

La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico

* Lic. Silvia Andrea Vázquez

Profesora Adjunta de Sociología de la Educación, Universidad Nacional de Luján

Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", CTERA

* Mgt. Susana Di Pietro

J.T.P. de Sociología de la Educación, Universidad Nacional de Luján

Introducción

En estas líneas pretendemos poner en discusión los sentidos con los que tradicionalmente han sido definidas —y en la actualidad lo siguen siendo— tanto la educación popular como la escuela pública. El propósito es aportar a la construcción de un pensamiento y una práctica pedagógica emancipadora, entendida como una estrategia política de importancia crucial en el actual contexto socio-educativo. Para ello organizamos nuestra exposición en tres partes.

En primer lugar, nos dedicaremos a revisar los criterios que definen lo popular, en general, y más específicamente, la educación popular en el presente. La necesidad de "actualizar" nuestras concepciones sobre lo popular cobra sentido frente a las innegables consecuencias de las transformaciones económico-políticas en la configuración de la sociedad y las dificultades que presenta la constitución del pueblo como fuerza social real.

En segunda instancia, intentaremos realizar una defensa política de la esfera pública que no incurra en los argumentos y concepciones tanto de los planteos liberales que asimilan lícitamente público con estatal, como de aquellos que, a partir de una concepción clasista del Estado, identifican lo público como contradictorio con lo estatal, alertando: a) que el pensamiento de parte de la izquierda paradójicamente la llevó a acercarse, en sus posiciones, al ataque neoliberal al Estado y b) la proliferación de posturas que identifican un nuevo lugar "incantaminado" que no es lo privado (regido por la lógica del lucro) ni lo estatal (identificado meramente con la dominación), es decir, el llamado "tercer sector" y las ONG.

En un tercer momento, nos preguntaremos sobre la posibilidad de llevar a cabo procesos de educación popular en las escuelas públicas. Nos interesará especialmente analizar las transformaciones sociales, políticas y educativas de los últimos quince años que condicionan el desarrollo experiencias tanto dentro como fuera del sistema educativo, limitándolas en su potencialidad de articular lo público y lo popular. Asimismo enunciaremos algunas de las características que requeriría el desarrollo una escuela pública inscripta en una concepción político-educativa popular. Para finalmente concluir posicionándonos frente al desafío político que esto significa.

Es preciso advertir que optamos por no discutir aquí con las concepciones de quienes buscan privatizar, mercantilizar la educación, desarrollar estrategias elitistas o selectivas, reproducir o profundizar las desigualdades existentes. No por no tener diferencias, todo lo contrario, ya que nos ubicamos en las antípodas de dicha intencionalidad político-pedagógica. Preferimos, en cambio, incluirnos en un debate más enriquecedor que tiene como interlocutores privilegiados tanto a educadores como a teóricos del campo popular, aquellos que desde distintas inserciones institucionales u opciones de trabajo en educación (la política, el sindicato, el aula, el ámbito académico), intentan cotidianamente preguntarse por las condiciones para el cambio y actuar en función de desnaturalizar lo existente¹.

En suma, no es nuestra intención polemizar con el pensamiento liberal clásico o neoliberal sobre la educación pública —es decir, polemizar con un algo externo a nosotros— sino, parafraseando a Freire, identificar y emprender una revisión crítica de “el iluminista que llevamos dentro”, que impide hacer de los procesos educativos de los que participamos sean verdaderos procesos políticos de organización de la subjetividad del pueblo, transformándolos en una “donación” unidireccional de buenos saberes y buenos sentidos. En lugar de ello, pensamos que deberíamos ser capaces de situarnos como parte de ese pueblo a constituir².

Asimismo, la tarea exige develar “el populista que llevamos dentro”, que nos impide aprovechar espacios institucionales como la escuela pública, donde la presencia de las mayorías populares genera condiciones propicias para disputar el sentido político que —dadas las relaciones de poder vigentes y la características estructurales de nuestra sociedad— las escuelas están condicionadas a generar.

¹ Resultaría pretencioso suponer que estamos iniciando un debate sobre este tema. No obstante, creemos que es preciso transparentar un debate que sabemos que existe, de manera soterrada o implícita, y que revela la existencia de disidencias teóricas y de posicionamiento político al interior del campo popular, pero que no siempre es asumido explícitamente. O, en los casos en que se da, lo hace en términos de disputa por un mismo espacio de organización y trabajo. Nuestra intención es polemizar no para fracturar la construcción de aquellos a los que reconocemos como defensores de la escuela pública y de la educación popular (estigmatizando o descalificando su acción o su pensamiento) sino, justamente, para aportar a la articulación. Entendemos que, muchas, desde diferentes lugares (docentes, militantes, teóricos) podemos estar trabajando para lo mismo. No obstante, el hecho de compartir “intenciones”, sin discutir profundamente “prácticas” y “definiciones” sobre el objeto que se quiere cambiar, debilita la posibilidad de concretar esas mismas y nobles intenciones. En definitiva, pensamos que el debate, lejos de restar o debilitar, fortalece.

