

La Educación Popular entre el discurso y la realidad. Análisis de una experiencia educativa en la ciudad de Salta

Popular education between discourse and reality. Analysis of an Educational Experience in the City of Salta

*Cecilia Lorena Morales Perrone**
*Natalia Andrea Pastrana***

Resumen

En el presente trabajo realizamos una aproximación conceptual a la categoría “Educación Popular” a partir de la identificación y comprensión de los diferentes sentidos que a lo largo del tiempo le fueron adjudicados. Para realizar el rastreo de estos significados consideramos las siguientes dimensiones: sectores destinatarios de la educación popular, ámbito de concreción, contenidos o saberes culturales involucrados, relación o vínculo pedagógico y la finalidad o propósito perseguido en estas prácticas.

A partir de estas dimensiones efectuamos un análisis -sin pretensiones evaluativas o de enjuiciamiento- de una experiencia educativa de la provincia de Salta que podría ser incluida entre las prácticas de educación popular.

Cabe destacar la participación en dicha experiencia de una de las autoras del trabajo, y, en tal sentido, reconocemos el riesgo de compromiso subjetivo que conlleva -más allá del esfuerzo de distanciamiento- el involucramiento en una práctica social. No obstante, este análisis tiene la intención de un retorno crítico a las propias prácticas a partir de los instrumentos conceptuales que aquí adoptamos como delimitadores de la categoría “Educación Popular”.

En el último apartado enunciamos algunas reflexiones, comentarios e interrogantes que dan cuenta del heterogéneo e incierto estado de la Educación Popular en la actualidad.

Palabras clave: educación popular, sectores populares, escuela pública, inclusión, rol del estado

Abstract

In the present work we make a conceptual approach to the category “Popular Education”, from the identification and understanding of the different meanings that have been given to it over time. In order to trace these meanings we consider the following dimensions: target sectors of popular education, field in which it is carried out, contents

* CLMP: Profesora en Ciencias de la Educación, Auxiliar docente de 1ra categoría en las cátedras Organización y Administración Educativa y Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta

** NAP: Profesora en Ciencias de la Educación, Docente adscripta en la cátedra Sociología de la Educación.
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

or cultural knowledge involved, pedagogical relationship or link and the end or purpose pursued in these practices.

From these dimensions we make an analysis - without any pretension to evaluate or judge - of an educational experience of the Province of Salta that could be included among the practices of popular education.

It is worth noting the participation of one of the authors of the work in this experience, and, in this sense, we recognize - beyond the efforts of distancing - the risk of subjective commitment that entails one's involvement in a social practice. However, this analysis intends a critical return to the own practices from the conceptual tools we adopt here as delimiters of the category «Popular Education».

In the last section we present some reflections, comments and questions that give account of the heterogeneous and uncertain state of Popular Education today.

Keywords: popular education, popular sectors, public school, inclusion, role of the state

La Educación Popular: diferentes dimensiones de análisis

En el ámbito pedagógico resulta habitual escuchar hablar de Educación Popular (como denominación adjudicada a experiencias educativas, asignaturas, seminarios, etc.), no obstante, pareciera darse por sentado - pues no se explicita - la opción teórica desde la cual dicha categoría es empleada. Ante esa falta de precisión, y la intención perseguida en este trabajo, resulta pertinente precisar los criterios desde los que será abordada.

Existen diferentes dimensiones o variables que ayudan a delimitar a la Educación Popular: los sectores destinatarios de la misma, su ámbito de concreción (dependiente, paralela o alejada de lo estatal), los contenidos o saberes culturales trabajados en ella, la relación o vínculo pedagógico (docente/destinatarios) y la finalidad o propósito perseguido.

En consonancia con este planteo, retomamos la advertencia esbozada por Vázquez y Di Pietro (2004) quienes señalan la dificultad de intentar conceptualizar la Educación Popular sólo a partir de sus sujetos destinatarios, pues además de ellos, definen a esta práctica otros elementos o factores que han ido variando a lo largo del tiempo. En este sentido adoptamos como criterio articulador - de la variedad de elementos esbozados - el histórico.

A continuación, intentaremos una breve revisión histórica de cada una de estas variables con la intención de comprender cómo la categoría Educación Popular fue asumiendo diferentes connotaciones a lo largo del tiempo. Iniciaremos el abordaje focalizando en los *sujetos destinatarios* de la Educación Popular.

Pueblo como sujeto de la educación popular

Indagar acerca de quiénes son los **sujetos** destinatarios de la educación popular supone explicitar una posición al respecto.

El Pedagogo Cantero (2006) al analizar los sujetos de la educación popular privilegia la expresión *sectores populares* como una categoría más precisa y genérica que la de "clases dominadas" empleada por la ortodoxia marxista.

...incluir a todos los que pueden ser agrupados dentro de un antagonismo básico (...) que permite distinguir entre quienes detentan los medios de producción y el sector mayoritario de la sociedad que carece de ellos o los posee en una cantidad ínfima (Cantero, 2006:216).

Este planteo es compartido por Tamarit (1992, 2012) en sus análisis sobre educación popular. Siguiendo a estos autores, la potencia de dicha noción radica en que a) la misma no se circunscribe a factores exclusivamente económicos, b) incorpora a ciertos sectores de la clase media (históricamente no incluidos en esta categoría) y c) reconoce las diferencias y contradicciones en su interior.

Es en este sentido que la noción *sectores populares* suele aparecer emparentada a otra de no unánime conceptualización: la de *pueblo*. En “Clase media: cultura, mito y educación”, por ejemplo, Tamarit presenta un rastreo de la categoría *pueblo* y señala que la misma ha sido abordada desde diversas posturas teóricas e ideológicas; se configuró según los contextos históricos; y que varios autores han tendido a vincularla (en menor o mayor grado) a la noción de lo *popular*. Esto es lo que dificulta una definición precisa y acabada de ambos conceptos. Al respecto el autor enumera los siguientes casos:

En la tradición marxista, algunos estudios referidos a las *clases sociales subordinadas* suelen vincularlas a la categoría *pueblo*, “...*pueblo y clase social son realidades históricas y no categorías abstractas*” (Tamarit, 2012:356)

En el pensamiento gramsciano el empleo de la categoría pueblo aparece como sinónimo de masas populares, clases populares, clases subalternas.

En un exhaustivo rastreo histórico, Bolleme advierte que diversos autores emplean indistintamente las nociones “pueblo” y “popular”.

Dussel, E. reivindica el concepto de “pueblo” como categoría analítica y política para estudiar “formaciones sociales concretas”. En ese sentido contrapone “pueblo” a la noción de “clase” por considerar a esta última como carente de sentido histórico concreto.

Tamarit finaliza su análisis advirtiendo que los estudios en los que se emplea *pueblo* como una categoría contrapuesta a la de *clase social*, se ven imposibilitados de reconocer la complementariedad entre ambas nociones, así como su carácter situado históricamente. Adhiriendo a este planteo pensamos que hablar de *sectores populares* desde una concepción genérica no implica su oposición a la noción *clase social*.

En esta dirección Vázquez y Di Pietro (2004) señalan como parte de una “concepción populista” la tendencia a despolitizar el concepto “pueblo” cuando se pretende definirlo sólo a partir de su “condición social” (pueblo como sinónimo de “pobreza”). Politizar la categoría *pueblo* implicaría, entonces, su definición “en relación con el proyecto de lucha contra el bloque en el poder” (Vázquez y Di Pietro, 2004:4).

