



Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular

Luis Rigal*

Introducción: Historia y estado actual de la relación entre educación popular y escuela pública

El objetivo de este trabajo es pensar la escuela desde la educación popular y desarrollar un ejercicio de análisis, reflexión y construcción teórica. Intentamos de este modo, contribuir a superar la histórica oposición que en la mayoría de nuestros países ha existido entre la educación popular y la escuela, así como pensar líneas que posibiliten avizorar alternativas transformadoras de la escuela.

Entendemos que tal oposición se explica, en parte, por la pretendida universalidad atribuida en sus orígenes al 'proyecto de la escuela pública', como si esta le confiriera 'per se' y definitivamente un carácter popular; además, las raíces de la educación popular latinoamericana -nacida y desarrollada habitualmente en contextos altamente dictatoriales, represivos y excluyentes- la llevaban a propiciar una propuesta educativa instalada 'fuera' del Estado y alternativa a ella, desconociendo a menudo la realidad concreta de los sistemas educativos, su tradición histórica y su conformación institucional.

Debemos recordar también que en el plano teórico durante la década de los '70 predominaron lecturas de la educación tributarias de un cierto economicismo marxista y del reproductivismo althusseriano. Para ellas, lo educativo cultural aparecía determinado por la base material y pensaban desde una perspectiva reduccionista, que el enfrentamiento de clases como motor de transformación social transcurría en escenarios ajenos a la escuela (Baudelot y Establet 1975; Bowles y Gintis 1985). Aunque quizás 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.

Los procesos de redemocratización política latinoamericana propios de los '80 modificaron el escenario: el espacio del Estado -y por consiguiente el de los sistemas educativos y de la escuela pública- vuelve a convertirse en uno de confrontación y procesamiento de disensos y perspectivas distintas. Este por lo tanto, fue propicio para interrogarse sobre las necesidades e intereses educativos de los sectores populares y el grado en que los mismos están incorporados y

Director del Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES), Buenos Aires, Argentina. Este artículo se elaboró con la colaboración de Ana Pagano.

expresados en las propuestas educativas vigentes, espacio para enfrentar lo establecido desde una orientación transformadora, para que la educación popular asuma el desafío de contribuir al mejoramiento de la educación en general y a la de los sujetos populares en particular.

Los vaivenes históricos y los cambios estructurales consecuentes, la preeminencia del neoconservadorismo político y del neoliberalismo económico en los países centrales y su influencia y expansión al resto del mundo, también contribuyeron a la aparición de nuevas concepciones teóricas. La llamada Nueva Sociología Crítica de la Educación que emerge al comienzo de los ochenta, pone especial énfasis en ubicar los fenómenos educativo y escolar dentro de la óptica del concepto gramsciano de hegemonía. Esto implica, por un lado que lo educativo cultural es visto como campo de autonomía relativa; por el otro, pensar a la educación y la escuela como espacio hegemónico es aceptarlas como campo de confrontación, negociación, desarticulación y rearticulación cultural entre diversos sectores sociales en pugna por la dominación (Mouffe 1979; Williams 1980; Apple 1986).

Estas nuevas concepciones conllevan además una precisa consecuencia metodológica: 'entrar en la caja negra de la escuela' a fin de entenderla -ya que no se explica sólo como reflejo de los elementos macro estructurales que la rodean- y estudiar desde su singularidad institucional y su autonomía las contradicciones y confrontaciones sociales que en ella ocurren y las posibilidades de transformación que los diversos actores sociales expresan. Conceptos teóricos como tradición selectiva y curriculum oculto; subcultura y contracultura; resistencia y oposición; agenciamiento humano y pedagogía de la diferencia ocupan lugares centrales en los encuadres que derivan de esta perspectiva, (Apple 1986; Apple 1987; Willis 1988; Giroux 1992; Giroux 1993; Aronowitz y Giroux 1993) acompañados de incipientes intentos de acercamiento y articulación con el pensamiento de la educación popular latinoamericana (Giroux 1990a; McLaren 1992). Entendemos que en un momento como el que atraviesa actualmente la educación popular, momento casi 'refundacional', incorporar estas nuevas perspectivas y participar de los debates teóricos puede enriquecer sus reflexiones, facilitar un mejor acercamiento y comprensión de la escuela y potenciar su capacidad de análisis y de formulación de alternativas transformadoras.

