

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas pedagógicas.

Paola Rubinsztain.

Cita:

Paola Rubinsztain (2013). *Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas pedagógicas. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/609>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa N° 63 - *Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades*

Título de la ponencia: **Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas pedagógicas**

Autora: Rubinsztain, Paola (Lic. en Sociología –FSOC (UBA) -CONICET/UNLU-GEMSEP).

Resumen: La lucha por la educación pública y la militancia por la educación popular ¿se contraponen o confluyen?, sus objetivos y acciones ¿son opuestos, paralelos o convergen? Esta ponencia se propone indagar en algunos sentidos y prácticas que históricamente fueron elaboradas en torno a estos interrogantes. Suele orientarse la mirada principalmente en el derrotero de las oposiciones y polémicas entre educación oficial y propuestas que se referencian en el paradigma de la educación popular. En este texto nos centramos en el reverso de dicha trama. Ponemos el acento en la emergencia de conceptualizaciones de distintos autores que, en el contexto de las post-dictaduras, comienzan a formular posibilidades de encuentro entre ambas tradiciones, confluencia que entendemos se condensa en torno a la idea – consigna- de una *educación pública popular*. Nos interesa, a su vez, dar cuenta de aquellos aspectos que son señalados como nodales para la puesta en práctica de acciones pedagógicas concretas que apunten en dicha dirección. En este ejercicio nos motiva poder aportar algunos elementos para abonar los debates y acciones actuales, en torno a dicha idea-fuerza, que se desarrollan tanto en el marco de movimientos sociales como en colectivos docentes organizados.

Introducción

En el presente artículo nos proponemos problematizar la relación entre dos tradiciones de lucha una ocupada en la defensa la *educación pública* y otra centrada en la militancia por la *educación popular*. Dichas acciones ¿se contraponen o confluyen?, sus objetivos y prácticas ¿son opuestos, paralelos o convergen? Nos interesa indagar en algunos sentidos y prácticas que históricamente fueron elaboradas en torno a estos interrogantes. En particular nos proponemos profundizar en las confluencias entre educación pública y educación popular.

Aunque no desconocemos que siguen existiendo distancias entre ambos campos, partimos de identificar ciertos indicios actuales que sugieren que los límites se han vuelto más porosos. Las divisiones entre la educación pública estatal y la denominada “educación popular”, surgida en los años `60-`70, pueden ser pensadas como menos rígidas que décadas atrás.

Se destacan como modos de convergencia significativos en la actualidad, modalidades de formación docente de distinto tipo: talleres de educación popular en gremios docentes; incorporación de dicha temática en materias de profesorado públicos; cursos ofertados por el Estado para acreditación docente destinados a educadores populares; carreras de posgrado en la que participan educadores de ambos áreas (1), entre otros. Asimismo, el desafío de construir una *educación pública popular* convoca a sectores diversos: docentes organizados en sindicatos, agrupaciones estudiantiles universitarias y secundarias, ciertos movimientos y organizaciones sociales que desarrollan prácticas de educación popular (2), existiendo elementos comunes y divergentes en los sentidos específicos que le adjudican a dicha reivindicación.

Otros autores han orientado la mirada principalmente en el derrotero de las oposiciones y polémicas históricas entre la educación oficial y las propuestas alternativas a la misma (3). En este texto buscamos centrarnos en el reverso de dicha trama poniendo el acento en las conceptualizaciones que, en el contexto de las post-dictaduras, comienzan a formular posibilidades de encuentro entre ambas tradiciones, confluencia que entendemos se condensa en los sentidos en torno de la idea –consigna- de una *educación pública popular*. Asimismo, nos interesa dar cuenta de ciertos aspectos que se proponen para el desarrollo de acciones pedagógicas concretas que apunten en dicha dirección.

Nos motiva en esta tarea poder aportar algunos elementos para abonar los debates y prácticas actuales en torno de estas construcciones.

Escuela pública y educación popular en el origen del sistema educativo argentino

En la constitución del sistema educativo argentino, a fines del siglo XIX, los conceptos *escuela pública* y *educación popular* se homologaban bajo el discurso de la *Instrucción Pública*. Estas categorías expresaban las acciones de los sectores dominantes para definir y dirigir, en función de sus propios

intereses, la educación del pueblo diferenciada de la educación de las elites (Puiggrós, 1998; Vázquez, 2006). Asimismo, el sentido de estas categorías es disputado desde posiciones democráticas laicas que se pronuncian en el período.

Según la matriz liberal positivista que orientaba las acciones de la elite gobernante, el pueblo era pensado como una masa inorgánica, definido como la “barbarie” que requería ser “civilizado” según la dicotomía planteada por Sarmiento. La educación pública, centrada en particular en la escuela primaria, debía operar en la transformación de las costumbres y hábitos sociales para garantizar “el orden y el progreso”. Y el papel del maestro era central, su tarea era homogeneizar dichas desigualdades y las diferencias culturales a través de la transmisión de la cultura letrada (Carli, 2005). En este contexto, el “saber” y la “cultura” del proyecto de escuela pública fueron definidos por las clases dirigentes de la época, los saberes y la cultura popular fueron ignorados o negados en nombre de “la civilización” (Rigal, 1996).

El sistema educativo oficial, según la mayoría de los historiadores de la educación, tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y, a su vez, funcionar como ámbito de legitimación y formación para las elites gobernantes (Pineau, 2008). La ley 1420 de 1884 va a plasmar los principios de la educación estatal: obligatoriedad, gratuidad, universalidad y laicidad, éste último objeto de fuertes debates entre laicos y católicos en el Congreso Pedagógico de 1882 y los debates parlamentarios previos a la sanción de la ley.

