEA tomó nuevos rumbos. Durante la gestión del Ministro Jorge Taiana al frente del Ministerio de Cultura y Educación, se desplegó la CREAM, Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción. Esta política educativa aunó el ideario de Patria Grande, la opción por la liberación nacional y social y la ejecución de prácticas pedagógicas de avanzada. La educación fue concebida como medio para la descolonización y socialización cultural. Los documentos producidos dan pautas precisas no sólo para la acción intrínsecamente educativa, sino para abrir el juego a la participación de las organizaciones de la comunidad y de los trabajadores en pos de la liberación de los oprimidos. Planteaba que todos los niveles del sistema educativo "... fueran a la fábrica, al campo, a la oficina y enseñen reciban la experiencia de vida y de trabajo de los propios trabajadores... Se trata de romper las paredes de la escuela y hacer de todo el país apto para la tarea educativa..." (DINEA, 1973).

A la campaña de alfabetización, en la que se aplicaban las metodologías propuestas por Freire, se añadió la realización del Informe Anual Regional. Acción para la Recuperación de la Cultura Nacional (1974) por el cual docentes y estudiantes recopilaban cultura y saberes populares de la localidad o el barrio en el que habitaban.

La documentación producida entonces por la DINEA para su ejecución sigue constituyéndose en pieza rectora para la acción política y educativa.

La destrucción del sistema educativo y de la educación de adultos efectuada durante la dictadura cívico militar (76-83) merece un tratamiento exclusivo que no abordaremos en este documen-

to, atento a que requiere un abordaje en profundidad imposible de efectuar por razones de espacio. (Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia; Carciofi, Ricardo, 1983).

En este marco, algunas ONG, tales como INCUPO implementaron acciones de educación popular, trabajadores sociales, prescindidos de sus espacios laborales en el ámbito público estatal, participaron de ellas, siendo objeto de la severa vigilancia de las fuerzas de seguridad.

Al reiniciarse por los ochenta los procesos de democratización política en América Latina, las prácticas de EP, en clave de transformación social partían del presupuesto de que la sociedad civil y por ende la democracia, se fortalecerían con la participación social, por ende la educación popular, se constituía en medio para promover la organización y movilización de los sectores populares, para lo cual la metodología de investigación participativa o investigación acción constituían un medio y las estrategias de animación o promoción cultural sus instrumentos. En esa línea se incorporó el CELATS, (Centro Latinoamericano de Trabajo Social) con sede en Lima, que a través de la Revista "Acción Crítica" instaló la temática de la EP y paralelamente las de "Democracia y Vida Cotidiana", "Investigación Acción" y "Estrategias de Supervivencia" en sus números 18 y 19 editados en 1985 y 1986 respectivamente.

En el ámbito de la entonces Municipalidad de Buenos Aires (en adelante MCBA), con la restitución de la democracia en 1984, la Dirección de Innovaciones Educativas (DIE) de la MCBA, puso en marcha interesantes proyectos piloto, con anclaje en zonas capitalinas de alta vulnerabilidad social, de sesgos fuertemente integradores y participativos que en la medida que fueron avanzando en su desarrollo perdieron el apoyo político con que habían contado al re instalarse la democracia. Un aspecto interesante de destacar fue el marco epistemológico propuesto, al postular una Pedagogía del Deseo, que además de incluir los aportes de Freire y de teóricos de las ciencias sociales, incluía convergentemente a las miradas de Barthes desde la lingüística y de Lacan desde el psicoanálisis. Equipos multidiscipli-

narios integrados por destacados profesionales - que incluían trabajadores sociales- lanzaron los primeros proyectos que la MCBA implementaba en la ciudad, (NUCONE, CENDAC y CENIN), y capacitaron inicialmente a docentes que implementaron el Plan Nacional de Alfabetización.

De la opacidad neoliberal a la luminosidad del tercer milenio

Las políticas de educación pública en Latinoamérica y en la Argentina de los años noventa, declamaron la importancia de la calidad educativa, de la descentralización y de la focalización (encubierta también bajo el discurso de "discriminación positiva", según el cual se asignaban más recursos a quienes menos tenían). La idea de calidad desplazó al ideario de inclusión: el estado fue considerado un mal efector de la gestión de servicios (no sólo educativos) y se produjo el paulatino desplazamiento de recursos al sector privado. Las políticas universales e igualitarias fueron desestimadas y se incentivó en la escuela, como unidad ejecutora, la implementación de múltiples proyectos transversales, supuestamente acordes a necesidades singulares de la población asistida.