Avances de una investigación: precisiones metodológicas

Este texto se nutre en parte de inquietudes e interrogantes formulados, información recolectada y hallazgos efectuados en nuestra investigación "Democracia, escuela pública y educación popular", que ejecutamos dentro del marco del Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina (Rigal 1993; Rigal y Pagano 1994).

Una escuela, la escuela pública, y un sujeto, el sujeto popular, han estado en la mira de esta investigación y sistematización de experiencias.

Quizás la pregunta principal que ha guiado nuestras indagaciones es: ¿Puede la educación popular contribuir a la transformación de la escuela para que tenga un papel relevante en los procesos de democratización de la sociedad?

En nuestra investigación seleccionamos una muestra intencional conformada por tres tipos de actores:

a. Actores del sistema educativo identificados con la escuela pública que transitaron por alguna experiencia de educación popular. Se trata de docentes, directores y supervisores que participaron o se encuentran participando de alguna experiencia de educación popular realizada dentro de la escuela (impulsadas por el propio sistema educativo con o sin colaboración de una institución dedicada a la educación popular). b. Actores del sistema educativo identificados con la educación popular. Se trata de docentes, capacitadores, coordinadores de programas o Responsables de Rama que participaron o se encuentran participando de una experiencia en la escuela pública realizada dentro del marco de la educación popular, ya sea desde los niveles de conducción o en la base del sistema educativo. c. Actores de diferentes ONG's que han trabajado o trabajan en alguna experiencia que intenta vincular a la educación popular con la escuela pública.

Dentro del encuadre propio de la Investigación Acción Participativa se contempló el uso de las siguientes herramientas técnicas: entrevistas semiestructuradas (individuales y colectivas); análisis de fuentes documentales producidas por los propios actores; taller con los actores involucrados, para la reelaboración del material procesado.

El material analizado está constituido por representaciones sociales. Entendemos a la representación social como una reconstrucción significativa de un *objeto* de la realidad. Por lo tanto, una reconstrucción simbólica a partir de la realidad, cuyo significado trasciende el *objeto denotado* y tiene un cierto grado de autonomía con respecto al *objeto* (Castoriadis, 1980).

Estas representaciones inciden en lo cotidiano de los sujetos y a menudo operan como 'orientadoras de acción'. Es decir, la representación, por un lado viene de la realidad (en tanto proceso de significación); por el otro, va hacia la realidad (en la medida que se traduce en práctica).

Para el tratamiento de las representaciones sociales nuestra investigación adoptó una estrategia de tipo cualitativo; procesó opiniones y creencias expresadas en forma oral o por escrito, recogidas de modo poco estructurado con pautas flexibles y de codificación relativamente compleja. Las opiniones y creencias se toman como verbalización de un discurso que se pretende codificar (Ibañez, 1979).

Al pretender llegar a un nivel interpretativo de las representaciones sociales bajo estudio, no nos propusimos un desarrollo de tipo probatorio sino un contexto de descubrimiento de regularidades discursivas.

En este sentido, pretendimos en el análisis elaborar conceptos y proposiciones teóricas adecuadas a una problemática concreta procurando concluir en la formulación de hipótesis crecientemente complejas más que en su verificación.

En el desarrollo de esta lógica, adoptamos el procedimiento de las 'comparaciones constantes' para avanzar en la teorización. Se trató de contrastar permanentemente las distintas unidades de análisis; y entre lo manifestado por ellas y nuestras concepciones teóricas.

La escuela en los '90: Identidad y crisis

Numerosos actores caracterizan la realidad actual de la escuela pública como: 'Empeoramiento de la educación', 'quiebre del sistema educativo', 'fragmentación'. Sin embargo, la palabra 'crisis' parece ser el término más adecuado a esta situación, en el sentido que Gramsci le asignaba: un momento en el cual lo viejo está agonizando o muerto y lo nuevo aún no ha terminado de nacer. Momento por lo tanto de incertidumbre -la muerte de lo viejo aniquila también las viejas certezas- y de fragmentación -lo vigente se ha trizado y no se percibe como recomponerlo.