Entre los sectores que pugnaban por la educación pública se puede identificar una tradición de defensa de la misma conformada por sectores liberales laicos democráticos, distintos a los liberales oligárquicos aunque no antagónicos a ellos (Vázquez, 2006). Van a defender la escuela pública impartida por el estado apelando a la igualación de las condiciones sociales y oponiéndose a la educación privada proveniente principalmente de la Iglesia Católica. Entre ellos, una corriente de liberales radicalizados van a debatir con la pedagogía positivista buscando democratizar la estructura del naciente sistema escolar argentino (Carli, 2005). Por su parte, se pueden enmarcar a los socialistas también en este movimiento de defensa de la educación pública desde posturas no oligárquicas, ya que van a demandar por la escolarización de la niñez obrera pugnando por ampliar los alcances de la escuela (4).

A lo largo del siglo XX, organizaciones populares locales en ámbitos urbanos y rurales exigen el acceso a la escuela de sus niños y jóvenes, reclaman al Estado la apertura de servicios educativos, construyen la infraestructura necesaria e intervienen ante deficiencias escolares (Michi, 2010). Son acciones que pueden inscribirse en dicha línea democrática no liberal aunque la demanda por la creación de “la escuela en el barrio” no siempre constituyó un eje de lucha y politización.

Por otra parte, esta tradición democrática se va a expresar con fuerza a fines de los años `50 con la disputa entre “laica o libre” (5) ante la apertura de la

educación privada y, cobra una relevancia central, ante la consolidación de las políticas neoliberales en los años noventa Vázquez (2006).

Escuela pública y educación popular: motivos de un divorcio

Los términos *escuela*, *educación pública* y *educación popular* entendidos como equivalentes a fines del siglo XIX, van a expresar tensiones y distancias desde ciertas conceptualizaciones y acciones educativas distintas a las configuradas por los sectores dominantes, en este sentido, los procesos educativos no quedan encerrados en el sistema escolar o en el discurso pedagógico liberal. Según Puiggrós (1998) a lo largo del siglo XX se van formulando “discursos pedagógicos populares”, es decir, sentidos y prácticas pedagógicas producidas por sectores subalternos, pensados y ejecutados por movimientos, partidos y personalidades en estrecha vinculación con las luchas políticas populares (1998) (6).

En el marco de dicho desarrollo histórico de sentidos y prácticas, nos interesa detenernos en las significaciones en torno a la categoría *educación popular* que se configuran en el contexto latinoamericano de los años ´60-`70, a partir de las distintas experiencias político-pedagógicas que se multiplican en el continente (destinadas particularmente a adultos de sectores populares: alfabetización, formación política, organización de base en ámbitos rurales y urbanos, entre otras), y que encuentran en la obra de Paulo Freire una de sus principales referencias teóricas (7). Las mismas comienzan definiéndose como acciones enmarcadas en una “educación liberadora”, una “pedagogía de la liberación” (Brandao, 1985, citado en Hernández, 1987: 37) y, ya entrada la década del `80, los que llevan adelante estas prácticas y sus conceptualizaciones adoptan la denominación *educación popular*. Siguiendo a Michi (2008) podemos denominar esta tradición como “corriente latinoamericana de educación popular” para diferenciarla de la educación popular de matriz positivista (8).

Hasta los años `80, la escuela pública y este campo de múltiples iniciativas que se van identificando como “educación popular” se mantienen escindidos (Rigal, 1996). Las razones históricas de dicho divorcio se pueden explicar por dos motivos: por una parte, las características de las experiencias concretas que se despliegan tomando como referencia las concepciones de la denominada “pedagogía de la liberación” como por las ideas teóricas más generales sobre la educación que priman en la época.

La educación popular de carácter emancipador comienza a desarrollarse en contextos represivos lo que propicia que los proyectos educativos transformadores se desplieguen por fuera del marco estatal y sin tener en cuenta la realidad concreta de los sistemas educativos, su tradición histórica y su conformación institucional (Rigal, 1994). De este modo, las concepciones de la educación popular crítica tuvieron su anclaje principalmente fuera de las prácticas y discursos escolares, a través de educadores populares, intelectuales revolucionarios, grupos cristianos de base, movimientos campesinos y estudiantiles (Vázquez, 2006).

Por su parte, Michi (2011) señala que con la categoría educación popular se nombró “a las acciones realizadas con adultos de las clases subalternas en sus espacios cotidianos o de organización, sin referencia a los procesos que se daban en el interior de las escuelas” (: 9). Esta idea discute con aquellos autores que entienden a las experiencias de educación popular –y las conceptualizaciones de Freire- como prácticas desescolarizantes o anti-escolares dado que según la autora “los sujetos involucrados raramente asistían a escuelas y, además, las problemáticas abordadas no se vinculaban con contenidos específicos del sistema graduado de enseñanza” (2011: 10). Aunque, más allá de esta lectura retrospectiva de aquellas iniciativas, Michi resalta que las distancias y oposiciones se instalaron entre educación popular y educación pública.

Sin embargo, es importante destacar para el caso de la Argentina que esta escisión muestra cierta tensión aún en dichos años. Dado el particular desarrollo del sistema educativo público en nuestro país, de amplia masividad, la “pedagogía de la liberación” no sólo se hace presente en los márgenes de dicho sistema, existen expresiones también en su interior. Las acciones de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), en el período peronista de 1973-74, son un ejemplo paradigmático de ello: la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, la CREAR, es una propuesta de alfabetización que retoma el método de palabras generadoras difundido por Freire (Rodríguez, 1997; Hernández, Facciolo, 1983). Asimismo, las acciones en educación media de adultos se amplían con la multiplicación de CENS conveniados entre la DINEA y organizaciones sindicales que en algunos casos también retoman el ideario de la educación popular (Baraldo, N., Chinigioli, E., Molina M. y Scodeller, G., 2010). Pero es en los márgenes del sistema educativo, plantea Vázquez (2006), donde fueron mayoritarias las experiencias educativas, en términos de cantidad y calidad, que construyeron una concepción pedagógica de ruptura.