Los resultados saltan a ojos vistas. Al promediar el nuevo milenio, disminuyó la retención de alumnos del sistema, creció la desigualdad, se distanció la calidad de los servicios entre escuelas de gestión pública y de gestión privada, y las mentadas calidad y autonomía institucional devinieron en ciudadanía diferenciadas en torno al acceso a los servicios educativos. El modelo dejaba un saldo de desencantos: la ausencia de retención y la exclusión se hicieron evidentes.

En el marco del retro liberalismo, la educación había dejado de ser promesa y pasaporte hacia el futuro. El axioma de circulación corriente entre los expertos en educación en torno a que los procesos de alfabetización de adultos, de capacitación laboral resultan más exitosos en contextos de desarrollo o revolucionarios, coincidía con los datos de la realidad.

En los países que habían adherido al Consenso de Washington, y que abandonaron los proyectos productivos, la educación a lo sumo se constituía en "paracaídas" ante la caída (Filmus, 1996).

La EP de tradición freiriana, autodefinida como praxis transformadora, desplegó discursos y prácticas de resistencia. Si compartimos que esta tradición educativa se construye con el pueblo, que es del pueblo, para el pueblo y por el pueblo, en un contexto antipopular actuar en el contrasentido del modelo, contra restando sus efectos, y re armándose para la construcción de nuevos escenarios constituye de por sí un logro.

Hasta fines de los 90, los esfuerzos realizados desde los ámbitos de educación no formal en el ámbito público estatal y en ONGs, desde la perspectiva de la educación popular replicaron el efecto amortizador anteriormente señalado: se constituían en ámbitos de solidaridad, de contención, de recuperación de la auto valencia, de capacitación laboral de fortalecimiento para la re inserción en el sistema educativo. Prácticas que tenían como eje vertebrador la idea de construcción de la ciudadanía.

La reposición de la EP, vino de la mano de las luchas de las organizaciones y movimientos sociales, que implementan acciones de formación de formadores, impulsan experiencias colectivas reivindicadoras de la autogestión con empresas recuperadas y movimientos de desocupados. A partir del 2003 estas prácticas se extendieron a través del Frente Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, (MOI) y organizaciones de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) con la creación de Bachilleratos Populares.⁵

Paralelamente, el retorno de la EP en el escenario profesional del Trabajo Social argentino se dio a través de organismos del espacio público estatales, en el marco de un estado nacional fortalecido a partir de la asunción de Néstor Kirchner al poder (2003) y de una gestión educativa que reinstaló la cuestión de la universalidad de la política pública.

5. Su diseño curricular se efectuó a partir del relevamiento de las necesidades de la comunidad y de organización en la que se insertaban, e incluían economía política, cooperativismo entre otras asignaturas. Aplican metodología participativa a través de talleres, implementando además mecanismos asamblearios de toda la comunidad educativa para la toma de decisiones.

Más allá de las acciones que impulsan los procesos de educación popular desde las instituciones gubernamentales, y sus anclajes territoriales de las que participamos los trabajadores sociales, promoviendo procesos co-gestivos con las poblaciones objeto de nuestra atención, incentivando la capacitación para el desenvolvimiento de la economía social, estimamos que la educación popular debe leerse en clave del pueblo en general y de los movimientos sociales (MS) en especial.

No desconocemos el carácter ambiguo e impreciso de la categoría “pueblo” en la sociología y en las ciencias políticas latinoamericanas. El concepto excede a la clase social, habitualmente tipificada economicísticamente.

Señala Rubén Dri (2002) “...cuando nos referimos al pueblo, estamos significando que no se trata de masa, de una simple multitud de átomos, de simples grupos fragmentados, sino de un sujeto, de una totalidad, que no implica la anulación de individuos y grupos sino su articulación en un proyecto común”.