Quizás lo primero que tengamos que destacar para comprender dicha crisis, es que la escuela en su institucionalidad está atravesada por el 'fin de época' del que tanto se discurre hoy en los círculos políticos e intelectuales. Fin de época que remite al ocaso de la modernidad. Por lo tanto, si se trata hoy de pensar en 'otra escuela' mirando hacia el futuro, debemos pensar en 'una escuela para esta nueva época'. En este sentido, la escuela de la modernidad envejeció inexorablemente y perdió aptitud para adaptarse a las nuevas realidades y los nuevos conocimientos, para enfrentar la complejidad social y cultural de las sociedades actuales, los cambios tecnológicos y sus múltiples desafíos.

Pero esta es una verdad sólo parcial en el caso de nuestra escuela: cuya crisis también se debe entender por la desaparición del Estado Educador como consecuencia de la implantación de modelos de ajuste económico que incluían entre otros el achicamiento inexorable del Estado (y su precarización) y la transferencia de una multiplicidad de funciones (la educativa entre ellas) a la sociedad civil a menudo débil en su trama organizativa (transformada en el lenguaje neoliberal en mero 'mercado').

Volviendo a la reflexión sobre la escuela de la modernidad, remontándonos a sus orígenes, la escuela argentina fue diseñada y moldeada sobre el patrón que acompañó nuestro proceso republicano. Dicho patrón expresa la clave ideológica de la Generación de 1880: fue pensada para fortalecer la integración y homogeneización cultural y la constitución de ciudadanía política mediante el conjunto de

valores y el tamiz igualador que proporcionaba -para ello era imprescindible que fuera obligatoria y pretendidamente universal- y para proveer de conocimientos y habilidades que permitieran a los que pasaban por ella su incorporación al modelo de desarrollo dominante. Por otro lado -rasgo central y nada desdeñable en el momento de rastrear en sus raíces-, sólo se podía pensar la escuela dentro de sistemas nacionales de enseñanza que, a la vez, eran expresión orgánica del Estado Republicano entendido en su esencia como Estado Educador.

Esa escuela se convirtió durante más de cien años en 'la escuela', mítica, natural e inmutable, casi a-temporal: sus visiones y sus rituales, los contenidos que transmitía difícilmente podían ser interrogados o cuestionados. Así sobrevivió la escuela pública, con una voluntad totalizadora y a-crítica que desconocía y negaba buena parte de las diferencias de sentido y la diversidad de las prácticas que se producían en su interior (Fernández 1993). Generosa e inocente, esta escuela para todos, suministraba saberes supuestamente neutros, desprovistos de todo carácter político. Vaciada de complejidad, la institución escolar recorría su camino así, 'simplemente', como la historia lo hace en los manuales escolares.

Sin lugar a dudas, en este altar consagrado a la instrucción pública se legitimaban los contenidos culturales válidos para toda la sociedad. Así, esta escuela recibió el respeto y la admiración del pueblo sin que preocupara la distancia que existía entre lo que sus enunciados proclamaban dar y lo que efectivamente se recibía. Esta 'ilusión' de pertenecer a una 'escuela proveedora' acompañó a sucesivas generaciones durante años: el reconocimiento social, la posibilidad de 'ser' y 'valer' iban de la mano del pasaje por la escuela. La sociedad argentina asociaba las producciones de la escuela a referentes poco tangibles, como la 'educación', la Instrucción' y la 'cultura'.

La misión de 'educar al soberano' fue lugar común para varias generaciones de argentinos al definir la actividad escolar. Finalidad de la que la escuela se apropió con exclusividad: únicamente en este recinto la sociedad podía acceder a verdaderos procesos 'educacionales'. Aquellos intercambios y producciones educativos y culturales ocurridos fuera de esta no eran reconocidos como espacios educacionales. Escuela y educación fueron términos que estuvieron asociados el uno al otro. Lo educativo era, sin lugar a dudas, patrimonio casi exclusivo de la institución escolar. Pareciera que el término *educación* fue un 'nudo de significados' que expresó el sentido que adquirió la escuela en nuestra sociedad durante casi un siglo (Zizek 1992).

A la vez, el término educación se articuló durante décadas con otros significantes que formaron parte del entramado del discurso escolar: progreso, prestigio, ascenso e integración social. Transitar por la escuela era recorrer ese espacio educativo que le permitiría al pueblo progresar, integrarse a la sociedad, acceder a la cultura.

Esta escuela logró que la sociedad la percibiera como instalada en un horizonte armónico, pleno e inmutable. Un aspecto de la crisis por la que atraviesa en la

actualidad la escuela pública se muestra en la dispersión y desestructuración de este horizonte.