Un segundo motivo que explica la separación entre educación pública y educación popular está dado por la irrupción de ciertas teorías en dichos años. Contemporáneamente a las prácticas que se activan en el contexto latinoamericano, en los países centrales se desarrolla lo que se conoce como “reproductivismo” en educación (9). A partir de sus ideas se desmontan los supuestos liberales que conferían a la educación una función igualadora y la catalogaban en términos de neutralidad. La perspectiva althusseriana que da impulso a esta corriente alcanza amplia repercusión en el continente latinoamericano en los años `70. Se abren vías fecundas para explorar las relaciones entre capitalismo y educación pero, a su vez, se refuerza la escasa vinculación entre educación popular y educación pública. Así, “en forma no explícita, la educación popular hizo suya esta perspectiva y por ende se “desinteresó” en pensar críticamente la escuela, en considerarla como espacio de disputa para los sectores populares: sólo la vio como espacio de imposición y opresión” (Rigal, 1994: 145). Estas perspectivas de conjunto, más allá de ciertas diferencias, condenaban la escuela. Desde un alternativismo radicalizado, que crece en los años 70, “se acusó a la escuela pública de ser exclusivamente un mecanismo de reproducción de la ideología dominante y se

negó toda posibilidad de incidencia de concepciones pedagógicas democrático-populares en su interior” (Puiggrós, 1993:37).

Se presenta una dicotomía entre las opciones políticas-pedagógicas, especialmente por los contextos represivos en los que se van desarrollando las prácticas de educación popular (ya que, como señalamos, si hay articulaciones en el breve período democrático peronista) pero también por las miradas teórico-políticas que circulan. Desde el campo de la educación popular, una acción educativa transformadora no era concebible en el sistema educativo oficial. Por su parte, algunos defensores de la escuela pública, aún desde adscripciones de izquierda, se oponen a la educación popular -particularmente a las teorizaciones plasmadas por Freire-, considerándola desarrollista, basista y desescolarizadora (Michi, 2011: 10).

El conjunto de iniciativas educativas críticas serán desarticuladas y muchos de sus miembros duramente reprimidos a partir del golpe de estado de 1976. Finalizada la dictadura, en las décadas siguientes, prácticas que habían sido excluyentes empiezan a encontrarse. Tiene lugar la emergencia de conceptualizaciones teóricas y reivindicaciones políticas que nombran nuevos horizontes acerca de lo deseable: una *educación democrático-popular*, una *educación pública popular*.

Primera década democrática: desafíos que habilitan articulaciones

En el contexto de las post-dictaduras se abre un nuevo escenario en el que se debate tanto la escuela como los sentidos y prácticas de la educación popular. Asimismo comienzan a discutirse las articulaciones que se considera necesario trazar entre ellas. Se pueden encontrar puntos de contacto en los temas prioritarios que, según distintos autores, van marcando la agenda de ambos campos. Algunos desafíos que se explicitan son: i) el papel de la educación en la consolidación de una sociedad democrática naciente; ii) la defensa de la educación como derecho social y con ello la exigencia al Estado de garantizarlo para el conjunto de la población ante el avance neoliberal; y, iii) junto con la pelea por este derecho, la visualización de una necesaria transformación de la educación pública, tarea para la que es convocada la “corriente latinoamericana de educación popular”. A su vez, en ésta década se reformulan las conceptualizaciones sobre la educación desde la teoría crítica, lo que también habilita puntos de encuentro.

Es una preocupación de distintos teóricos, en la década del `80, la reflexión sobre la relación entre democracia y educación, ésta –no sólo la escolar- va a ser pensada como ámbito democratizador privilegiado (Hernández y Fischman, 1993; Tamarit, 1992).

En este marco se discute el lugar que en ello le tocaba a la educación popular. Según Hernández (1987), dadas las particularidades de este enfoque educativo basado en la participación y organización popular, “la educación popular puede y debe transformarse en este momento en un eficaz agente de democratización” (:48). Distintos autores plantean que la misma debía abarcar

también a la escuela. En el debate intervienen intelectuales críticos del campo de la educación (Tamarit, 1992; Puiggrós, 1993), como aquellos identificados con la educación popular (Hernández, 1987; Rigal, 1994).

Esto da lugar a que en la Argentina, se den dos situaciones que la hacen diferente a otras realidades de América Latina (Michi, 2011). Por una parte, la difusión de experiencias enmarcadas en la educación popular es más tardía, hacia mediados de los ochenta se identifica como pobre el desarrollo de un movimiento de educación popular en el país (Hernández, 1987) (10). Por otro lado, el caso de la Argentina se caracteriza por la temprana aceptación de la pertinencia de entender la educación popular en la escuela.

Autores identificados con la educación popular van a sostener que no es contradictorio el desarrollo de la misma en los ámbitos de la educación oficial. Se argumenta que el sistema educativo es un ámbito potencialmente apto para plantear iniciativas de este tipo si ellas responden a “los intereses políticos y a las necesidades sentidas por los sectores populares” (Hernández, 1987:47). Como ejemplos concretos se consideran la experiencia de Freire y su equipo en el municipio de San Pablo (entre los años 1989-1991) y el Movimiento Pedagógico Colombiano, impulsado desde el sindicato docente, que hace suyos los postulados de la educación popular desde la escuela pública.