² Lugar para algunos tal vez más incómodo, pero tanto más verdadero, si nos pensamos como educadores populares.

I. Continuidades y rupturas en la definición de la educación popular

Si bien resulta restrictivo intentar definir un objeto por *lo que no es*, inicialmente comenzaremos de este modo, a fin de ir despejando los criterios con los que disentimos (y las razones de ello) para acercarnos progresivamente a modos de definir lo popular “por la positiva”. Pondremos este análisis en clave histórica frente a la necesidad de dar cuenta de los contextos en los que dichas definiciones se construyen.

La educación de y para el pueblo: la matriz sarmientina

Nos gustaría comenzar por discutir una de las formas que creemos más extendidas de identificar cuándo una experiencia educativa es popular. En principio, diremos que la educación popular (y más generalmente, “lo popular”) no debiera definirse por su destinatario.

Numerosos trabajos (como los de Puiggrós, Cucuzza, Tamarit, Pineau, entre otros) se han ocupado de develar la “matriz sarmientina” que lleva a adoptar este criterio y definir la educación popular como educación “para el pueblo”. Sintéticamente desde esta “matriz” se concebía el pueblo como “la masa resultantes de la desorganización de los insurrectos e irregulares” (Puiggrós; 1990) cuyos rasgos de barbarie hacían que la tarea educadora fuera equiparada con una acción “civilizadora”. En virtud de esta finalidad política más amplia, la educación popular era asimilada a la acción de un Estado que se proponía incluir dentro del sistema educativo a toda la población “educable” —recordemos que algunos no lo eran para el pensamiento racista de Sarmiento—, razón por la cual se imponía que sus atributos fueran: la gratuidad, el laicismo, el carácter común y la obligatoriedad. En suma, las características del proyecto político más global entendían la educación popular como una acción estatal de inclusión y a la vez constitución de un sujeto político (previamente inexistente).

Más de cien años después vemos que algunos de las organizaciones populares —habida cuenta del carácter cuestionable de la dirección política y el contenido del proyecto sarmientino— reemplazaron el *contenido* de la educación popular. Sin embargo, no modificaron el *criterio* de definición adoptado consistente, como señalábamos, en definir la educación popular por el destinatario. Si antes, la educación popular era aquella destinada a integrar a los “irregulares sociales” en un conjunto nuevo, ahora la educación popular es la educación *de y para* los sectores populares (en el presente, los pobres, los marginados, los grupos vulnerables a la exclusión)³.

³ Tanto en el momento histórico en que tuvo lugar el proyecto sarmientino como hoy (por razones distintas y con intenciones políticas más que diferentes) la meta es constituir algo desmembrado,

Algunas de las organizaciones populares hoy piensan y actúan en términos de instruir las capacidades de los individuos generando las competencias para un eficaz desempeño económico, educar su conciencia para que asuma el rol que le corresponde como sujeto de ese proyecto. Reproducen también el modelo de relación a partir del cual se desarrolla el proceso educativo. Concretamente, comparten con el iluminismo el adjudicar al educador un lugar jerárquico en dicha relación.

En suma, estas experiencias a las que dudamos presentan rupturas (en los contenidos culturales que se legitiman como “enseñables”) y continuidades (en los modos y vínculos del proceso educativo) con esa “matriz sarmientina”. Producto de lo cual se termina configurando una concepción político-pedagógica que combina:

- a) componentes liberal-positivistas o iluministas⁴ (en la modalidad de relación desigual y jerárquica que establecen entre el educador entendido como la vanguardia iluminada y el educando concebido como el carente de conciencia crítica de la realidad), y
- b) componentes populistas (en la homologación de la noción de pueblo con “los pobres”, que despolitiza el concepto al no definirlo en relación con el proyecto de lucha contra el bloque en el poder, sino por su condición social).

Tradiciones en la definición del territorio de la educación popular

Existen también otros modos de definir educación popular, más propios de mediados del siglo XX, que a esta altura podríamos considerar ya “tradiciones” (si bien se inscriben en distintas tradiciones).

A partir del impulso que imprimieron las teorías críticas al pensamiento socio-político, las concepciones “desarrollistas” comenzaron a ser escenario de un debate que intentaba analizar la existencia de regiones crecientes del mundo que no evidenciaban ser beneficiadas (del mismo modo que otras) por el “progreso” indefinido prometido por el capitalismo. Así, surgen las categorías de “periferia”, “tercer mundo” y “dependencia” que superan el historicismo propio de las teorías desarrollistas y restablecen el carácter conflictivo al “desarrollo” de los países, a las relaciones internacionales y al sistema económico mundial. Asimismo, al interior de esos países que no “lograban” acceder al desarrollo, las nuevas perspectivas denuncian la

“irregular”, atomizado, en un sujeto político (el pueblo). Si bien la concepción de sujeto y proyecto político es bien casi antagónica —civilizar la barbarie/ potenciar los elementos antisistema o anticapitalista de la cultura de las clases populares— la tentación iluminista subsiste.