A partir de lo esbozado y en referencia al contexto actual, Tamarit reconoce la potencialidad de incluir en la categoría “*pueblo*” a diferentes *sectores sociales* que él considera como *clases dominadas*, “...la gran mayoría de la población, o sea el conjunto de las clases dominadas -estoy mencionando las clases medias y populares- en medio de urgencias y presiones materiales y simbólicas, chantajes y seducciones de diverso tipo...” (Tamarit, 2012: 358).

“Concretos históricos sociales”¹: reconfiguraciones del sujeto de la Educación Popular

“Sucede que dicho ‘sujeto’ es por demás escurridizo, cambiante con el correr de los tiempos y siempre respecto del territorio en cuestión, nación, región, etc.”

Tamarit

Recuperamos los aportes de Pineau (1994), Vázquez y Di Pietro (2004) para situar históricamente a los sujetos destinatarios de la Educación Popular y comprender cómo la misma se fue reconfigurando en función de diferentes variables a través del tiempo.

... en diferentes momentos, y según distintos autores y corrientes, “Educación Popular” se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.), a los conocimientos a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos “nacionales”, etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc.), a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.). (Pineau, 1994: 2)²

Pineau propone detenernos en cuatro momentos de la historia argentina para poder aprehender la categoría “Educación Popular” como concepto “único” que articula en diferentes grados las variables mencionadas: 1) Educación Popular como homóloga a Instrucción pública; 2) Educación popular (sociedades populares de educación) como complementaria al Sistema de Instrucción Pública; 3) Educación Popular al interior del Sistema de Instrucción Pública; 4) Educación Popular por fuera y en oposición al sistema de instrucción pública.

En el contexto actual nos encontramos con prácticas educativas que -atendiendo a las variables señaladas- podrían ser pensadas como experiencias de Educación Popular, pero que sin embargo no se identifican por completo con las características expresadas en la periodización de Pineau. Por ello, consideramos conveniente incorporar un quinto momento, *Educación Popular: más allá del Estado y del sector privado*.

En el siglo XIX, el Sistema Educativo argentino se organiza con la función de “civilizar” a un sujeto pedagógico identificado como popular. Lo popular aparece en el pensamiento político-pedagógico de la generación del 80, bajo influencia sarmientina, como sinónimo de “población educable”: gauchos, proletario urbano, sectores rurales, sectores urbanos pobres e incultos, inmigrantes. El Sistema educativo se configura

¹ Esta categoría fue retomada del análisis que realiza Tamarit acerca de la necesidad de historizar la categoría “pueblo”.

² El subrayado es nuestro.

como una “estrategia de penetración ideológica estatal”³ y ello explica que los contenidos y los métodos⁴ fueran homogeneizados por un Estado docente. En este sentido, Pineau (1994) señala que la educación popular aparece en este contexto como homóloga a instrucción pública.

En segundo lugar puede hacerse referencia a los períodos correspondientes a la república conservadora, el ascenso del Radicalismo al gobierno nacional y la década infame. En esta etapa se amplía el concepto de sujeto pedagógico al que habría de atender la educación popular, incluyendo no sólo a la infancia como hasta entonces sino también a adultos analfabetos vinculados a condiciones socioculturales específicas (ser inmigrante, trabajador, mujer). La *educación popular* empieza a perfilarse como una opción *por fuera*⁵ del sistema de instrucción público estatal, entre otras razones por el triunfo del movimiento docente “normalizador”.⁶ Lo popular, entonces, aparece vinculado a un nuevo sujeto pedagógico y a nuevos conocimientos relegados por el currículum oficial. Aquí es posible identificar el inicio de la separación entre el sistema de instrucción pública y la “educación popular”, concebida esta última como una alternativa complementaria “no oficial”.

Durante los primeros gobiernos peronistas, el Estado asume como política pública la educación popular a partir de estrategias y mecanismos articulados desde el sistema de instrucción público. “Lo popular” constituye nuevamente un asunto de estado, en ese sentido una nueva ampliación de la categoría de sujeto pedagógico viene a recoger reclamos de sectores sociales históricamente relegados del acceso a bienes materiales y simbólicos (educación media y universitaria). Aparece el obrero como destinatario de modalidades de educación popular impulsadas desde el Estado.⁷

Esta educación popular estatal se constituye como antítesis al modelo educativo tradicional oligárquico. Respecto de los contenidos, se alude a una concepción integral de la educación, así *lo intelectual* se amplía incorporando contenidos nacionales, regionales y religiosos; *lo físico* se asocia a la capacitación para el trabajo, la militarización, y a la formación deportiva; y *lo moral* se cristaliza en la orientación religiosa (adoptada durante el primer gobierno peronista), la orientación nacionalista (materializada en prácticas y rituales patrióticos) y la orientación peronista (a partir de 1952).

³ Oszlak, O (1999)

⁴ Siguiendo a Oszlak (Ibid.) Los Contenidos fueron diseñados para consolidar el “plano ideal de la nacionalidad”, esto es, la generación de sentimientos de pertenencia e identidad colectiva. Este sistema de instrucción público se basó, en palabras de Tedesco (2009), en un “detallismo metodológico”, caracterizado por una estricta reglamentación del proceso pedagógico (tendencia al verbalismo, la memorización, etc.)

⁵ Estas opciones complementarias al sistema provenían de grupos sindicales – anarquistas y socialistas – y de asociaciones inmigrantes, casas maternas, etc.

⁶ Pese al triunfo del proyecto normalizador, Pineau reconoce que hacia fines de este período existieron experiencias esporádicas de educación popular al interior del sistema público de instrucción, como por ejemplo las de las hermanas Cossettini y la del maestro Iglesias.

⁷ No obstante, cabe la reflexión acerca de este carácter popular de la educación asumida por el Estado en esta etapa, si se tiene en cuenta por ejemplo, 1) que al interior del sistema educativo se produce una bifurcación entre el nuevo circuito de educación técnica (destinado a sectores excluidos) y el circuito tradicional que mantiene a los sectores medios y altos como sus destinatarios prioritarios. 2) dentro del circuito de educación técnica, también se producen diferenciaciones relacionadas a calificaciones como condición para acceder a niveles más altos del sistema y la afiliación obligatoria a la causa justicialista.

Entre 1955 y 1983 la educación popular no solo deja de ser un asunto de estado sino que aparece como oposición al sistema de instrucción pública estatal. Durante el período de suspensión del estado de derecho, se intentó cooptar este sistema como estrategia de inculcación ideológica que otorgara legitimidad al régimen represivo. En este marco la educación popular se circunscribió a experiencias⁸ que se presentaban a sí mismas como antagónicas en tanto estas se desarrollaban con contenidos, métodos y características a partir de las cuales pretendían diferenciarse de prácticas dominantes, autoritarias, bancarias y opresivas. En este sentido, "...la 'educación popular' tenía su lugar fuera de la escuela, era dialógica y participativa y servía para la concientización de los dominados..." (Pineau, 1994: 16).

En este contexto, Vázquez y Di Pietro (2004) señalan como un punto de inflexión en la forma de concebir la Educación Popular, la influencia de la Teoría Crítica en el pensamiento sociopolítico latinoamericano (específicamente a partir de los planteos de la Dependencia y las Teorías Reproductivistas), en tanto sus aportes permitieron, por un lado, la superación del "ahistoricismo propio de las teorías desarrollistas"⁹; y por el otro, el descredito y desconfianza en el sistema de instrucción público al demostrar "...las falacias del discurso liberal sobre la educación pública como espacio igualitario e igualador" (2004: 5) y al denunciar su función de imposición de la ideología dominante.

...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 -(Vázquez y Di Pietro, 2004: 5)

Así la educación popular aparece por fuera y en oposición al espacio público, como alternativa a las "relaciones de dominación" presentes en el vínculo pedagógico verticalista (al que oponen una relación pedagógica dialógica para un nuevo sujeto popular) y como espacio de revalorización de los contenidos culturales de las clases oprimidas.