Por nuestra parte lo entendemos como categoría política que alude a lo colectivo, a grupos (o al bloque en el sentido gramsciano) que son sujetos, que pueden estar dispersos, pero que tiene viabilidad de transformarse en actores políticos, construirse intersubjetivamente y expresarse en el campo político. Por ende no son los pobres, los excluidos, los padecientes mirados desde sus debilidades o considerados como derrotados, sino desde el reconocimiento y valoración de sus potencialidades.

Los Movimientos Sociales (en adelante MS) son parte constitutiva del pueblo, no conforman todo el universo pueblo. Son pueblo para-sí, integrados por sujetos que toman conciencia de ser pueblo. En el sentido de Ernesto Laclau (2005), se expresan reivindicando, interpelan políticamente, Reclaman al estado (Schust “las garantías básicas de la libertad, seguridad, ciudadanía a lo que se le agregan demandas sociales relacionadas a la salud, educación, trabajo”... er Federico et

alt 2006), utilizando la protesta política en pos de la satisfacción de sus necesidades. Y reclaman porque tienen conciencia de sus derechos y procuran el cumplimiento o la ampliación de los mismos, con niveles de movilización y estrategias variables, adecuados a los también mutantes escenarios políticos.

Son los destinatarios, objeto de la EP, que se organizan, se movilizan, y se tornan en actores, no sólo de la EP, sino de la acción política.

A diferencia de los educadores populares, tradicionalmente denominados agentes externos, (término de por sí debatible) no desdeñan, no desvalorizan ni desconsideran el papel de la escuela y de la educación formal, frente a la cual, por los 70, la EP se propuso como una educación alternativa” (En nuestra opinión nunca esta perspectiva pudo constituirse en alternativa al sistema educativo formal, pero sin lugar a dudas fue “alterativa”, en términos de crítica y desnaturalización).

Por el contrario hoy, los MS ratifican la importancia del sistema educativo: participan de procesos de alfabetización, apoyo escolar, impulsan la inserción de sus miembros en el Plan FinES (Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) que favorece las terminalidades primarias, y secundarias, crean bachilleratos populares de adultos, se tornan en educadores de sus pares y capacitan a docentes formales, (Movimiento Mujeres de Pie)⁶ sorteando las resistencias opuestas por éstos, transfiriéndoles tecnologías que favorecen los tratamientos temáticos vinculados a problemas que afectan a los sectores populares.

La ya clásica definición de EP formulada por Isabel Hernández (1985; 19), hace casi tres décadas continúa siendo ilustrativa, pertinente e ilumina conceptualmente el tema cuando señala: “El concepto de educación popular al que adherimos, nos habla de una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo y que busca que los sectores

6. Entrevista realizada por las alumnas Delfino, Ailin, Rogriguez, Ana Laskowski, Luciana Distefano.

populares se constituyan en sujeto consciente y organizado". El carácter de práctica social, más incluyente y abarcativo que una práctica profesional, supone que hay sujetos no profesionales, que se constituyen en educadores con el objetivo de colaborar para que otros, se constituyan en sujetos conscientes y organizados.

Hoy, los MS asumen la horizontalidad de la relación educador-educando y la importancia de la recuperación de saberes previos, dando lugar a aprendizajes significativos, con renovados diálogos de entre saberes populares, científicos y técnicos.

Así lo testimoniaron en entrevistas practicadas por nuestros alumnos, a referentes de movimientos sociales:

"No hay diferencias categóricas, lo que sucede o que ayuda entender, es que hay compañeros de manos duras ... (que vienen desde sus orígenes trabajando la tierra) y de manos blandas... (el veterinario o el agrónomo, es que, tanto lo que aporta el campesino o la campesina, o un compañero recién recibido de agrónomo. Hay un intercambio de saberes, entonces en eso no se va a notar la diferencia, en una reunión o plenario, todos cumplen la misma función. El intercambio es muy fuerte, el intercambio de los saberes previos de los jóvenes campesinos, de las familias campesinas, con los que ya tienen una mirada previa universitaria, es muy integradora, se busca que se complementen los saberes, es más sabrosa, más enriquecedora, MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) ien más lleva el tema de la capacitación, pero también ello es integrador, porque hay un aprendizaje en común"⁷.