⁴ Existiría en la tradición liberal otras corrientes, diríamos “russonianas” o liberal democráticas, más ligadas con la defensa de la libertad individual, autonomía, protagonismo del individuo aislado, responsabilidad ante los resultados de las decisiones, etc. Los llamados liberales en nuestro país estuvieron política e ideológicamente articulados al conservadurismo (liberalismo oligárquico y positivista.)

existencia de desigualdades en el acceso a los bienes y servicios, discuten las relaciones entre quienes gozan de los beneficios y quienes son relegados a la exclusión, intentando analizar las causas de estos fenómenos.

En el marco de este estado de la discusión socio-política, y con el aporte de los análisis críticos y marxistas sobre educación gestados en los países centrales —las denominadas “teorías de la reproducción” —comienza a subrayarse el hecho de que los sistemas educativos nacionales, contrariando su promesa integradora, no lograban universalizarse (aunque es innegable que ampliaban su radio de acción). Es decir, no lograban una inclusión igualitaria, dado que no eran capaces de garantizar el acceso y la permanencia de toda la población en edad escolar en la oferta hasta ese momento existente de escolaridad. Estas diferencias en el acceso y la permanencia (diferencias en el modo de inclusión), lejos de ser azarosas o casuales, se correspondían con el origen de clase. Es decir, se tomaba nota de que eran los sectores y clases sociales que se encontraban en peores condiciones de vida los que no lograban acceder o, una vez que accedían, eran excluidos temporal o definitivamente del “sistema formal”. Numerosas investigaciones y análisis (partiendo de diversos marcos conceptuales, con metodologías diferentes y abnando posturas políticas disímiles) comenzaban a demostrar las falacias del discurso liberal sobre la educación pública como espacio igualitario e igualador (en el que todas las diferencias de origen, de religión, de cultura, etc., eran superadas).

Quizás como respuesta a este “efecto deslegitimador” o “desmitificador”, empiezan a impulsarse, desde las mismas concepciones y políticas educativas dominantes, una serie de procesos que buscaban “compensar las falencias en el alcance” de los sistemas educativos estatales, o revertir “los efectos no deseados del modelo”. Así, se va gestando en los años sesenta (en América Latina, por lo menos) cierta “extensión” del sistema en ámbitos y procesos más flexibles, capaces de adecuarse a las dificultades de aquellos grupos excluidos de la organización de la escuela común. Esto se traduce en la multiplicación de experiencias tales como: campañas de alfabetización para adultos analfabetos, experiencias educativas de semi-presencialidad en poblaciones campesinas migrantes, aulas de apoyo escolar en villas, etc.

En definitiva el concepto de educación popular pasó a definirse por el tipo de acciones o la modalidad adoptada —convirtiéndose en sinónimo de educación no institucionalizada o informal, y educación no escolarizada o no formal— y por el espacio en el que se desarrollaba —fuera de las escuelas, en el seno de las organizaciones sociales y populares—, ámbitos supuestamente exentos de las limitaciones y condicionamientos que constreñían a las escuelas.

Educación popular como concepción político-pedagógica

Al interior de estas experiencias que en algún sentido delimitaban el territorio de la educación popular, comenzaron a hacerse manifiestas las diferencias debidas a distintas concepciones político-pedagógicas respecto de las dimensiones básicas de todo hecho educativo (en este caso popular):

- ♣ qué enseñar,
- ♣ para qué enseñar,
- ♣ cómo enseñar.

A partir de la manifestación y el procesamiento de esas diferencias, "el término educación popular empieza a cobrar un sentido diferente al que le fuera otorgado por los pedagogos educacionistas del siglo XIX. La nueva concepción adjudica al sujeto popular capacidad docente, ya que revaloriza los contenidos propios de las culturas de las clases oprimidas cuya relación dialógica con sectores de la burguesía (dirigentes políticos, artistas, intelectuales, profesionales, etc.) permitirá la producción de conocimientos socialmente significativos para ese sujeto revolucionario complejo. .."⁵.

Como consecuencia de estos procesos (y en fuerte articulación con las políticas anti-imperialistas de la época) la pedagogía crítica latinoamericana —tributaria de la teoría de la dependencia y de las teorías crítico-reproductivistas— enfatiza la necesidad de comprender la educación a partir de sus determinaciones político-sociales. Esto lleva a interrogarse acerca de los modos en que las relaciones de dominación se hacen presentes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la constitución de un vínculo docente-alumno verticalista y autoritario.