La educación popular entre lo estatal, ¿lo privado? y lo social

En este apartado, pretendemos señalar algunos debates e interrogantes que nos permitan repensar el concepto y la práctica de la educación popular en el contexto actual.

Si se pretende continuar con la lógica del recorrido histórico nos encontramos con algunas dificultades para precisar el concepto de Educación Popular. El primer inconveniente emerge a partir del progresivo desdibujamiento de las funciones tradicionales del Estado y su vinculación con el espacio público.

Históricamente, lo público -para el caso argentino- estaba asociado a lo estatal, y diferenciado de la esfera privada. En este marco, el Estado asumía un rol de principal-

⁸ Puede mencionarse por ejemplo la propuesta freiriana que en este contexto se vio influida por la Teoría de la Dependencia y la teología de la Liberación y para el caso argentino, aparecen trabajos de agrupaciones militantes destinadas al trabajo comunitario en las villas.

⁹ Las categorías "periferia", "tercer mundo" permitieron comprender el "subdesarrollo" de las economías latinoamericanas, no como un momento en el proceso de desarrollo, sino como una condición permanente y funcional al progreso de las economías de los países centrales inscriptas en un sistema económico mundial que necesita mantener a los países del tercer mundo en la condición de economías dependientes.

dad como garante de la gratuidad (y la obligatoriedad) de la educación pública -que a su vez- era concebida como sinónimo de estatal.

Entre mediados y fines del siglo XX el *antiestatismo* aparece adoptado como bandera desde *diferentes sectores político-ideológicos* (en algunos casos antagónicos). En los 70 por ejemplo, argumentos de los partidarios de la privatización del sistema de instrucción pública que aluden a la “crisis de la educación estatal, homogeneizante, autoritaria” (Vázquez y Di Pietro, 2004: 8), se confunden con las críticas que denuncian el carácter reproductor y opresor del sistema para los sectores no privilegiados. Sumado a ello, la experiencia de la última dictadura militar contribuye a generar en la opinión pública el descrédito del Estado como agente regulador del espacio público. Esta amalgama de discursos “antiestatistas” prepara la escena para la aceptación de la “prédica neoliberal” que en años inmediatamente posteriores impulsara reformas tendientes a achicar el Estado.

A partir de los años 90' -y en el marco de la redefinición del rol del Estado- lo público deja de circunscribirse sólo a *lo estatal*, pero también deja de *diferenciarse/oponerse* a lo privado, y la nueva retórica se encarga de difundirlo como parte constitutiva de estas dos esferas: la estatal y la privada. En el plano educativo, este discurso se plasma en las normativas escolares sancionadas en el período, reconociéndose:

...que la escuela pública podía no ser estatal (...) en la letra de la ley se filtraban nuevas formas de nombrar la educación pública (de 'gestión estatal' y de 'gestión privada') punta de lanza de formas más sutiles de legitimación de la privatización de la educación pública” (Vázquez y Di Pietro, 2004: 8-9).

En este contexto de reforma neoliberal del Estado, se asiste a la implementación de un conjunto de políticas tendientes a reducir la presencia del mismo como agente garante y regulador de los derechos de los ciudadanos. Medidas tales como la reducción del gasto público, la apertura y la desregulación de las fronteras comerciales, son orquestadas por un nuevo agente regulador: el mercado. En este marco y bajo una fuerte impronta economicista se produce la reforma del sistema educativo. Siguiendo los aportes de Da Silva (1997) y Castro (2006) se puede aludir a un corrimiento de lo político hacia lo gerencial, se asiste a un cambio de paradigma en el que la administración es sustituida por la gestión. Los aspectos sustantivos, es decir el qué y el para qué (el contenido y las funciones de la educación) son reemplazados por aspectos instrumentales, procedimentales y técnicos que se presentan bajo una apariencia neutral y aséptica ocultando su trasfondo ideológico.

Para comprender *la redefinición neoliberal* del espacio *público y privado*, resulta interesante introducir primero una salvedad planteada por Fiscella (2005). El autor sostiene que por “Achicamiento del Estado” no debe entenderse “la no intervención del mismo”, sino, en todo caso, una intervención diferente. Puesto que, paradójicamente las transformaciones necesarias y las Políticas de Ajuste Estructural requeridas por el nuevo modelo de acumulación necesitaban de un liderazgo fuerte y de una activa intervención del Estado para su implementación. Ello lleva a entender que la “no intervención” discrecional del Estado que acompañó este modelo tuvo consecuencias positivas y negativas para distintos actores sociales. En efecto, el desmantelamiento del viejo aparato del estado tuvo efectos positivos para algunos sectores ligados al capital y efectos negativos para la

mayoría de la población, en tanto, en el área social predominó el componente “político económico sobre el social” (Fiscella, 2005: 34). Esto explica la configuración de un nuevo esquema en la provisión de las *políticas sociales*, en la que fue perdiendo terreno su carácter universalista (y de provisión pública) por una lógica de privatización, descentralización, focalización. Esquema en el que aparece como nuevo proveedor (privado) el Mercado, como agente promotor de eficiencia, racionalidad y regulador del derecho a la libre elección de los consumidores de servicios educativos.

Siguiendo esta lógica, en el plano educativo se asiste a la pérdida de la principalidad del Estado en su función docente y su reemplazo por un rol subsidiario, a partir de la implementación de políticas educativas compensatorias para los sectores más desposeídos, imposibilitados de actuar como consumidores racionales en el mercado educativo.

En este sentido, Fiscella argumenta que el desdibujamiento neoliberal de los límites entre lo público y lo privado, no implica su oposición, sino, en realidad, un desdoblamiento del Estado, que aparece “...ocupando tanto el espacio público como el privado” (Fiscella, 2005:39). Además, al aparecer como prioritarias las exigencias de la política económica sobre las de la política social, lo que, “...en verdad se separan son los conceptos de eficiencia y de eficacia”:

La oposición entre lo público y lo privado es falsa, en tanto que el Estado sigue siendo el *regulador* pero ya no del conflicto entre capital-trabajo, sino de los canales de acumulación, en la medida en que redefine la delimitación entre los dos ámbitos para redireccionar a los actores sociales hacia cada uno de ellos a partir de su propio desdoblamiento; imponiendo la idea de eficiencia a través de la focalización-selectividad en el plano de lo político y a través de la eficacia, instalando el cálculo de la ganancia que le permite regular el ámbito del mercado, en el plano de lo económico” (Fiscella, 2005:43).

Esta década culmina -parafraseando a Rigal (2007)- en un notable proceso de des-colectivización y pauperización masiva de los sectores populares y un consumo cultural acrítico por parte de los sectores medios. Se conforma por un lado, una *ciudadanía restringida* acorde al modelo neo-neo, que se caracteriza por ser *débil, intermitente, acrítica, apática y estar desencantada y alejada de la cosa pública; y por el otro, una ciudadanía mínima*, constituida por los pobres, que pierden sus derechos sociales, ligados al trabajo principalmente, y ven limitados sus derechos políticos. Lo que constituye a estos ciudadanos como tales, y bajo la lógica imperante es -a diferencia de la etapa de la ilustración o de la del estado de bienestar- la posibilidad de consumo, “la condición de ciudadanía reposa en la propiedad privada y el consumo” (Rigal, 2007: 309).