Los MS Implementan una premisa de la EP, la necesidad de recuperar la memoria y las luchas de los SP, y de la propia organización. La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser evocados y reflexionados. Rescatar "lo que está guardado en la memoria" lo que dio sentido a sus

prácticas puede permitir la comprensión acerca de cómo los acontecimientos nuevos se insertan en estructuras de sentido pre existentes y pueden generar saberes críticos, saberes liberadores. Por ello tratan de develar los procesos históricos sin falsificaciones, de rescatar la historia desocultando intereses y miradas asociadas a la imposición ideológica, a la dominación, resignificándola en el presente, a sabiendas de que la transmisión de la historia es central en la conformación de identidades culturales. La memoria da sostén a la identidad y ayuda a configurar representaciones políticas. La referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en sí mismo, pero también saber cómo se conformaron las barreras, los traumas o las inhibiciones que hicieron invisibilizar a los SP.

Al respecto "La Escuela de la Memoria del MOCASE", articulada con el Movimiento Indigenista, así como los encuentros de formación política del movimiento "Barrios de Pie", donde se estudia la propia historia movimientista y la de algunos referentes como San Martín, Evita, El Che, Juana Azurduy son ejemplos de ello.

Reflexiones desde el lugar docente

Cual calidoscopio, la EP nos muestra diversidad de posibilidades de agrupamientos de los cristales y objetos que la conforman: conceptos, contenidos de sus prácticas, asignaturas pendientes, desafíos, interrogantes.

Sin dudas, el desarrollo del tema, dada su vastedad, requeriría abordar las múltiples dimensiones de la EP: la ideológica, la política, la epistemológica, la cognitiva, la pedagógica y didáctica, la comunicativa- dialógica, a las que hemos aludido transversalmente.

Los discursos y prácticas de la EP han sido objeto de fuertes críticas, no necesariamente infundadas. Su desdén por el sistema educativo formal, su basismo, la ausencia de reflexión, registro,

7. Entrevista realizada por Mónica Dure, Ma. Victoria Linares, Laura Ramirez, alumnas de la asignatura Técnicas de Intervención Complementarias, a quienes agradecemos su colaboración.

sistematización y evaluación de sus prácticas, su espontaneísmo y su rechazo por la teoría, la simplificación en la definición de términos, la asimilación de la participación con *laissez faire*, su desconsideración acerca de la importancia de la eficacia-eficiencia, la sacralización del saber popular entre otras cuestiones han sido seriamente criticadas por teóricos de las ciencias de la educación (María Teresa Sirvent, 1991 y María Rosa Torres, 1996, entre otros). Desde nuestro lugar de enseñantes observábamos en la literatura producida en la década pasada, ejercicios retóricos que no aportaban nuevas cuestiones a las planteadas desde hacer largos años.

Las prácticas de EP viabilizadas desde los MS en nuestro país, a partir del 2003 hacen pergeñar la hipótesis de que se está gestando una nueva reconfiguración de la EP, que procura explicar la exclusión generada por el capitalismo, y confrontarlo con el fortalecimiento interno de lazos sociales, de intercambios, de recreación del sentido de lo colectivo. Y que se están conformando nuevas identidades orientadas por ideas de justicia, generando nuevas dinámicas culturales, educativas y políticas que se expresan en el espacio público.

Nuevas articulaciones surgen entre EP y sistema educativo formal.

En línea con Hannah Arendt, (1993) los cambios operados nos dan la esperanza de que es viable impulsar proyectos de autoperfeccionamiento, viviendo en el mundo y formando parte de una comunidad con la que nos sentimos comprometidos.

El análisis de discursos y mecanismos utilizados por los MS sugieren algunos interrogantes y reflexiones.

¿Es posible, desde la acción de los MS superar el pragmatismo de la EP?

¿Las prácticas assemblearias utilizadas señalan el camino de construcción de un poder “obedencial” en el sentido que le atribuye Evo Morales, quien considera que los dirigentes obedecen y representan a las bases?

Los procesos de diálogo y negociación política que se desenvuelven en la implementación de proyectos de EP, requieren de intercambios de conocimientos y saberes, así como de niveles y competencia técnica.