Denunciada la falsedad de la neutralidad educativa y la falacia de la igualdad de oportunidades en una sociedad de clases, el término educación popular cobró un nuevo sentido consistente en la revalorización de los contenidos propios de las culturas de las clases oprimidas y en la postulación de su relación dialógica con otros sujetos que ocupaban el lugar docente (militantes políticos y sociales, dirigentes gremiales, artistas, intelectuales, profesionales, etc.). Se legitimó que las prácticas educativas pudieran situarse explícitamente al servicio de proyectos políticos y, más aún, que la educación misma fuera considerada como un proceso político-pedagógico. Simultáneamente, la posibilidad de afirmar el carácter pedagógico de toda práctica social permitió pensar, desde ahí, nuevas formas y ámbitos educativos más allá del propio sistema formal⁶.

⁵ Vázquez, Silvia: "Cuando la educación pensaba en la revolución"; Cuadernos Sociales 2, U.N. Lomas de Zamora; 1992.

⁶ "Este debate fructificó tanto en propuestas como en acciones concretas que, aunque transitoriamente, se hicieron presentes en las políticas educativas de América Latina. Desde los gobiernos, asociaciones de educadores, gremios, organizaciones estudiantiles, movimientos y partidos políticos —que se reconocían como formando parte del "discurso de la liberación"—, se dieron transformaciones que propiciaron —con diversa suerte— rupturas en los mecanismos educativos legitimadores de las desigualdades sociales". Vázquez, Silvia; op.cit.

En síntesis, nuevas significados y prácticas cuestionan que la disputa por "lo popular" se defina sólo por el ámbito (ya no es definitivo si la educación se desarrolla en la institución escolar o fuera de ella) o por los destinatarios (si se trata de sectores marginados o incluídos en la escuela). En este proceso de resignificación, la educación popular empezaba a constituirse como una concepción político-pedagógica en sí, en la que se enfatiza el carácter contrahegemónico que pueden adquirir los procesos educativos si se asume la disputa por:

- los arbitrarios culturales en los que se inscriben los contenidos escolares (cultura popular, cultura "oficial", cultura de élite),
- ♣ la explicitación del proyecto político en el que se inscriben los fines educativos (la educación para la liberación, la educación contrahegemónica),
- ♣ el develamiento de las relaciones de poder que se condensan en el vínculo político-pedagógico (educación bancaria versus educación dialógica)⁷.

⁷ Retomaremos estos aspectos en las conclusiones.

II. Nuevos y viejos significados de la educación pública

En este intento de establecer articulaciones entre educación popular y escuela pública, corresponde ahora formular algunas reflexiones sobre nuevos y viejos significados de la educación pública.

Breve reseña de la noción de educación pública

En la etapa fundante de nuestro sistema la educación estatal —la “instrucción pública”— nació buscando la adaptación de los sujetos sociales a los parámetros de la República oligárquica y se dirigió a los sectores populares como un instrumento para educar/disciplinar a las masas populares y garantizar la reproducción social.

Esta identificación de la educación pública como sinónimo de estatal fue una nota común entre los defensores de la primacía del Estado en la educación de nuestro país. Hasta mediados de los setenta el antiestatalismo era bandera de sectores claramente enrolados en la defensa de la “libertad de enseñar” (privatistas clásicos) y de aquellos otros que impugnaban la educación estatal por *burguesa* y propugnaban la desescolarización.

Un hecho histórico marca, a nuestro juicio, un punto de fractura en los lineamientos clásicos respecto de ese debate: durante el Segundo Congreso Pedagógico (1985), sorpresivamente para muchos, los representantes de la educación privada utilizaron los argumentos de los defensores no liberales de la escuela pública para instaurar el discurso de la “crisis de la educación estatal, homogeneizante, autoritaria y burocrática”.

La experiencia del Estado terrorista de la última dictadura militar en nuestro país creó —en términos de Poulantzas— la “base material del consenso” a favor de la adhesión popular hacia uno de los principales elementos de la prédica neoliberal: el antiestatalismo. Dicho de otro modo, la experiencia de los “excesos del peor Estado” constituye una condición para que gran parte de la población otorgue un consenso activo a los nuevos slogans sobre la ineficiencia estatal que los “think-tanks” del neoliberalismo tenían preparados para instaurar en el sentido común de las mayorías populares.

Tal vez por esa razón, en la lucha contra los primeros proyectos de lo que después terminó siendo la Ley Federal de Educación, la defensa discursiva de la escuela pública estuvo más preocupada por sostener enunciados clásicos (gratuidad, responsabilidad indelegable del Estado, financiamiento, etc.) que por denunciar que en la letra de la Ley se filtraban nuevas formas de nombrar la educación pública (“de gestión estatal” y “de gestión privada”) que constituían la punta de lanza de formas

más sutiles de legitimación de la privatización de la educación⁸. La instalación de estas nuevas categorías para denominar lo público daba fin a una tradición de más de cien años, al admitir que la escuela pública podía no ser estatal.