Estos procesos cristalizan en la Argentina, a principios del siglo XXI, en una crisis social, política y económica, que genera en la población una pérdida de confianza en las instituciones. Se asiste a un:

... deterioro económico y la desocupación que generan un debilitamiento del trabajo como factor de integración social, (...) un contradictorio proceso de disolución-reconstrucción del tejido social y de la organización social, y la pérdida de legitimidad de los actores colectivos tradicionales, acompañado de una creciente efervescencia social y la aparición de nuevos actores: trabajadores desocupados (piqueteros, cartoneros); fábricas recuperadas; asambleas barriales, fortalecimiento de movimientos sociales...” (Rigal, 2011:90)

Ante este contexto “de desprotección individual, [e] intemperie política” (Cantero, 2006:217) los sectores populares no permanecen indiferentes y se produce “una ruptura masiva de la aceptación sumisa y naturalizada de la injusticia social, la pobreza y la carencia de participación y representación” (Rigal; 2011: 2). Se lleva a cabo, entonces, una “redefinición activa de la situación por parte de militantes por fuera de partidos políticos” (Svampa, 2008:180).

Autores como Vázquez reconocen en esos movimientos, la emergencia y consolidación de un “tercer sector incontaminado”, (una nueva forma de organización de parte de la sociedad civil), alejado tanto del aparato del estado al que se identifica como sinónimo de dominación, como del sector privado, que se rige por la lógica de lucro.

Fundaciones, organizaciones no gubernamentales, cooperativas, movimientos sociales, etc. se constituyen en los agentes protagonistas capaces de absorber y dar respuesta a las demandas que -en un contexto neoliberal- no pueden ser prioridad del Estado y menos aún del sector privado. Demandas vinculadas a: la desocupación, la vivienda, la alimentación, el acceso a la cultura y la educación entre otras.

En materia educativa, son diversas las experiencias y prácticas organizadas por este “tercer sector” ante la ausencia del estado y/o la fuerte presencia de un sistema escolar exclusor. Experiencias que pretendieron apartarse de la lógica escolar, huir de la regulación del estado -en un principio- y atender las necesidades educativas de la población excluida, son consideradas por sus responsables y algunos teóricos (Gluz, 2008, Rivas 2008, entre otros) como referentes de la Educación Popular en la actualidad.

El marco regulatorio del sistema educativo argentino (vigente desde el año 2006), reconoce estas experiencias y les otorga entidad legal al incorporar una nueva categoría “servicios educativos de gestión social”.

El Sistema educativo nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social... (Ley 26.206, Art.14)

Contenidos y finalidades de la Educación Popular

Respecto a la categoría “Educación Popular”, muchos autores¹⁰ coinciden acerca de la dificultad para definirla porque es una práctica que “está siendo” en tanto sus variables se redefinen históricamente. Al conceptualizarla como a cualquier otra noción, con características estables, se corre el riesgo de limitar la comprensión de su alcance real.

Sin embargo, incorporar el debate acerca de los **contenidos o “saberes”** y **las finalidades** de la “Educación Popular” puede contribuir a repensarla históricamente y en la actualidad.

Brusilovsky (2000: 295) sostiene que uno de los principios de la educación popular es que sus contenidos se basen en “...la experiencia vivida por la gente”, en sus problemáticas y necesidades materiales y simbólicas. Sólo de esta manera el currículum puede resultar significativo (culturalmente relevante). Sin embargo, hay que tener presente que la recuperación de la realidad objetiva y subjetiva de los sectores populares no puede

¹⁰ Cantero, G (2004, 2006, 2007); Michi, N (2012); Tamarit (2012)

constituirse en el fin último de la educación popular, pues esto implicaría una visión reduccionista de la misma.

En este sentido, en nuestro ámbito educativo podemos identificar experiencias que “se presentan como de educación popular”, y que a modo de hipótesis nos atreveríamos a ubicar en dos tendencias diferentes. Por un lado, aquellas que recuperan “lo popular” desde la “caridad” y se dirigen exclusivamente a atender necesidades básicas de estos sectores (clases de apoyo, actividades recreativas, artísticas, etc.), aquí se evidencian acciones de carácter asistencialista y compensatorio. La lógica de estas acciones, en la educación argentina en general y en particular en la educación destinada a la población en *condiciones de pobreza*¹¹, adquiere notable presencia en los años 90’ tras el “discurso de la equidad”. En el mismo, se presenta un abordaje de la desigualdad en el que paradójicamente la igualdad es desplazada por estrategias que apuntan a otorgar “...a cada uno lo que le corresponde o lo que necesita” (Serra, 2007:122), con el objetivo de “compensar las diferencias”.

En la segunda tendencia se ubican aquellas experiencias que podríamos identificar de tinte “romántico y panfletario”, en tanto se contentan con “hacer presente al otro”, *no en tanto otro*, sino en su condición de “diferente”, exótico, idiosincrásico, folklórico, autóctono. La dureza de este planteo obedece a la necesidad de tomar ciertos recaudos al momento nombrar, analizar o desarrollar acciones de educación popular. En esta línea, coincidimos con Serra (2007: 131) cuando advierte que en el tratamiento que suele hacerse de los pobres, se “corre el riesgo de “esencializar rasgos y reducir las operaciones pedagógicas en nombre de lo que el otro es”.

Una vez explicitados los riesgos de reducir el **contenido** de la educación popular a las experiencias de sus sujetos, sostenemos que estas, sin embargo, constituyen el punto de partida de un currículum que pretenda ser “significativo”. Punto de partida para la construcción de “un conocimiento crítico” que permita a los sectores populares la ruptura de la visión hegemónica del mundo y de la condición de “subalternidad” que el discurso les ha enseñado a asumir como natural (Brusilovsky, 2000: 296). En función de ello, el currículum de la educación popular supone la presencia de *otros saberes* (nuevas categorías para conocer, percibir e interpretar el mundo) que condensan la experiencia y los intereses de los sectores populares, más un lenguaje y posicionamiento crítico. Allí radica el potencial emancipatorio -en términos pedagógicos, políticos y culturales- de las prácticas de educación popular. En palabras de Cantero se hace necesario “...una descolonización cultural como condición de cualquier postura autónoma y más anclada en los intereses populares que en las presiones del orden” (Cantero, 2011: 5)

El proceso de emancipación (pensado aquí como **objetivo o meta** de la educación popular) supone, entonces, prácticas reales de *empoderamiento* de los sujetos. Ello podrá concretarse en esa “otra escuela”¹² en la que sea posible trabajar desde otra visión del ciudadano que se pretende formar, con otra perspectiva acerca de la política y la democracia.

Adherimos al planteo del autor para quien tradicionalmente la escuela adoptó y transmitió un orden social basado en una visión formal de democracia, que la entendía

¹¹ La categoría pobreza fue retomada de la autora Serra, S (2007)

¹² Cantero (2006). Cuando el autor alude a esa “otra escuela” se refiere a la resignificación de la escuela pública como espacio privilegiado de la educación popular.

como “forma jurídica de gobierno”, en la que los sujetos, como portadores de derecho, eran considerados formalmente iguales. Dicho planteo se encuentra emparentado con una concepción de política como “litis”, una disputa que históricamente tuvo como protagonistas a los “iguales” de los sectores privilegiados. No cabría esperar de aquella escuela sino la formación de sujetos a los que se les habría de otorgar -desde afuera y como un atributo- el status de ciudadano.

Esas visiones ocultan que ni todos pertenecemos “a ese grupo” de iguales, ni la declamación meramente formal de los derechos del ciudadano tornan verdaderamente participativa a la democracia y a la vida política. Reconocer esto implica asumir que los sujetos son efectivamente desiguales (no sólo en condiciones materiales sino también simbólicas), y, por tanto, sus posibilidades de participación y decisión en la “litis” también lo son.

Dichos planteos conducen a reflexionar acerca de si los contenidos transmitidos por la escuela son acordes y significativos en el presente y ante las necesidades e intereses de la mayoría de su población destinataria.