Este desplazamiento, de pensar la educación popular en ámbitos distintos a los escolares a concebirla también en ellos se vincula con una revalorización entre los educadores populares de la democracia formal como condición elemental para avanzar hacia reivindicaciones más profundas, valorización que no era considerara en el contexto de los años ´60-´70 (Sirvent, 1993). En este sentido, hacia fines de los años ochenta comienzan a direccionarse gran parte de las experiencias de educación popular desde el campo revolucionario tradicional hacia la defensa de los derechos humanos, emergiendo problemáticas opacadas décadas atrás por los discursos político-doctrinarios (tales como problemáticas de género, cuestiones indígenas, de la niñez, sectores generacionales) (Puiggrós, 1993).

Un segundo reto que se abre a fines de los años ´80 y, con más fuerza, a comienzos de los ´90, es cómo posicionarse ante el avance de la fractura de los sistemas escolares, por políticas neoliberales de descentralización educativa sin el soporte financiero necesario, bajo argumentos ficticios de transferencia de poder a las jurisdicciones locales. Ante ese contexto, según Puiggrós (1993), la lucha por la educación pública es asumida por todos los educadores incluso muchos que la habrían rechazado una década atrás. Se hace evidente, plantea la autora, la necesidad de una *educación estatal democrática y popular* entendiendo que la población expulsada del sistema oficial, tanto estudiantes como docentes, no puede ser contenida por los dispositivos de educación no escolar constituidos en décadas anteriores. Se asume que la escuela es el ámbito que la mayoría cuenta para acceder a la educación, no existiendo otro que lo reemplace (Rigal, 1994). En el mismo sentido, Vázquez y Di Pietro (2004) sostienen que el avance del modelo privatizador lleva “a poner en el horizonte de buena parte de los educadores

populares y pedagogos críticos la recuperación y defensa de la escuela pública” (:12).

Desde el campo de la educación popular se identifica, a su vez, que una porción de la población le sigue adjudicando un papel central a la escuela para la incorporación al mundo económico y laboral (Rigal, 1994). La reivindicación del derecho a la educación constituye una “necesidad sentida” por los sectores populares -expresada en los primeros años de la década del noventa en demandas locales por la discontinuidad de los servicios educativos, por recortes, conflictos en escuelas-. A su vez, los docentes manifiestan el derecho a un justo reconocimiento profesional. La exigencia de condiciones dignas para desarrollar el trabajo de aprender y enseñar, ambos ejes de conflicto, se entienden como potenciales núcleos motivadores de acciones de educación popular enmarcados en la escuela pública (Hernández, Fischman, 1993).

Un tercer desafío que ambas tradiciones van a plantear es que la sola pelea por la escuela pública no alcanza, ya que ello que podría redundar en la restitución de la escuela positivista de antaño. Tanto los intelectuales provenientes de la educación popular como los del campo pedagógico crítico que defienden la escuela, al momento de reflexionar y proponer cómo transformar el sistema educativo que se defiende, piensan que las ideas de “la corriente latinoamericana de educación popular” constituyen una concepción político pedagógica necesaria para aportar a la transformación del mismo.

Intelectuales identificados con la educación popular explicitan que es necesario formular qué tipo de escuela pública sostener, cómo llenarla de contenidos sustantivos, cómo procurar transformarla en una *escuela pública popular* (Rigal, 1994). En este sentido, Hernández (1987) plantea que la educación popular “busca la universalización de la educación, la democratización y la gratuidad de la enseñanza, pero intenta ir más allá, se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares” (1987).

Desde la educación popular la escuela se toma como preocupación. Al respecto, es significativo que el tema del cuarto número de la revista *La Piragua* (1992) -órgano de difusión del pensamiento de Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)-, publicación en la que escriben distintos intelectuales identificados con la educación popular, haya estado destinado a Educación Popular y Escuela Pública. En la presentación se plantea que una de las tareas de la educación popular está dada por influir en la educación oficial en una renovación necesaria de la educación en América Latina dado que hasta el momento, en la mayoría de los países, “las innovaciones pedagógicas se han refugiado en colegios experimentales y escuelas nuevas, de acceso limitado (...) y cerrados a la masa popular, con lo cual amenazan con transformarse en otro foco de privilegio y discriminación” (Palma, 1992: 5).

Rigal (1994) formula posibles aportes de la educación popular enmarcando a la misma en la cultura del pensamiento crítico, ante las orientaciones de carácter

más asistencialista que en los años '90 se identifican con dicha perspectiva. Sostiene que desde la educación popular y la tradición crítica se puede contribuir a la construcción en la escuela de sujetos políticos en una democracia, la confluencia de ambas tradiciones es valiosa para aportar a la construcción de una *escuela democrática popular*. Diagnostica en ese momento el magro diálogo entre estas dos perspectivas que requeriría ser profundizado para mejorar el acercamiento y comprensión de la escuela y formular alternativas transformadoras (1996).

Una contribución específica que plantea estaría dada por los aportes pedagógicos, “una pedagogía para la constitución de sujetos críticos”, para lo cual, “la educación popular debe esforzarse en profundizar teórica, metodológica y operativamente sus ideas globales básicas sobre enseñanza-aprendizaje si quiere hacer un aporte sustantivo” (Rigal, 1994: 148).

Por su parte, Puiggrós (1993), sostendrá que debe convocarse “lo mejor de la escuela” y “lo mejor de la pedagogía de la liberación”, es decir, la dialogicidad y el elemento transformador en el proceso educativo junto con la capacidad de educar a las grandes masas. Considera valioso recuperar ciertos elementos democráticos del discurso pedagógico del “liberalismo radicalizado” (donde se incluye la escuela activa). Una década después Vázquez y Di Pietro (2004), en el marco de la CTERA, vuelven a formular el problema: cómo defender la educación pública desde una posición crítica sin caer en argumentos liberales, sin mistificarla. Asumen que la sola defensa de la existencia y universalización de la escuela resulta insuficiente si no se plantea simultáneamente la construcción en su interior de nuevos contenidos y prácticas político pedagógicas (Vázquez, 2006) (11).