En ese entonces, muy pocos estábamos en condiciones de cuestionar esa nueva forma de definir lo público sin entrar en contradicción con nuestras propias críticas a la educación pública-estatal. Es decir, nuestro enfrentamiento a esa redefinición de lo público debía tener mucho cuidado de no incurrir en una idealización ni en una defensa acrítica de la educación pública que, a la luz de los planteos de las teorías críticas, habíamos sabido desmitificar. La idea de la escuela pública como homologable a estatal nos situaba a los educadores críticos en un lugar incómodo, porque debíamos hacer el esfuerzo para demostrar que lo público era algo distinto de lo estatal pero jamás anti-estatal ni, mucho menos, privado; y hacerlo sin incurrir en argumentos liberales.

Repensar el Estado, la sociedad civil y lo público: condiciones para redefinir críticamente la educación pública.

En virtud de los planteos expuestos (y tras esta breve reseña sobre el desarrollo histórico de la noción analizada) es preciso repensar, desde una perspectiva crítica, qué entendemos por escuela pública (sistema público de educación).

En principio, creemos que para adoptar una posición al respecto es necesario explicitar lo que entendemos por Estado y por la esfera pública en general.

En relación con la definición del Estado adoptamos un enfoque crítico que se distancia, por un lado, de la perspectiva liberal (que lo entiende como un espacio de racionalización de los intereses de la sociedad civil o como un árbitro capaz de dirimir los conflictos sociales) y, por el otro, de la perspectiva instrumentalista que lo concibe como un aparato monolítico de la dominación que responde mecánicamente a los intereses de las clases que tienen el poder económico.

Tal como lo planteaba Poulantzas en los ´70, el Estado es una condensación material de la relación de fuerzas entre las clases. Esto supone advertir que está constituido por contradicciones y que la misma materialidad que asume (el modelo que adopta en las distintas etapas del capitalismo, la estructura de los órganos administrativos, su forma institucional, la relación entre los poderes, etc.)⁹, son una cristalización de las relaciones de fuerzas entre las clases dominantes y son también la respuesta del bloque en el poder a las demandas y luchas de las clases dominadas¹⁰.

Asimismo acordamos con Fallari que, en vez de concebir el Estado por oposición a la "sociedad civil" como el único depositario del poder, propone considerarlo como

⁸ Para no cometer injusticias es necesario reconocer que algunas voces individuales y colectivas se alzaron precozmente en señal de alerta, entre las que merece destacarse la práctica de la profesora Norma Pavigianiti.

⁹ A esto alude Poulantzas con el concepto de "organización diferencial del Estado".

una instancia mediadora de la dominación "pura" de clase, que representa cierta atenuación de las condiciones más extremas en las que podría darse la dominación. En sus palabras, se trata de una instancia que universaliza limitadamente ciertos derechos y en la que la "ficción jurídica" de la igualdad (propia del sistema capitalista) se materializa en una mínima "actualización de condiciones que hagan plausible la idea de que tal ficción es realidad" (Folari, 2004: 54).

Adherir a estos planteos sobre el Estado conduce, en consecuencia, a comprender la esfera pública de un modo taxativamente diferente al del pensamiento liberal pero también de algunas posiciones pretendidamente críticas.

Según el pensamiento liberal, las instituciones públicas son ámbitos en los cuales las diferencias sociales quedan anuladas. En otras palabras, en el espacio público el origen social de los individuos queda al margen, dado que se rige por la lógica de la igualdad jurídica (el único tipo de igualdad que se reconoce como posible y deseable en una sociedad "democrática")¹¹.

En suma, el desafío consiste en formular una "defensa" de lo público que no sea liberal. Reconocemos tres fenómenos que problematizan o dificultan esta tarea:

En primer término, existe cierto pensamiento "progresista" que, en tren de reaccionar contra el neoliberalismo (su doctrina y, especialmente, sus políticas), termina refugiándose críticamente en postulados liberales. Es posible advertir que la crítica a las transformaciones estructurales impulsadas por el neoliberalismo suele colocar a gran parte de los sectores progresistas en posiciones retrógradas que acaban por reclamar implícitamente un retorno conservador al pasado.

Por otro lado se advierte la paradójica aproximación del pensamiento de parte de la izquierda que (partiendo de concepciones monolíticas de lo estatal como aparato de las clases dominantes) termina acercándose a las posturas neoliberales que atacan al Estado.