Desde nuestro lugar docente, creemos que las actuales condiciones contextuales imponen un renovado diálogo entre la universidad, sociedad y el Estado.

En tal sentido la universidad ¿podrá aportar elementos para ejercer “la sospecha”, motorizar el camino de formulación de interrogantes hacia aquellas cuestiones o facetas no abordadas de los problemas que son objeto de las prácticas socio educativas e investigar y aportar insumos teóricos y operativos para tal fin? ¿En su interlocución con el estado y conservando ineludiblemente la autonomía del pensamiento, podrá legítimamente aportar al diseño e implementación de alternativas creativas que incidan en la implementación, ejecución y evaluación de políticas públicas igualitarias, democráticas, libertarias en materia de educación popular?

¿Qué aptitudes se deberá fortalecer en nuestros educandos para que participen en equipos multidisciplinarios, desde políticas públicas multiactorales (discursivamente encuadradas en la perspectiva de la EP) que incluyen a los MS, a organizaciones de base, a organizaciones de la sociedad civil, así como a actores de la gestión público estatal?

Sin dudas múltiples desafíos deberán confrontarse. Pero demandarán de humildad para develar las prácticas de los actores, aprender de su experiencia y romper con la soberbia de una universidad auto ubicada en una torre de cristal, que parecería creer que su misión es simplemente enseñar y formar estudiantes, producir conocimientos y “extenderlos” a la comunidad, desconociendo que la comunidad es quien hace viable su existencia. Tomar conciencia de que los logros y hallazgos científico tecnológicos deben ser puestos a consideración de la comunidad, primera y última destinataria de los mismos, y que los sectores populares producen conocimientos y

también propuestas vanguardistas, tal como la de la Asignación Universal por hijo, no es solamente una realidad política, es también un imperativo ético.

Finalmente, si consideramos a la institución universidad como vehiculizadora de educación popular, desde la concepción de educación pública, y como derecho de las mayorías, cabría interro-

garse de modo general sobre sus desfasajes con relación a los requerimientos de la sociedad. Si miramos la historia nacional, es observable que en algunas ocasiones la universidad "le ganó a la calle", en otros "la calle le ganó a la universidad". Nuestra preocupación pasa porque en un contexto de cambio en Argentina y en la región, por conservadurismo, pseudo vanguardismo o inmovilismo, la universidad no ponga la retranca.

Bibliografía

- Ampudia, M. (2004) *Educación popular: escuela y organización social, en: Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Área Educación Popular. Movimiento Barrios de Pie. Ediciones La Fragua. Buenos Aires
- Arendt, H (1993) *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- Argumedo, M. A. (2005) *La educación básica de jóvenes y adultos. Un campo de acción para los Trabajadores Sociales*. Ponencia ante Encuentro Latinoamericano, organizado por la Escuela Superior de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata
- Braslavsky, B. (1987) *Educación Popular y Escuela Pública. Educación Popular Hoy*. Cuadernos del Congreso Pedagógico- Editorial EUDEBA- Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2000) *Extensión universitaria y educación popular*, EUDEBA Buenos Aires.
- Campione, D. y Mazzeo, M. (2002) *Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916 - 1930*. Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires.
- Castillo, A. Y Latapi, P., Kaplun M. (1985) *Educación de Adultos en América Latina*. Ediciones La Flor-Buenos Aires.
- Cirigliano, G. (1987) *La Educación Popular se define según el Proyecto del país*. Cuadernos del Congreso Pedagógico- EUDEBA- Buenos Aires.
- Dri, R. (2002) *Toni Negri o la disolución del pueblo en la Multitud*. Revista Topía N° 35. Buenos Aires
- Felitti, K. *Historia geopolítica de la píldora*. Reportaje de Mariana Carvajal, Diario Página 12. Buenos Aires. Lunes, 17 de mayo de 2010
- Filmus, D.: *La educación es un paracaídas*. Diario Clarín, 28 de marzo de 1996 Buenos Aires.
- Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gajardo, M. (1984) *Educación de Adultos en América Latina. Problemas y tendencias. Aportes para un debate*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Volumen 7. Números 1 y 2. CRE-FAL. OEA.
- Hernandez, I. (1985) *La Educación Popular en la Argentina*. En: *Saber Popular y Educación en América Latina*. Ediciones Búsqueda-CEAL- Buenos Aires.
- Hernandez, I. y Fischman, G. (1993) *Educación Popular y reestructuración*. En *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Editorial Miño y Dávila- Buenos Aires.
- Iaies, G. (2012) *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio*. Editorial Aique. Buenos Aires 2012.
- Laclau, E. (2005) *La Razón Populista*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Legrand, I; Célestin Freinet. (1993) "Un creador comprometido al servicio de la escuela popular". Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993.
- Mejía, M. R. (1994) *¿Resucita el Modelo de la Educación como Formación del Capital Humano? La Piragua- N ° 4-C. E. A. A. L. 1er Semestre*. Santiago. Chile
- Melano, M. C.: *Educación No Formal, Trabajo Social y Sinergia Local*. Revista Servicios Sociales y Política Social. N°63. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. Madrid.
- Melano, M. C. (1999) *La Polifonía de la Educación No Formal*. Revista Propuestas No.2. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Melano, M. C.: *Período 1810 a 1910. La asistencia. De la Revolución de Mayo al Centenario*. En Bicentenario. Universidad Nacional de La Matanza. En prensa 2012.
- Nuñez, C. *La educación verdadera es la que construye ciudadanía crítica*. Página 12. Buenos Aires 26 de noviembre de 2003.