Los actores que se visualizan como protagonistas en la construcción de una educación pública popular son tanto los maestros del sistema oficial como los educadores populares (Puiggrós, 1993; Hernández, 1987), instituciones educativas estatales en articulación con espacios no escolarizados de la sociedad civil (Rigal, 1996). Más acá en el tiempo se puntualiza una construcción colectiva entre trabajadores de la educación en el marco de sus organizaciones gremiales y otros educadores e intelectuales comprometidos (Vázquez, 2006).

Se llama a la complementariedad de ambos actores. La insistencia en ello nos deja pensando acerca de las experiencias reales de articulación en las iniciativas concretas, más allá de las formulaciones teóricas que apuntaban a dicha confluencia. Tamarit (1992) lo advierte en aquel contexto planteando que, a pesar de las expresiones verbales, no se superan las oposiciones entre quienes privilegian “la calle” y quienes optan por “el aula”.

La opción de poner en práctica iniciativas de educación popular crítica, en la escuela pública, se conecta con los desafíos que se van formulando ante los nuevos escenarios históricos que se abren. Asimismo, juegan cierto papel los renovados desarrollos conceptuales críticos desde los cuales comprender la educación que se formulan como reacción ante los planteos reproductivistas y

desescolarizantes de los años sesenta y setenta (Tamarit, 1992). A partir de los años `80 se recuperan los aportes conceptuales de Gramsci desde la “nueva sociología crítica de educación” de raíz anglosajona (Rigal 1994) -también denominada como “pedagogía crítica”-(12). También desde la antropología educacional latinoamericana se van a tomar las contribuciones de dicho autor mediante formulaciones como las de Rockwell (Michi, 2011). Se incorpora la categoría gramsciana de hegemonía para pensar la escuela, lo que implica concebirla no sólo como ámbito de pura dominación e inculcación sino como campo de confrontación, negociación, desarticulación y rearticulación. Se asume que en ella hay acciones que refuerzan la hegemonía, la aceptación y también hay acciones que permiten visualizar oposición y resistencia (Hernández y Fischman, 1993), lo que requiere identificar y profundizar dichos puntos de ruptura de la hegemonía. En ello radicaría el carácter emancipador, liberador, de la educación popular, más allá del ámbito donde se despliega la práctica pedagógica (formal, no formal; “el aula”, “la calle”).

A partir de este recorrido sobre los retos que, desde los contextos históricos y las teorías, se plantean a la educación pública y a la educación popular, podemos identificar un doble movimiento. Por una parte, desde el ámbito de la educación popular se toma la bandera de defensa de la escuela pública, lo que décadas atrás era aislado. Aunque no se piensa esta defensa de forma acrítica sino que se debate cómo intervenir y transformar dicho ámbito en términos de los principios que sustentan a “la corriente latinoamericana de educación popular”. Por su parte, desde autores más identificados con la educación pública se asume que dicha corriente es una fuente desde la cual pensar y transformar la escuela. Sus perspectivas y prácticas son convocadas como un aporte insoslayable para cambiar las prácticas escolares tradicionales. Asimismo, considerando este horizonte, desde ambos campos también se van recoger las contribuciones de la “pedagogía crítica”.

Educación pública popular y prácticas pedagógicas concretas

En el análisis de la posibilidad de construir una *educación pública popular* es importante dar cuenta tanto de los procesos y acciones pedagógicas que estarían involucrados en hacer pública y popular la educación, como de los condicionamientos y límites que no pueden ser desatendidos.

Un primer aspecto está dado por la orientación política pedagógica más amplia que algunos autores señalan como central para construir una educación popular en la escuela, esto es, orientar la educación a los intereses políticos de los sectores populares, apuntar a la concientización y organización de sus demandas (Hernández, 1987) (13). Hernández y Fischman (1993) lo formulan del siguiente modo: las tareas del educador popular en el ámbito escolar es propiciar acciones organizadas ante las necesidades de los alumnos y la comunidad educativa y ante sus propias reivindicaciones como trabajador. Por su parte, Vázquez (2006) plantea que la construcción de alternativas populares desde la escuela pública implica disputar el modelo educativo hegemónico expresado en las políticas educativas oficiales, el discurso político-pedagógico,

el sentido común de padres, estudiantes y docentes y las prácticas escolares institucionalizadas.

En estrecha vinculación con lo anterior se manifiesta la necesaria democratización de la escuela como institución. Ello está dado por la transformación tanto de las relaciones intra-escolares y la generación de una cultura escolar participativa, democrática, como de los vínculos de la escuela con el “afuera” y su inclusión en los procesos de organización popular local (Freire, P., Guimaraes, S. y Gadotti, M., 1987; Rigal, 1996; Vázquez y Di Pietro, 2004). Según Cantero (2006), ello requiere por parte de los docentes “una aproximación a los grupos, instituciones y movimientos sociales del entorno para aprender de ellos como condición de enseñar algo” (:218).

Un tercer eje involucra la definición de los contenidos, uno de los aspectos del “arbitrario cultural” que circula en la escuela, en términos de Bourdieu y Passeron. Una educación pública popular supone incorporar al sujeto popular y su cultura (Rigal, 1996), de modo opuesto al planteo de la matriz sarmientina liberal. ¿Qué involucra incorporar la “cultura popular”? ¿cómo se hace ello en términos metodológicos? Por una parte, implica tomar la práctica social del educando como punto de partida del proceso pedagógico, reconocer dichos elementos y no desplazarlos o descalificarlos (Rigal, 1996). Partir de allí, para ampliar la criticidad. En palabras de Freire (1987) podría ser pensado como una acción pedagógica que apunta a que los educandos puedan “conocer mejor lo que ya conocen a partir de la práctica” y “conocer lo que todavía no conocen” (:126). Siguiendo a Rigal (1996): “El currículum debe incorporar y estructurar aquellas prácticas educativas de los sectores populares que se desarrollan fuera de la escuela, sus necesidades vitales, los modelos interaccionales valiosos de su vida cotidiana” (:44) y, a su vez, ponerlos en diálogo con saberes científicos. Una preocupación en torno a estas cuestiones es poder avanzar en superar tanto la mistificación del saber popular (a la que, según ciertos diagnósticos, algunas prácticas de educación popular han contribuido) como su descalificación (Hernández y Fischman, 1993).