En tercer lugar, se asiste a la proliferación de posturas que identifican un nuevo lugar "incontaminado" que no es lo privado —regido por la lógica del lucro, de la ganancia— ni lo estatal —identificado meramente con la dominación—: la sociedad civil (que puede aparecer bajo la forma de organizaciones no gubernamentales o del tercer sector). Respecto de este punto, situados en el concepto gramsciano de Estado ampliado, sostenemos que la sociedad civil no puede ser concebida como una esfera "pura", exenta de intereses de clase y de relaciones de poder. Esta convicción implica abandonar el supuesto de que, fuera del Estado, es posible desarrollar espacios en los

¹⁰ Siguiendo estos planteos, y a título de ejemplo, el Estado de Bienestar expresa relaciones de fuerzas diferentes a las expresadas por el Estado en tiempos de la hegemonía neoliberal.

¹¹ El igualitarismo social es rechazado por el pensamiento político liberal (que considera el igualitarismo jurídico como el principio que debe regir la sociedad), pero mucho más encarnizadamente es rechazado por el pensamiento neoliberal, que lo considera como una excusa para desresponsabilizar a los individuos y como un riesgo de imposición de un modelo de sociedad totalitario.

que la lucha y el conflicto social (en todas sus manifestaciones: predominantemente materiales o predominantemente discursivos) no estén presentes¹².

Un posicionamiento crítico sobre la educación pública

En consonancia con la concepción de Estado desarrollada precedentemente (esto es, como condensación material de una relación de fuerzas entre clases), podemos pensar la escuela pública (y las distintas formas materiales que históricamente ha cobrado) como cristalización de relaciones de fuerzas entre intereses sociales opuestos.

Así, la escuela pública inclusiva, de amplia cobertura, que incorpora en un espacio común a sujetos sociales tradicionalmente excluidos, representa un momento de las relaciones de fuerzas entre las clases sociales decididamente diferente al que representa la escuela excluyente, en la que la segmentación social se cristaliza y profundiza, en la que la diferencia entre los circuitos pedagógicos se hace cada vez más pronunciada, en la que aparece la categoría de la "ineducabilidad", en la que se vuelven a dentar discursos a favor de la segmentación.

En suma, la forma que adquiere el Estado, la forma que asumen las instituciones públicas y, en particular, la forma que adopta el aparato institucional de educación no pueden ser pensadas como formas naturales ni casuales, sino como producto histórico que condensa y cristaliza relaciones de poder.

En congruencia con este posicionamiento, entendemos que la defensa de la escuela pública desde la perspectiva crítica, va de la mano de la idea de construcción de otro Estado a partir de la lucha por el Estado existente.

¹² Para Fallarí el tardío "redescubrimiento" de lo público (entendido como algo más que "lo estatal" y que no debería ser confundido con éste) —redescubrimiento que se expresó en la revalorización de la importancia de la sociedad civil y sus organizaciones— pone en evidencia de qué manera el Estado había sido previamente fetichizado como el único espacio en el que se dirimían las relaciones de poder entre las clases.

III. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la educación popular en las escuelas públicas?

Como hemos señalado, la tradición de los setenta ubica a los defensores de la escuela pública y a los impulsores de la educación popular por andariveles no siempre convergentes y, a veces, en franca contradicción. Sin embargo ya entrados los ochenta dos situaciones históricas constituirán una muestra de la necesidad de recuperar críticamente ambas tradiciones, para poder pensar en una articulación conceptual y práctica entre la escuela pública y la educación popular.

Por un lado, las distintas organizaciones de derechos humanos darán impulso a experiencias de alfabetización de adultos, que si bien obrevan en las concepciones de educación popular de los setenta, no dejan de estar ligadas a la idea de la recuperación de uno de los derechos humanos cercenados por la dictadura: el derecho a la educación.

Casi simultáneamente, los indicios de avance de un modelo privatizador de la educación en ciernes, acompañado de políticas educativas que ponen los cimientos de la destrucción del sistema educativo —vía desresponsabilización estatal en el financiamiento¹³—, lleva a poner en el horizonte de buena parte de los educadores populares y pedagogos críticos la recuperación y defensa de la escuela pública.

Tamarit —en un trabajo titulado “El dilema de la educación popular. Entre la utopía y la resignación”— construía para ese momento un argumento que seguimos considerando consistente y válido: “hay que hacer la educación popular en las escuelas, donde están las mayorías, y no fuera”. Sin embargo, creemos que la implantación del modelo neoliberal en nuestro país, y la consecuente catástrofe social y educativa, han modificado las condiciones materiales y simbólicas para producir dicho encuentro.

Transformaciones sociales, políticas y educativas ineludibles.

A la hora de re-pensar hoy las posibilidades de desarrollar procesos educativos que contribuyan a la formación de subjetividad crítica de las clases populares en las escuelas públicas debemos tomar en consideración:

- ♣ el conjunto de transformaciones sufridas por el Estado (las políticas de privatización, la focalización de las políticas sociales, desregulación de las relaciones laborales, etc.),

¹³ Nos referimos a la transferencia de los servicios de inicial y primaria de 1978, que se complementó en 1992 con el resto de los niveles. Desfinanciamiento que fue profundizado, en el marco de la reforma neoliberal acuñada por la Ley Federal de Educación, por los llamados Pactos Educativos Federales, por los que los Estados provinciales se comprometían a realizar a los “deberes del ajuste”.