- Nuñez Hurtado, C. *Vigencia del Pensamiento de Paulo Freire, en Educación de Adultos y Desarrollo* N° 69- Bonn-2007.
- Perez, E. (2001) *¿Qué es hoy la educación popular para nosotros?* En Educación Popular, Experiencias y desafíos. Universidad Popular. Madres de Plaza de Mayo. Lanús.
- Puiggros, A. (1992) *Historia de la Educación Argentina II. Escuelas, Democracia y orden.1916/1943.* Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Rodríguez Brandao, C. *Estructuras Sociales de Reproducción del Saber Popular en Saber Popular y Educación en América Latina.* Ediciones Búsqueda-CEAL- Buenos Aires.
- Sanchez, D. y Valdez, X. (1987) *Conociendo y distinguiendo un Trabajo Social.* Revista Apuntes. No 14. Colectivo de Trabajo Social- Santiago. Chile 1987.
- Schuster F. y colaboradores. *Transformaciones de la Protesta social en la Argentina (1989-2003).* Instituto de investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2006.
- Sirvent, M. T. Una perspectiva de la Educación Popular. Revista Espacios. N° 10. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 1991.
- Sirvent, M. T. *Educación no formal e informal. Su caracterización y aportes en el contexto actual* en Melano, M.C. (Compiladora) *Entretejando historias y prácticas de educación no formal.* Publicación Interna- Coordinación de Educación No Formal. Secretaria de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires 2003.
- Tedesco, J. C. (1980) Educación No Formal, en Conceptos de Sociología de la Educación. Centro Editor de América Latina Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. ; Braslavsky, C ; Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982.* Buenos Aires. FLACSO.
- Torres Castillo, A (2007) *Paulo Freire y la educación popular.* En Educación de Adultos y Desarrollo- N° 69
- Torres, R. M. (1996) De críticos a constructores: *Educación popular, escuela y <educación para todos>*, en Educación de Adultos y Desarrollo- N° 47.
- Torres, R. M. *Los múltiples Paulo Freires,* en *Educación de Adultos y Desarrollo.* N° 69. Bonn-2007. pág. 15 a 28.
- Vales L. *Con los útiles a la fábrica.* Diario Página 12. Buenos Aires. Martes, 28 de octubre de 2008

Fuentes documentales

- Belgrano, M. *Escuela de niñas,* Correo de Comercio 21 de Julio de 1810.
- D.E.U. (Sin datar) *Documento Planta Piloto de Isla Maciel.* Universidad de Buenos Aires.
- D.E.U. (1959); *Documentos de Extensión Universitaria;* Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.
- Dirección Nacional De Educación Del Adulto. *Documento Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción.* Buenos Aires. 1973.
- Moreno, M. *Plan revolucionario de operaciones.* Buenos Aires. 1810.