Un aspecto vinculado con los contenidos que circulan en la escuela está dado por lo que distintos autores denominan como “desmistificar la cultura hegemónica”, esto es, involucrar a la escuela en la disputa cultural por una lectura de la realidad que de cuenta de la explotación, la discriminación en el sistema capitalista; no divorciar la enseñanza de los contenidos del desvelamiento del mundo opresor (Freire, 1997). Más acá en el tiempo, Vázquez (2006) lo operativiza planteando fisurar el sentido común sobre la educación consolidado por el neoliberalismo.

Otra dimensión de relevancia es el vínculo pedagógico a construir entre educador-educando. Ello requiere, por una parte, identificar las relaciones de poder presentes en el vínculo docente/alumno, develar relaciones pedagógicas que reproducen mecanismos de explotación y exclusión (Vázquez y Di Pietro, 2004). Siguiendo a Freire (1997) implica no solo la afirmación del educador, que redundaría en autoritarismo, ni tampoco la sola afirmación del educando lo que lleva al espontaneísmo, lo que se procura es la afirmación de ambos, lo

que constituye un ensayo democrático. Como horizonte deseable se señala la relación pedagógica dialógica que Rigal (2009) especifica en términos de “negociación cultural”. Entre ambos sujetos del proceso pedagógico se negocian elementos culturales, mediaciones, asignación de sentidos, saberes técnicos, lógicas de aprendizaje. A su vez, se requiere asumir el rol diferenciado del educador para contribuir al aprendizaje dialógico mediante la recuperación permanente de lo aportado por otros, la sistematización, organización y puesta en clave crítica lo que en los demás sujetos puede estar fragmentado, desorganizado, o enunciado en forma no crítica. En relación a lo anterior, una estrategia pedagógica central es el estímulo de la palabra de los educandos, la enseñanza del lenguaje como instrumento de poder para expresar la voz propia (Cantero, 2006).

Un aspecto poco considerado involucra al proceso grupal, el vínculo educando-educando. Este requiere ser atendido en sus componentes manifiestos e implícitos que lo configuran: la tarea grupal, los procesos comunicacionales, la conformación –o no -de redes cooperación, etc. (Rigal, 1996).

A su vez, un factor central en la construcción de una educación pública popular, está dado por la formación y reflexión crítica permanente de los educadores, basada en la práctica de analizar la práctica, dado que, siguiendo a Freire (1997), “es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores” (:81). Al respecto, Vázquez (2006) señala como clave la apropiación del conocimiento que produce la práctica educativa para intervenir en los debates que se abren. Por otra parte, plantea como necesario afirmarse en la existencia de colectivos de trabajadores. Para Cantero (2006), una de las condiciones de posibilidad para experiencias de educación popular en la escuela es la conformación de equipos de docentes que como característica subjetiva se asuman como sujetos políticos, ya sea desde protagonismos sociales, religiosos, políticos o gremiales.

Los aspectos destacados están atravesados por condicionamientos que constituyen límites para llevar adelante experiencias de educación popular, en términos de acciones contrarias a las prácticas educativas hegemónicas, en el marco de lo escolar. Nos interesa señalar solo algunos de ellos, sin pretensiones de exhaustividad.

Un obstáculo estaría dado por lo que históricamente ha sido la escuela: una institución de puertas cerradas a la comunidad (Rigal 1994), en la que parte de los docentes han sido ajenos a los intereses de los sectores populares Hernández- Fischman (1993), lo que puede redundar en el rechazo a prácticas transformadoras por parte de sectores tradicionales del sistema educativo. Otra situación compleja se plantea por el hecho de que, en muchas ocasiones, son los sectores populares lo que reclaman una escuela lo más parecida a la escuela tradicional (Hernández, 1987).

Un aspecto de peso es la distancia que muchas veces se expresa entre el discurso del educador y su práctica concreta, así se habla de educación emancipadora pero ello queda sólo en “pura sonoridad verbal” (Freire, 1997).

Otro límite a considerar es la cuestión del lenguaje del educador: si aquel no es sensible al lenguaje popular, plantea Freire, no puede comunicarse con los educandos, se vuelve incompetente. Lo que tampoco se resuelve mediante la renuncia al propio lenguaje.

Un límite relevante que identifica Cantero (2006) es que éstas experiencias son excepcionales, frágiles, discontinuas y muchas veces solitarias al interior del sistema educativo. El interrogante es si pueden multiplicarse, para lo cual, según el autor, el papel de otras instituciones, como las universitarias, podría ser un factor clave.

Algunas palabras finales

Los términos educación pública y educación popular constituyen categorías en disputa. Los sentidos atribuidos a ambas categorías van históricamente reconfigurándose. En el inicio del sistema educativo argentino se expresaron como equivalentes, pero en las distintas coyunturas históricas se fueron manifestando tensiones. Significaciones diversas que se fueron atribuyendo a ambos términos siguen presentes en la actualidad, las tradiciones que se fueron construyendo son recuperadas desde distintos sectores para plantear orientaciones y prácticas educativas.