En la escuela actual urge desentrañar la lógica que ha posibilitado la formación de dos tipos de ciudadanos: aquellos que efectivamente mandan/gobiernan y los que sólo obedecen. Una democracia reducida a un “simulacro de concertación”¹³, donde no todos tienen voz ni deciden, y los que la tienen no gozan del mismo poder. Una democracia que se funda más en un modelo económico que en la verdadera política, reifica a las personas en tanto “unos sujetos convierten a otros en objetos al servicio de sus intereses” (Cantero, 2008:30).

Si la mayoría de los destinatarios de la escuela pública, hoy coincide con los sectores populares (grupos socioeconómico y culturalmente marginados, y sectores medios) resulta imprescindible dotar de sustantividad a la democracia, la política y la ciudadanía como componentes centrales del currículum de una práctica pedagógica con intenciones emancipatorias.

En ese sentido, educar en y para el ejercicio en el juego político, supone educar también en una concepción radical de la democracia, como espacio en el que “todos” y cada uno de los sujetos -en tanto ciudadanos reales- dispongan de los instrumentos que les permitan ser efectivamente incluidos. Esto es, información y saberes necesarios para desarrollar lecturas críticas de la realidad circundante y las oportunidades para generar procesos de toma de conciencia sobre los factores que históricamente contribuyeron a su “subalternización”.

Lo popular en cuestión: aproximación a una experiencia educativa de la provincia de Salta

Descripción del caso

El caso analizado *Retención y reinserción en el sistema educativo formal de adolescentes y jóvenes enfrentados a situaciones adversas* constituye una experiencia educativa desarrollada en la provincia de Salta en el marco de un proyecto de intervención socio-comunitaria “*Construyendo oportunidades para la inclusión social de adolescentes entre 13 y 18 años residentes en*

¹³ Gentilli, 1999

los barrios NBI de la Zona Norte de Salta Capital”, implementado entre los años 2004-2006 por la ONG FUNDADES¹⁴.

En la formulación del proyecto se señala que el mismo asume la modalidad de “gestión asociada” en tanto su ejecución cuenta con el aporte de una “Red Comunitaria” de la que participan diferentes instituciones y organismos gubernamentales (Centro de Salud, Comisaría, Secretaría de Seguridad, Secretaría de Desarrollo Familiar, Ministerio de Educación de Salta), ONGs (Organizaciones Barriales, FUNDADES, Anpuy y Programas Sociales Comunitarios) e instituciones educativas locales (instituciones de nivel medio de la zona y la Universidad Nacional de Salta). En relación a su financiamiento se indica la procedencia de variadas fuentes: ProAme, Plan Federal-Banco Interamericano de Desarrollo, PROFAM-Banco Mundial (estos dos últimos programas del Consejo Nacional de la Mujer).

La población destinataria de este proyecto estaba constituida por adolescentes y jóvenes de entre 13 y 18 años de edad residentes¹⁵ en hogares NBI y/o bajo la línea de pobreza o indigencia, considerados como población en riesgo al estar enfrentados a las siguientes “situaciones adversas”: víctimas de violencia, maternidad y paternidad adolescente, uso de sustancias tóxicas, exposición a factores de riesgo por el no ejercicio de una sexualidad responsable, sin estudio y sin trabajo, riesgo de abandono del sistema educativo (por bajo rendimiento, factores psicosociales y económicos).

Esta población objetivo ya había sido foco de atención de dos proyectos anteriormente ejecutados por la fundación: “Quiero mi vida sin drogas”, “La empresa joven sustentable”. No obstante, los aciertos y desaciertos de estas experiencias resaltaron la necesidad de idear estrategias que permitieran dar un salto cualitativo entre “contener socialmente” a estos adolescentes y jóvenes (resultado positivo, pero a la vez insuficiente, respecto de los proyectos anteriores) o “incluirlos socialmente”: en el mundo laboral, en el sistema educativo formal, en el acceso a la salud, etc.

En esta dirección se postularon los objetivos del proyecto. A continuación, citamos su objetivo general y uno de los objetivos específicos:

Desarrollar, en adolescentes entre 13 y 18 años pertenecientes a hogares pobres (...) enfrentados a situaciones adversas, capacidades y potencialidades para acceder con equidad a la educación, la salud, el trabajo y el buen uso del tiempo libre. (Obj. General, pág. 4)

Favorecer la retención y la reinserción en el sistema educativo formal de adolescentes entre 13 y 18 años pertenecientes a hogares pobres de la zona norte de Salta Capital en riesgo socioeducativo. (Obj. Específico, pág.5)

¹⁴ La descripción de los aspectos técnicos del proyecto se retomó de *ProAme II (2004-2006) Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia*. Proyecto “Construyendo Oportunidades...”.

FUNDADES (Fundación Ambiente y Desarrollo), su sede física se encontraba ubicada en *Juan Pablo II*, uno de los barrios y asentamientos periféricos (zona norte de Salta Capital) que rodean a la Universidad Nacional de Salta.

¹⁵ Barrios y asentamientos de la zona norte de Salta Capital: “15 de Septiembre, Juan Manuel de Rosas, La Tradición, Patricia Heinman, 17 de Octubre, La Unión, 1° de Mayo, Juan Pablo II y Leopoldo Lugones”.

El proyecto contaba con diferentes Modalidades de Intervención (MI):

MI1: Complementación escolar para adolescentes de entre 13 y 18 años

MI 2: Becas de capacitación laboral

MI 3: Entrenamiento para el trabajo

MI 4: Complementación Alimentaria

MI 5: Deporte, Recreación y Cultura

MI 6: Promoción de la Salud

Aquí se tomará para su análisis sólo la Modalidad de Intervención N° 1: “Complementación escolar para adolescentes de entre 13 y 18 años”. La misma tenía como principal objetivo contribuir a disminuir los niveles de deserción escolar en la EGB 3 y Polimodal, considerados uno de los principales factores de exclusión social de estos jóvenes y adolescentes pertenecientes a barrios de la zona norte de Salta Capital.

A partir de un convenio entre FUNDADES, instituciones educativas de nivel medio de la zona (Escuela de Educación Técnica N° 5141, Colegio Secundario N° 5021 y N° 5035), el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta y la Universidad Nacional de Salta, pautaron dos formas de atender las necesidades educativas de esta población destinataria:

1) Un Servicio de Apoyo Escolar Permanente y de tutorado: estos estaban destinados a jóvenes y adolescentes considerados de alto riesgo socioeducativo (peligro de abandono del sistema educativo formal). Muchos de ellos eran beneficiarios del *Programa Nacional de Becas Estudiantiles*, pero dado su bajo rendimiento escolar -por problemas de aprendizaje, emocionales, y/o sociales- se encontraban próximos a perder la ayuda económica proporcionada por la beca.

La función de los *Tutores*¹⁶ consistía en la realización de un diagnóstico integral de la situación de cada alumno asignado (diez por cada tutor); el establecimiento de contacto con docentes, autoridades educativas y el entorno familiar; el acompañamiento, contención y estimulación de los jóvenes (y sus familias); e incluso, en el caso de ser necesario, la participación en la gestión de cambios institucionales para el mejor aprovechamiento de los recursos.