- ♣ Los cambios operados en lo social en las últimas décadas (“exclusión” social, pérdida del pleno empleo, precarización laboral, pauperización de la mitad de la población, gran parte de la población joven excluida del empleo y de la educación, etc.) y, como contrapartida, la “aparición” de nuevos sujetos sociales y nuevas formas de reacción y de lucha, diferentes de las de la clase trabajadora “tradicional”,
- ♣ La reforma educacional (de inspiración neoliberal) y la constatación de alguno de sus principales efectos (profundización de la segmentación y diferenciación, fragmentación del sistema, exclusión o una modalidad “empobrecida” de inclusión de los sectores populares, dificultades para definir el sentido social de la escuela, etc.),
- ♣ el dato de que cientos de miles de jóvenes y chicas ya no logran permanecer en los niveles básicos del sistema de educación pública.

Esta situación modifica el escenario respecto de la histórica centralidad del sistema educativo argentino en el cumplimiento de la promesa integradora (Gentili; 1998) aún en los marcos de la sociedad capitalista, quedando desnudada al máximo la “ficción de la igualdad jurídica” (Follari; 2003).

En este contexto es pensable que muchos duden respecto de la potencialidad política de la escuela pública y se formulen interrogantes como los siguientes: ¿cuántos de esas mayorías populares acceden a las escuelas públicas?, ¿y en qué niveles?, ¿es posible haber educación popular en las escuelas públicas si no están todavía las clases populares totalmente incluidas en ellas (o lo están de una manera degradada, o lo están sólo en los niveles iniciales)?

Así muchos educadores populares han vuelto hoy a elegir otros territorios no escolares, ocupados por grupos sociales más recientemente afectados por la profundización de la desigualdad y la exclusión.

Como educadores comprometidos con nuestro pueblo también nos caben otras preguntas: ¿no es parte de la formación de subjetividad crítica de las clases populares organizarse para pelear por los derechos sociales progresivamente cercenados por el modelo neoliberal, y entre ellos el derecho social a la educación? Y en tal sentido, ¿pensar hoy en nuestro país la posibilidad de desarrollar la educación popular —tanto fuera como dentro del sistema— puede eludir una toma de posición respecto de “qué hacer con la Reforma” y sus efectos antipopulares y antidemocráticos?

Alertas frente a las propias limitaciones

Las transformaciones del contexto que acabamos de describir, y las distintas concepciones de escuela pública y educación popular antes señaladas, condicionan el desarrollo experiencias tanto dentro como fuera del sistema educativo, limitándolas

en su potencialidad de articular lo público y lo popular. Queremos alertar(nos) sobre la presencia de ciertos rasgos que operan devaluando dicha articulación

- El deterioro en las condiciones materiales de enseñar y aprender es un condicionante en tanto disminuye las expectativas respecto de la acción educativa emancipadora dentro del sistema. La pelea por el acceso o escolarización de numerosos grupos sociales pertenecientes a las clases populares representa —por los intereses que afecta— un enunciado pedagógico progresista o de izquierda. Sin embargo esto no debe significar que se renuncie a la posibilidad de habilitar procesos emancipadores en las instituciones educativas.
- Es preciso evitar la realización de una “escuela de los pobres para los pobres” que fuera del espacio estatal convalidado, aún sin proponérselo, la segmentación (subcircuito) y progresivo cercenamiento del derecho social a la educación, o que en la búsqueda de recursos “alternativos” a los del Estado legitime la privatización (siendo generalmente solventada por fundaciones que tienen por detrás grupos económicos concentrados).
- El carácter de alternativo o contrahegemónico de las experiencias educativas que se reconocen como populares no puede quedarse a nivel del discurso (por lo general, consistente ideológicamente, pero más cercano a las intenciones que a la realidad). Es necesario llegar a producir transformaciones en la lógica y en las prácticas político-educativas.
- No parece posible transformar la dirección política de la educación pública si el cambio se reduce sólo a una dimensión (sean los contenidos, las relaciones político-pedagógicas, el compromiso social de los sujetos o de la institución, etc.).

Notas para pensar las condiciones de posibilidad de la educación popular en las escuelas públicas

Llegados a este punto corresponde enunciar cuáles son las condiciones que se requieren —y que, según entendemos, son posibles— para desarrollar una escuela pública inscripta en una concepción político-educativa popular. Esta tarea nada sencilla, pero estratégica, deberá asumir conceptualmente y comprometerse en una disputa político-cultural por:

- La existencia del aparato institucional necesario para garantizar el derecho social a la educación —que en lo concreto hoy significa la defensa de la escuela pública y la pelea por la universalización de la escolarización—, institución que es la condición (necesaria, aunque no suficiente) para que en ella se den otros procesos.