Aquí nos interesó ocuparnos de profundizar, en términos teóricos y prácticos, vías posibles de articulación entre educación pública y educación popular – entendida ésta última como la corriente latinoamericana de educación popular– que, junto con los aportes de la pedagogía crítica constituyen tradiciones potentes para la transformación de la realidad educativa.

Las formulaciones más conceptuales junto con las reflexiones sobre las acciones pedagógicas concretas en torno de una educación pública popular, desarrolladas en el marco de la primera década democrática, siguen siendo válidas para pensar, activar y fortalecer, experiencias actuales que se despliegan con dicho horizonte. Reflexionar en ambas dimensiones permite acortar las distancias que existen entre los grandes enunciados -la afirmación y justificación, en términos conceptuales y políticos, que es posible y deseable la construcción de una *educación pública y popular*, orientada por una *pedagogía crítica, liberadora*- y la posibilidad de viabilizarlos en proyectos pedagógicos reales.

Notas bibliográficas

(*) Agradecemos los comentarios de Silvia Brusilovsky y Norma Michi en la elaboración de este artículo.

(1) Algunos ejemplos –de C.A.B.A. y Pcia. de Bs. As.-: desde la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) se desarrolla la Cátedra Libre “Paulo Freire” que realiza cursos desde hace 5 años en escuelas de formación docente; en la Escuela Normal Superior N° 5, el nombre del Proyecto de Definición Institucional (2010) es *La educación popular en la formación*

docente, una asignatura se destina a la “Historia de la Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas”, en el Profesorados de Educación Inicial y Primaria, IES Juan B. Justo, uno de los seminarios de Definición institucional es “Modalidades Alternativas en Educación” cuyo propósito es analizar los vínculos entre escuela y organizaciones sociales; en la Universidad Pedagógica de la Pcia de Bs. As. se oferta el seminario “Educación Popular” destinado a docentes de todos los niveles, dirigentes políticos, agentes sociales y culturales -de organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, sindicatos y ONG’s, asimismo en la fundamentación del proyecto de la Universidad se explicita que entre sus objetivos se apunta a la formación de los “educadores sociales”; en la UBA, en la maestría “Pedagogías críticas y Políticas socioeducativas” de la Facultad de Filosofía y Letras, asisten docentes de escuelas estatales de los distintos niveles, como así también docentes que se identifican como educadores populares.

También se podrían incluir materias y seminarios de grado en universidades nacionales en torno de la temática de la educación popular.

(2) Entre ellos: en el 3er Congreso de Educación Nacional de CTERA, en 2005, se reafirma que la verdadera educación pública debe apuntar también a ser “educación popular, desde el Instituto Marina Vilte también de CTERA se pueden constatar producciones teóricas que analizan la construcción de prácticas de educación popular en la escuela pública; en el III Foro de Educación por el Cambio Social, organizado por Espacio Nacional de Estudiantes de Organizaciones de Base en junio 2011, la consigna de la marcha realizada al Mrio. de Educación propugnaba la defensa de la educación pública y la construcción de la educación popular; por otra parte, distintas experiencias de escuelas para jóvenes y adultos agrupadas en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha también afirman en diversos comunicados la lucha por la construcción de una educación pública y popular.

(3) Al respecto, destacamos un estimulante artículo de Michi, N. (2011). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En: Finnegan, F. (Comp.). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial AIQUE (en prensa).

(4) La perspectiva anarquista es distinta de la de los liberales radicalizados y los socialistas, defienden una estrategia educativa autónoma del Estado creando una red propia de escuelas (Carli, 2005).

(5) Se conoce como la disputa entre “laica o libre” al conflicto, hacia fines de los años `50, entre los partidarios de la creación de universidades privadas, de enseñanza “libre”, que expresaban a sectores católicos y quiénes se oponían defendiendo la educación como de interés público y pugnaban por sostener el principio de laicidad de la educación estatal. El gobierno de Frondizi, en 1958, termina promulgando una ley que posibilita la apertura de los establecimientos privados.

(6) Según Puiggrós (1998) los sentidos y prácticas pedagógicas producidas por sectores subalternos pueden llegar a estructurar “discursos pedagógicos populares” -o gérmenes de dichos discursos-. Estos se expresan como opuestos a los hegemónicos y, en distintos casos, son ilegalizados e incluso combatidos.

A partir de la historización que elabora la autora para el conjunto de América Latina, podemos enumerar, para el caso argentino, los sentidos y prácticas del anarquismo y socialismo; el discurso pedagógico popular de la Reforma Universitaria de 1918; la tendencia pedagógica nacionalista popular en el yrigoyenismo; la tendencia socialista positivista de Anibal Ponce (en las décadas del `20-`30); el discurso pedagógico nacional popular del peronismo; el discurso popular democrático del tercer gobierno peronista con incidencias de la “pedagogía de la liberación” y la reforma educativa cubana (1998: 24-25).

(7) Es significativo como antecedente de la preemergencia de la tendencia de educación popular en la Argentina, la experiencia de extensión universitaria de la UBA en el período 1956/66 (Brusilovsky, 2000).

(8) No nos detendremos en conceptualizar los rasgos principales de “la corriente latinoamericana de educación popular”, aspectos que han sido ampliamente desarrollado por diversos autores (entre otros: Hernández, 1985; Torres, 1988; Rigal, 1994; Sirvent, 2008).

(9) “La reproducción” se constituye en la noción privilegiada para explicar la educación formal (Rockwell, 2009): reproducción de la dominación de clase desde una perspectiva que concibe a la escuela como parte de los aparatos ideológicos del Estado burgués (Althusser, 1968); reproducción cultural desde la acción pedagógica institucionalizada que impone arbitrariamente contenidos y modos de inculcación que se corresponden con los intereses de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1977); reproducción de las divisiones de clase mediante dos circuitos de escolarización diferenciados (Baudelot y Establet, 1975).