2) Un Servicio de Apoyo Escolar y facilitación de la reinserción escolar: destinado a aquellos jóvenes que por diferentes motivos (maternidad o paternidad adolescente, problemas de aprendizaje y rendimiento, necesidad de trabajar para colaborar en el sostenimiento familiar, mala conducta, etc.) habían abandonado el sistema de escolaridad formal. El objetivo perseguido era propiciar la *reinserción escolar* a partir de la incorporación de los mismos en un *Sistema de Educación a Distancia Acelerado* (SIMAD) para cursar EGB 3 y el Polimodal¹⁷

¹⁶ Los *tutores* se dividieron en dos clases. Aquellos que se ocupaban específicamente del Apoyo Escolar en las áreas Humanidades, Ciencias Exactas e Inglés (estudiantes de nivel superior de carreras afines). Y los que se ocupaban del seguimiento y contención de los jóvenes (siete estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNSa)

¹⁷ Sistema dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

La función de los *facilitadores*¹⁸ consistía, en una primera etapa, en la identificación de los jóvenes de la zona -en edad escolar- que habían abandonado el sistema educativo, la organización de talleres comunitarios (dirigidos a estos jóvenes y sus familias) tendientes a generar espacios de reflexión sobre la necesidad de la reinserción al sistema educativo. En segunda instancia: inscripción de los jóvenes en el SIMAD, apoyo escolar, seguimiento académico y contención a los mismos. En el caso de ausencia persistente a la fundación por parte de los jóvenes (en los horarios pautados de clase de apoyo), los facilitadores tenían a su cargo visitas domiciliarias para interiorizarse sobre los motivos de la ausencia y para invitarlos a regresar al SIMAD.

Aspectos metodológicos

El siguiente trabajo constituye un análisis de caso de una experiencia educativa con la intención de problematizar la categoría de “Educación Popular” y su materialización en prácticas concretas.

Cabe destacar que no se pretende aquí la verificación de ninguna hipótesis, ni la medición del impacto que tuviera el proyecto objeto de análisis. En tal sentido, la selección del caso fue arbitraria y respondió a las posibilidades reales de acceso a la información y a los testimonios de actores involucrados. Para el análisis se emplearon técnicas de recolección de información que responden a una lógica de investigación cualitativa: se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes miembros del proyecto (facilitadores, tutores) y algunos destinatarios (adolescentes de jóvenes de entre 13 y 18 años); se empleó la técnica de análisis documental para obtener datos precisos sobre la fundamentación, finalidades y las estrategias de implementación del proyecto (ProAme II (2004-2006) Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia. Proyecto “Construyendo Oportunidades) y la observación en terreno.

¿Por qué analizar este caso?, ¿Podemos sostener que el mismo constituye o se aproxima a una experiencia de educación popular?

Iniciamos este trabajo precisando las dimensiones que hemos acordado para definir la categoría Educación Popular. Convenimos también en otorgar centralidad a los **su- jetos destinatarios** a la hora de analizar prácticas o experiencias con pretensiones de “educación popular”.

Si atendemos a este primer criterio demarcador, aceptaríamos en denominar como práctica de Educación Popular al *Servicio de apoyo escolar permanente y tutorado*, y al *Servicio de apoyo escolar y facilitación* destinado a favorecer la “retención” y/o “reinserción escolar” de estos adolescentes y jóvenes. En efecto, desde el punto de vista de sus condiciones materiales y simbólicas (privaciones socioeconómicas y psicoafectivas) no dudaríamos en considerar a la población que atendió este proyecto como perteneciente a “sectores populares”¹⁹. Desde este punto de vista, esta modalidad de intervención educativa podría ser considerada como “popular”.

¹⁸ El grupo de los Facilitadores estaba constituido por cinco estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNSa

¹⁹ Recordamos que empleamos aquí la denominación “sectores populares” para aludir a grupos sociales que se encuentran en alguna situación de subordinación económica, social, cultural, ideológica.

No obstante, mencionamos también al inicio del trabajo, que no es posible definir la educación popular sólo a partir de considerar su población destinataria. Veamos cómo este señalamiento adquiere sentido al intentar analizar esta modalidad de intervención educativa teniendo en cuenta las restantes dimensiones.

Pese a las buenas intenciones plasmadas en el proyecto y con las que se incorporaron al mismo facilitadores y tutores, nos atrevemos a poner en cuestión que esta experiencia pueda ser incluida en el conjunto de prácticas de educación popular.

En relación a la dimensión ámbito de concreción, si bien esta experiencia -en principio- no puede ser presentada como una propuesta proveniente del espacio privado (su finalidad última no se encontraba “regida por la lógica del lucro”), tampoco puede considerarse como una propuesta educativa organizada estrictamente desde el espacio estatal. Atendiendo a los actores involucrados en su concreción, puede decirse que fue articulada desde la *sociedad civil* (aquel tercer sector del que hablan Vázquez y otros, 2004), en tanto, no sólo la proyección y ejecución del proyecto estuvo a cargo de la fundación FUNDADES, sino también la organización de los nexos²⁰ con otras instituciones participantes -provenientes de la esfera privada y estatal²¹ -.

En este sentido, tampoco es posible sostener el alejamiento total del espacio estatal, puesto que las modalidades de intervención educativa (tendientes a la “retención”, “reinserción” de los jóvenes al sistema escolar estatal) necesitaban de la participación de instituciones y organismos -en su mayoría- estatales²² como agentes otorgadores de legitimidad y legalidad al proyecto. En efecto, la experiencia tendría que comprenderse antes que en términos excluyentes como un híbrido entre la sociedad civil, lo estatal, y ¿lo privado? Dejamos este último aspecto para discutir más adelante.

En relación al **vínculo pedagógico** predominante en las clases de apoyo destinadas tanto a los jóvenes que cursaban el sistema de educación a distancia, como a los “incluidos” en el sistema de educación formal (beneficiarios de la beca nacional) no se explicitaba intención alguna de romper con la tradición verticalista, verbalista y memorista de las prácticas pedagógicas que históricamente conformaron la matriz del sistema escolar moderno.

Quizás conviene señalar que la ruptura con el vínculo pedagógico asimétrico no podía presentarse como un aspecto de prioridad, cuando se pensaba en estos jóvenes como una población en riesgo (escolar, social, etc.) con privaciones acuciantes. Las urgencias, por supuesto eran otras: a) evitar que reincidieran en el abandono escolar y mantenerlos “incluidos” “como se pueda” en el sistema a distancia; b) “retenerlos”, evitar el fracaso escolar en el sistema educativo formal y que perdieran la ayuda económica (necesaria para continuar estudiando). Vinculadas a estas urgencias, a los **saberes** incluidos en el currículum oficial a ser trabajados en las clases de apoyo y a las **finalidades** perseguidas en el proyecto, la tarea pedagógica de los facilitadores y tutores²³ encontraba serias limitaciones.

²⁰ Desde FUNDADES se ideó el proyecto y se establecieron los vínculos necesarios para contar con el respaldo legal, el asesoramiento técnico y financiero de diferentes organismos estatales.

²¹ BM, BID; Instituciones Educativas y Ministerio de Educación de la Provincia, entre otros.

²² Ello se hacía visible en los convenios con el *Sistema Nacional de Becas* (del que eran beneficiarios los estudiantes en “riesgo socioeducativo”); y con el *Sistema de Educación a Distancia Acelerado* dependiente del Ministerio de Educación de la provincia (que permitía a los jóvenes la “reinserción en el sistema”).

²³ Estudiantes del nivel superior que tenían a su cargo el apoyo escolar y el acompañamiento de estos jóvenes

Ello y la falta de conciencia sobre la necesidad de trascender la lógica de la práctica pedagógica (de raigambre “iluminista y positivista”) como “donación unidireccional de buenos saberes...” (Vazquez y Di Pietro, 2004: 2) al pueblo considerado como carente, ignorante a ser redimido y civilizado, impiden pensar en esta modalidad educativa como “popular”.