- La transformación de las relaciones intraescolares y de la escuela con el "afuera". Ello significa afirmar desde las prácticas y la cultura escolar relaciones sociales democráticas, participativas, justas, solidarias y respetuosas de la diversidad y, a la vez, incluirse en los procesos de organización popular local, comprometiéndose socialmente en la lucha por las reivindicaciones y los derechos populares negados.
- La identificación de los sujetos sociales y las relaciones de poder que se condensan en el vínculo docente/ alumno. Es decir, reconocerlos en su condición de sujetos de derechos atravesados por conflictos de clase, raza, género, etc., y develar las relaciones pedagógicas que reproducen los mecanismos de explotación y exclusión
- El contenido ideológico de la educación. O sea, la disputa por los significados que construyen una noción de la realidad legitimada como conocimiento y constituyen modos de pensar, hacer, desear, elegir, soñar de los sujetos sociales.
- Las prácticas, las lógicas, los rituales, las condiciones materiales mismas del hacer cotidianos, exigiendo condiciones dignas para desarrollar el trabajo de enseñar y el derecho a la educación.

A modo de cierre, un desafío político

En el recorrido de este trabajo intentamos dar cuenta de la necesidad de posicionarnos desde una concepción tanto de educación popular como de escuela pública. Y en tal sentido asumimos que para nosotras educación popular significa una praxis político-pedagógica que le disputa al modelo hegemónico el proyecto político en el que se inscriben, los arbitrarios culturales que subyacen y las relaciones de poder que se condensan en los procesos educativos que define. Y hablamos de escuela pública pensando en una escuela estatal donde la presencia de la fuerza social organizada posibilite dicha educación popular.

Consideramos que la escuela pública es un territorio político. Lo público es estatal pero en el marco de una lucha, no fuera o al margen del Estado, sino por hacer popular el Estado, por construir y profundizar mecanismos democratizadores, por un progresivo control popular, por introducir y potenciar espacios de participación en la toma de decisiones.

Hoy más que nunca creemos imprescindible no abandonar la pelea por el Estado y por el sistema de educación pública, en nombre de que allí circula "la ideología dominante". Creemos que pensarlo así puede hacernos funcionales a un neoliberalismo que intenta desguazar los estados nacionales, privatizar sus funciones y hacer responsables a los particulares de proveerse en el mercado de sus condiciones de vida.

Parfraseando a Fallari, la tarea consiste en hacer verdad al máximo la "ficción jurídica" del Estado capitalista (y sus instituciones), pero a sabiendas de que éste es sólo el punto de partida y no el de llegada.

El punto de llegada consiste en que, en ese cambio de correlación de fuerzas en el que estamos comprometidos, los sectores populares le impriman el carácter de clase a la educación en términos de la cultura y los significados que circulen y se produzcan en las escuelas, el tipo de vínculos que se favorezcan, los valores que se impulsen, las formas organizativas que se pongan en práctica, etc. La dirección a la que apunta el proyecto político (el "punto de llegada", insistimos) es la constitución de la subjetividad de los sectores populares que los haga capaces de convertirse en una "fuerza social real" y no sólo potencial.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Follari, R.: “**Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado**”, en Feldfeber, M. (comp.): “**Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo**”, Buenos Aires, NOVEDUC, 2003.
- Freire, P.: “**Política y educación**”, Siglo XXI, México, 1996
- Pineau, P.: “**El concepto de educación popular: un rastreo histórico**” en Revista del IICE. n. 13. Bs. As. Mño y Dávila-IICE. FFyL. UBA; 1999
- Pineau, P.: “**¿Qué es lo popular de la educación popular: una aproximación histórica**” (mimeo); 2004.
- Poulantzas, N.: “**Poder político y clases sociales en el Estado capitalista**”, México, S. XXI.
- Puiggrós, A.: “**Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**”, Galerna, Buenos Aires, 1990.
- Sarmiento, D.: **Educación Popular** (Tomo XI Obras Completas); Editorial Luz del Día; Buenos Aires ; 1950
- Escuela de Capacitación Sindical- SUTEBA; **¿Qué es la escuela pública? Ampliar el sentido** (mayo-junio 2001) y **¿Quiénes somos el pueblo? La palabra escamoteada** (julio-agosto 2001) en Revistas “La educación en nuestras manos” Nº 63 y 64.
- Tamarit, J.: “**El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación**”, en Revista Argentina de la Educación, AGCE, 1990.
- Vázquez, S.: “**Cuando la educación pensaba en la revolución**”, Cuadernos Sociales 2, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 1992.
- Vázquez, S.: “**Matrices democrático-populares de la escuela pública**”; 2003; mimeo