(10) Constituye un impulso en el desarrollo de dicho movimiento la presencia de Freire en Buenos Aires, en junio de 1985, en el marco del Acto Preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos.

(11) Cabe destacar que Tamarit (1992) expresa una perspectiva escéptica de la opción de desarrollar prácticas de educación popular en términos de organizar políticamente al pueblo, en la escuela pública, dado los límites institucionales para el desarrollo de dicho objetivo en el marco del “aula”. Plantea que ello requiere transformar ciertas condiciones “extra-muros”. A su vez, entiende como utópico, irrealizable, el desarrollo de prácticas con pretensiones de “educación popular”, como educación del pueblo, sin ocuparse de lo ocurre en las escuelas, ámbito donde efectivamente se encuentran las mayorías.

(12) Autores representativos de esta perspectiva son: Apple, Giroux, Aronowitz, Willis, Mc Laren (Rigal, 1994).

(13) En este aspecto está involucrada una discusión más amplia referida a la definición conceptual de los “sujetos populares”. Aunque no abordamos esta problemática en el presente trabajo, nos interesa expresar que el referirse a los intereses de los sectores populares implica trascender exclusivamente las reivindicaciones de la clase obrera industrial y ampliar la categoría a la multiplicidad del sujeto popular y las diversas subordinaciones que lo condicionan (de clase, de género, étnica, etaria).

Bibliografía

- Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular*. Bs. As.: Eudeba.
- Cantero, G. (2006). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones. En Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). *Igualdad y educación - Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Guimaraes, S. y Gadotti, M. (Comps.). (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Bs. As.: Ediciones Cinco.
- Hernández, I. (1987). Desde Argentina. En Freire, P., Guimaraes, S. y Gadotti, M. (Comps.). *Pedagogía, diálogo y conflicto* (pp. 13-53). Bs. As.: Ediciones Cinco.
- Hernández, I. y Facciolo, A. (1985). Educación de Adultos en la Argentina de la última década. Recuperado el 15/05/2010 del sitio web de CREFAL: www.crefal.edu.mx
- Hernández I. y Fischman, G. (1993). Educación popular y reestructuración económica. En Gadotti, M. y Torres, C. (Comps.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas* (pp. 141-157). Bs. As.: Miño y Dávila.
- Michi, N. (2008, octubre). *Debates sobre experiencias alternativas de educación y escuela pública*. En VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas Grupo de Trabajo Hacer la Historia. Univ. Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Michi, N. (2011). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En Finnegan, F. (Comp.). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial AIQUE (en prensa).

- Palma, D. (1992). Los desafíos de la educación en América latina, la agenda vista desde la educación popular. *Revista La Piragua*, 4, 3-6. Recuperado el 25/04/2011 del sitio web de la CEAAL: www.ceaal.org
- Pineau, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.). *Movimientos sociales y educación* (pp.175-192). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Puiggrós, A. (1993). Historia y prospectiva. En Gadotti, M. y Torres, C. (Comps.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas* (pp.33-43). Bs. As.: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Rigal, L (1994). Educación popular y escuela pública: a propósito de una investigación en marcha. *Revista La Piragua*, 9, 141-148. Recuperado el 25/04/2011 del sitio web de la CEAAL: www.ceaal.org
- Rigal, L. (1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. *Revista Crítica Educativa*, 1, 32-46.
- Rigal, L. (2009, Agosto). *Lo implícito y lo explícito en los componente pedagógicos de las teorías críticas de la educación*. En Actas de la Jornada sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Bs. As. (en prensa).
- Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción. En Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp.125-142). Bs. As.: Paidós.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Puiggrós, A. et. al. (Comps.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Bs. As.: Galerna.
- Baraldo, N., Chinigioli, E., Molina Guiñazú M. y Scodeller, G. (2010, noviembre). *La Escuela Sindical Bancaria: una experiencia de educación secundaria de adultos. Mendoza 1973/1976*. En II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Univ. Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Sirvent, M. (1993). La crisis de la educación. En Gadotti, M. y Torres, C. (Comps.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas* (pp. 105-120). Bs. As.. Miño y Dávila.
- Tamarit, J. (1992). El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación. En Tamarit J. *Poder y educación popular* (pp. 49-88). Bs. As.: Libros del Quirquincho.
- Torres, R. (1988). *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Vázquez, Silvia Andrea y Di Pietro Susana (2004). *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*. Recuperado el 15/03/2011 del sitio web del Instituto Marina Vilte-CTERA: http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_escuela.htm
- Vázquez, S. (2006). *La escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares*. Recuperado el 15/03/2011 del sitio web del

Documentos y fuentes consultados

- Bardach, M. y Feder, V. (2010). *Proyecto de Definición Institucional. La Educación Popular en la Formación docente*. Recuperado el 20/06/2011 del sitio web de la Escuela Normal Superior N° 5 Gral. Don Martín Miguel de Güemes: www.ens5.caba.infed.edu.ar/sitio/
- CTERA (2005). *Documento Final. Tercer Congreso Educativo*. Recuperado el 01/06/2011 del sitio web de la CTERA: www.ctera.org.ar
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Pcia de Bs. As. *Proyecto de Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado el 20/06/2011: www.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/presentacion/materialesparadescargar/documentouniversidadpedagogica.pdf
- Encuentro Nacional de Estudiantes de Organizaciones de Base. www.educacionparaelcambiosocial.blogspot.com/
- Finnegan, F. (2011). *Seminario de Posgrado: Educación Popular*. Recuperado el 20/06/2011 del sitio de la Universidad Pedagógica de la Pcia. de Bs. As.: www.uppba.edu.ar
- Unión de Trabajadores de la Educación. www.ute.org.ar
-