En relación a los **contenidos** curriculares definitorios de una modalidad educativa “popular”, señalamos más arriba que si bien la recuperación de los saberes culturales de los “sectores destinatarios” no puede concebirse como su fin último, tampoco puede hacerse de ella una experiencia popular sino se retoman como punto de partida estos saberes y necesidades culturales, sólo así habrá de otorgarse significatividad y una orientación “popular” al currículum.

En el caso de la modalidad educativa que estamos analizando, en las clases de apoyo (coordinadas por los tutores y los facilitadores) los contenidos trabajados formaban parte del “currículum oficial” (estos estaban fijados por el sistema escolar estatal), no existía ni posibilidad, ni intención de recuperación de saberes que emergieran de las experiencias y realidades culturales de los jóvenes y adolescentes, tampoco existía la necesidad (por parte de los referentes del proyecto y de otros actores involucrados) de recoger las problemáticas, necesidades y cuestionamientos de esta población destinataria.

El punto relacionado con la **finalidad o propósito** perseguido en estas prácticas educativas se presenta como el más controversial y resume la dirección asumida por las otras dimensiones mencionadas más arriba.

Se podría decir que la finalidad de esta modalidad de intervención educativa era doble: *retener* en el sistema escolar a los jóvenes considerados en “riesgo educativo” y *reinsertar* en la escolaridad a aquellos que por diferentes motivos habían abandonado el sistema. Podríamos aventurar que estos dos propósitos se resumen en la consigna más general de la “inclusión social” de estos sectores populares. No obstante, y a pesar de lo señalado en la letra del proyecto, la orientación asumida por el mismo -en la práctica- rayaba la lógica de las políticas asistencialistas y la “educación compensatoria”. De ahí que las estrategias se pensaran como compensatorias de la “carencia” de estos jóvenes (necesidades básicas) para mantenerlos “incluidos” dentro del sistema escolar.

Si pretendemos asumir una posición de respeto frente a los adolescentes y jóvenes destinatarios del proyecto, es preciso no obviar ningún aspecto en el relato del mismo (constituya un acierto o desacierto). En este sentido, se tendría que recordar que por diferentes motivos (inasistencia del coordinador, falta de material teórico y práctico²⁴, etc.) no siempre se realizaban todas las clases de apoyo en principio estipuladas, tampoco estas cubrían las necesidades de todos los estudiantes (en el caso del sistema a distancia, no todos los jóvenes cursaban las mismas materias), tampoco existía el señalado seguimiento a cada uno de los sujetos (quienes en caso de asistir lo hacían en forma intermitente).

En el caso específico de los jóvenes inscriptos en el sistema a distancia, cabe reconocer que:

Sus problemáticas de aprendizaje eran las más comprometidas

Muchos habían abandonado el sistema por problemas de aprendizaje y otras dificultades (familiares, laborales, etc.)

²⁴ En el caso del Sistema a Distancia, los contenidos y actividades de cada clase venían pautados, se los debía bajar de internet (por diferentes circunstancias no siempre se lograba contar con este material impreso para los estudiantes)

La mayoría de ellos, o bien habían sido expulsados de los establecimientos educativos, o no encontraban matrícula y posibilidades de acceso a los establecimientos educativos de la zona (por problemas de mala conducta y/o repetencia recurrente).

Un dato importante a tener en cuenta es que un gran número de estos jóvenes manifestaba el anhelo de reintegrarse al sistema de escolaridad formal, ellos y sus familias solicitaban a los facilitadores que se los ayudara a gestionar su admisión en las instituciones educativas en las que antes estudiaban. A pesar de lo esgrimido en el proyecto sobre el objetivo de favorecer el regreso de estos jóvenes al sistema de escolaridad formal, llama la atención la resistencia de los referentes y coordinadores del proyecto a hacer cumplir este objetivo y que en su lugar “prefirieran” mantenerlos en el sistema de educación a distancia (desde la fundación no se avalaban las gestiones de los “facilitadores” tendientes a conseguir la re-admisión de los jóvenes en las instituciones de las que habían sido expulsados o en las que no “encontraban” asiento).

En relación al ámbito de concreción habíamos mencionado que esta experiencia -sólo en principio- no podía pensarse como perteneciente a la esfera privada, pues aparentemente aquí no se preconizaba la lógica del lucro. No obstante, esta modalidad educativa no lograba escapar a la lógica economicista instalada en los 90' para pensar las políticas públicas. Para explicar esto conviene recordar que los fondos con los que se financiaba el proyecto no provenían sólo del Ministerio de Educación, sino además del BID y del BM, y que -suponemos- los lineamientos y directivas del proyecto también, había que “incluir” en el sistema educativo a esta población vulnerable.

Entonces:

Para la inclusión a bajo costo... ¿qué mejor que el Sistema Virtual de Educación a Distancia Acelerado?

Para acrecentar las estadísticas de alumnos “incluidos” en el sistema... ¿qué mejor que la educación a distancia?

Para que ingresen fondos a la fundación (por alumno inscripto en el sistema a distancia)...qué mejor que evitar que estos futuros destinatarios del sistema a distancia, migren a las instituciones escolares de la zona

En efecto, si la finalidad era la “inclusión social”, esta se encontraba matizada con intereses teñidos de la lógica economicista y asistencialista heredada de los 90'. Por inclusión se entendía “mantener a como diera lugar dentro del sistema a los excluidos” (a partir de la compensación de sus carencias y déficits) y con ello contribuir a acrecentar las estadísticas de población escolarizada.

Entre las metas y finalidades de esta experiencia, tampoco se visualizó la incorporación de discursos y/o prácticas que favorecieran procesos de toma de conciencia y reflexión acerca de las “condiciones reales de existencia” de los sujetos destinatarios. Ello hubiera demandado la revalorización e incorporación en el currículum de sus saberes culturales junto a otros tendientes a emanciparlos (un lenguaje y categorías conceptuales que les permitieran un conocimiento y posicionamiento crítico necesario para la ruptura de la visión hegemónica del mundo y de la naturalización de su condición subordinada en él).

En síntesis, las fuentes indagadas y los testimonios recogidos fueron analizados teniendo en cuenta las dimensiones adoptadas en este trabajo para precisar qué entendemos por educación popular. En este sentido, y sin pretensiones de enjuiciamiento,

podemos arriesgar que resulta difícil concebir la experiencia analizada como una práctica de educación popular.

En primer lugar, mencionamos que el único aspecto de este proyecto que nos permitiría caracterizar sus acciones (“retener y reinsertar” a los jóvenes en el sistema escolar) como una experiencia de educación *popular*, lo constituye el hecho de estar destinado a sectores en condiciones de subordinación.

Sin embargo, ponemos en cuestión el *carácter educativo* de esta modalidad de intervención ya que la mayor parte de las acciones estuvieron dirigidas a la contención y asistencia de las problemáticas de estos jóvenes. Esto ejemplifica la tendencia mencionada más arriba²⁵ en la que se homologa la atención a lo “popular” con acciones de caridad (clases de apoyo, actividades recreativas, artísticas, etc.). Una caridad que no alcanza para paliar las privaciones de estos sectores, sino que además refuerza su condición de receptores pasivos de beneficencia.

Esta experiencia pareciera venir a confirmar aquella advertencia realizada por Gentilli (2004) de que en América Latina se está produciendo un divorcio entre “el derecho a la permanencia en la escuela” y “el derecho a la educación”. Aunque hoy la mayoría de los sectores populares se encuentran incluidos en términos estadísticos en el sistema de escolaridad formal, ello no implica el acceso real a un conocimiento que les garantice su inclusión en la sociedad.

Experiencias de este tipo reflejan algo que pareciera ser una constante en el campo de la educación popular, esto es la impronta voluntarista. No consideramos a esta como un mal en sí mismo, sino que advertimos que su presencia trae aparejada ciertas dificultades:

1) La intermitencia de los actores responsables de esta y otras experiencias, atenta contra la estabilidad de un proyecto que al suponerse popular (y superando la visión asistencialista que denunciábamos más arriba) no puede sustentarse en acciones aisladas y en el corto plazo.

2) Si se advierte que la educación popular en la mayoría de los casos se encuentra destinada a “sectores vulnerables”, ¿por qué conformarnos para ellos sólo con la voluntad? Mientras otros sectores sociales ven cubiertas sus necesidades educativas por el accionar estatal o de la esfera privada, donde se exigen criterios de acceso y reclutamiento y una formación específica a quienes ocupan el rol de educadores. Pareciera ser que los sectores populares han de conformarse con el favor de quienes por diferentes motivos (acrecentar el currículum, investigar, canalizar el tiempo libre, intenciones altruistas, etc.) prestan su colaboración para amenizar sus carencias educativas.

3) La figura del “voluntario” tan en boga en la acción de extensión universitaria trae consigo una contradicción. Nos referimos a que bajo este rótulo muchos estudiantes y también profesionales nóveles suelen someterse a condiciones de trabajo informales y hasta de explotación. Una situación en la que cabe preguntarse si es posible la emancipación *de otros* a través de la subordinación de *uno mismo*.

Esta modalidad de intervención pedagógica es un indicio de una lógica perversa que bajo intentos “escolarizantes” por fuera del accionar estatal, simulan la “inclusión dentro del sistema” en términos meramente formales, mientras que por la calidad de

²⁵ Ver apartado “Contenidos y finalidades de la educación popular”

los servicios que ofrecen no hacen más que contribuir a reforzar la exclusión de estos sectores al mantenerlos cercados en la pobreza. En este sentido, en palabras de Vázquez y Di Pietro:

Es preciso evitar la realización de una 'una escuela pobre para pobres' que fuera del espacio estatal convalide, 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) (Vázquez y Di Pietro, 2004: 14)

Lo popular entre el discurso y la realidad

La educación popular se debate entre discursos que abogan por la esfera estatal, la sociedad civil y también la privada. Voces que con distintos matices e intereses se presentan como las redentoras en franca oposición a las prácticas educativas tradicionales. Prácticas de asistencia versus transmisión de conocimientos de y para la experiencia vital se funden y confunden haciendo de la imprecisión lo más preciso.

¿Cómo es posible sostener la educación popular en estos tiempos? Habrá que escoger de entre las antiguas fórmulas: ¿educación popular como sinónimo de sistema público de instrucción, como complementaria, o cómo opuesta y alejada de él? No hay recetas claras, ni caminos certeros. Sin embargo, compartimos el planteo de Tamarit cuando alude que la educación popular debe darse en la escuela pública - estatal -, porque es en ella donde se encuentra la mayor parte de la población que vive algún tipo de subordinación social, los sectores populares. Hay que tornar popular a la escuela pública, y esto implica "volverla" hacia las experiencias de sus destinatarios, al tiempo que "desprenderla" de sus urgencias para contribuir a la toma de conciencia y a la participación que son factores imprescindibles para la vida en democracia.

Este planteo supone distinguir entre una escuela que solo socializa, adapta e integra a los jóvenes al orden social vigente, (o en palabras de Rigal, una escuela que forma para ser "gobernados" y perpetuar así las relaciones de subordinación y opresión que reifican a la gente) y una escuela que enseña a mirar y entender el mundo con autonomía facilitando la crítica social, (una escuela que forma para que todos sean capaces de ser gobernantes).

Garantizar el acceso a la escuela no es lo mismo que efectivizar el derecho a la educación. Entrar, permanecer y egresar de las instituciones escolares no asegura el conocimiento de la sociedad para poder participar activamente en ella. Por eso, es un riesgo asemejar escolarización y educación, aunque la primera sea una vía útil para la segunda, más no la única. Y también es un riesgo -siguiendo a Cullen- confinar cualquier experiencia de educación popular a grupos organizados por fuera y en oposición a la escuela, como si lo "popular" fuese exclusividad de algún sector.

Bibliografía

BRUSILOVSKY, S. (2000): “Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de políticas neoliberales. Un nuevo desafío para la educación popular”, en Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas. Tomo 1* UBA. Aique (pág. 295-296)

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.

_____ (2007) “Escuela pública, popular y democrática: una perspectiva a construir (Convicciones que se alientan desde un trayecto de investigación)”; en *Políticas Educativas, Campinas, V1, N° 1*, (p.80-96), out. 2007 fae.unicamp.br (<http://143-106.58-55/poled/viewissue.php?id1>).

_____ (2008), *La educación ciudadana desde un intento de construcción alternativa*; en Cantero, Germán, Celman, Susana y Equipo: Proyecto: “Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social” Informe final de investigación; Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

_____ (2011) “Prácticas institucionales y derecho a la política”; en *Revistas Novedades Educativas; Año 22 / N° 240 / 241*; Diciembre 2010 – Enero 2011.

_____ (2004), “El derecho a la política comienza en otra escuela”, en Vogliotti, A., Cortese, M. y Jacob, I. (Comps.): *En tiempos de adversidad: educación pública*; Universidad Nacional de Río Cuarto; Río Cuarto.

CASTRO, A. (2006): “La gestión escolar en cuestión”, en *Cuadernos de Educación, Año 4, n° 4*, Universidad Nacional de Córdoba.

DA SILVA, T. (1997) “El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total”, en Apple y otros. *Cultura Política y Currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada

FISCELLA S. (2005) *Estado, ciudadanía y política social*, Bs. As. Editorial Espacio.

FREIRE, P. (1996) “La escuela pública y popular”; en *Política y educación*; Mexico, Siglo XXI Editores.

_____ (1997) *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GENTILI, P. (2004) “Sólo la educación salva (a los más ricos)”, en *La formación docente. Evaluación y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe, Ediciones UNL.

GLUZ, N., BURGOS, A. y KAROLINSKY, M. (2008, Septiembre): “Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión”. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, Argentina.

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, Colección “Política y Sociedad”

OSZLAK, O. (1999): *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Ed. Planeta.

PINEAU, P. (1994): El concepto de “Educación Popular”. Un rastreo histórico (mimeo). Versión corregida del trabajo “El Concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en *Revista de Educación N° 205*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

PUIGGRÓS, A. (1998), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

RIGAL, L. (2011): *El sentido de educar*. Bs. As., Miño y Dávila.

_____ (2011) “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en AAVV: *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

RIVAS, A: “Clasificar lo inclasificable”. Ponencia presentada en el Segundo encuentro nacional de Educación de Gestión Social, en Feldfeber, M (comp) Dossier Escuelas de Gestión Social. UBA. Sin fecha.

SERRA, M. S. “Pedagogía y metamorfosis. La forma de lo escolar en la atención de contextos específicos”, en Barquero (Comp) (2007) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires. Del Estante Editorial.

SVAMPA, M. (2007) “La frontera del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo”. *Cuadernos del Cendes, año 24, N° 65*, 39-61

_____ “Reflexiones sobre la sociología crítica en América Latina y el compromiso intelectual”, en Svampa, M (2008) *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI – CLACSO

TAMARIT, J. (1992), *Poder y educación popular*; Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

_____ (2012): *Clase media: cultura, mito y educación, ¿quién educa al educador?* Buenos Aires. Miño y Dávila.

_____ (2004), *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*; Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

TEDESCO, JC. (2009): *Educación y sociedad en Argentina. Siglo XXI editores.* Buenos Aires.

VAZQUEZ S. y DI PIETRO, S. (2004) *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*, Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología, Universidad de Buenos Aires.