Educación y escuela dejaron de estar fusionados. Esta fusión fue hegemónica durante más de un siglo en nuestra sociedad: "educación y escuela en Argentina se han desarrollado tan anudadas que la gente las percibe como equivalentes. Ello explica, a la vez, que la crisis, casi el derrumbe que experimenta la escuela, sea vivida como crisis educativa profunda de la sociedad" (Garay 1994:22).

Además, el reconocimiento y el progreso social, el prestigio, la cultura dejaron de ser patrimonio exclusivo de la escuela en el imaginario social. La escuela también manifiesta hoy sus limitaciones para transmitir el patrimonio cultural acumulado, para elaborar nuevos productos culturales, para facilitar la adaptación a las nuevas condiciones laborales y sociales y para vincularse con los últimos avances tecnológicos.

Esta crisis de nuestra escuela se manifiesta de diversas maneras y en diversos ámbitos: expresa la atenuación de su relevancia social; el ocaso de algunos paradigmas pedagógicos; la inadecuación de la propuesta educativa respecto de la realidad social, cuya manifestación más aguda se cristaliza en la atención de los sectores populares; el esclerosamiento y la pauperización de la propia estructura del sistema educativo.

Las constantes movilizaciones y huelgas de los maestros, los espacios organizados por padres que piden mejor calidad educativa, los reclamos por la modificación de la Ley Federal de Educación' expresan que la escuela que conocimos durante este siglo ha perdido esa presencia invulnerable que tenía para la sociedad, ha disminuido su capacidad de metaforizar las diferentes demandas sociales. Hoy buena parte de los deseos de sus actores ya no se ligan a los discursos educativos vigentes (McLaren 1994).

En síntesis, la educación y las instituciones que la ordenan han perdido la fuerza política que tuvieron durante dos siglos; los discursos pedagógicos escolares ya no poseen su poder de ritualización de la vida cotidiana, su capacidad sacralizadora y satanizador de valores, normas y costumbres y el consenso de las personas. Pocos tienen hoy la fe que otrora se depositaba en la acción del maestro y la escuela y en pos del progreso y la movilidad social" (Puiggrós 1994:21).

Algunas dimensiones para leer la crisis de la escuela

'Fin de Epoca' y 'Modelo de Ajuste' se conjugan y refuerzan simultáneamente en esta crisis de la escuela.

Para sumergirnos en su complejidad y hacer explícitos algunos de los elementos que operan en la misma, nos referimos a tres dimensiones fundamentales en las cuales se manifiesta y que deben ser consideradas en su conjunto y en sus mutuas articulaciones:

Licuidación del monopolio cultural

Tanto en el modelo de escuela sobre el que teorizó Durkheim -e impregnó a buena parte del positivismo pedagógico-, que reconocía su centralidad en la transmisión cultural de generación a generación (Durkheim 1974) o en el que entendió la escuela como Aparato Ideológico del Estado privilegiado para asumir las tareas de la reproducción en el capitalismo, como la pensaron los reproductivistas, (Althusser) estaba presente como supuesto axiomático el lugar exclusivo, cuasi monopolístico, de la socialización escolar para conformar, para someter y para integrar socialmente.

La época presente está marcada por una profunda reestructuración cultural en medio de la cual la escuela ha perdido esta centralidad que como sistema nacional de enseñanza tuvo desde el siglo pasado. El mundo de la cultura actual ha eclipsado a los tradicionales factores de socialización: familia y escuela. Ambos se encuentran desafiados por la multimedia. Desafío no sólo de un nuevo actor, sino también de un nuevo vehículo de transmisión cultural: la imagen. Su presencia absolutizante se universaliza a medida tal que asistimos a la aparición de un nuevo orden simbólico "caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes pero ante todo, nos encontramos frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana" (Mejía 1993a:6).

En alguna medida, la multimedia descoloca e interpela a la escuela; además, la imagen pone en cuestión el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales. Recordemos que la palabra escrita fue históricamente el blasón distintivo de la escuela moderna. Y la escuela actual parece que no ha encontrado aún la vía institucional de articular palabra e imagen en las propuestas pedagógicas.

Dificultades de reconversión

Existe una coincidencia generalizada en asignar hoy al conocimiento -y al conocimiento científico- un papel central como factor productivo. La escuela está entonces desafiada a acompañar esta situación, a compatibilizarse con procesos de transformación productiva con alta incorporación de componentes científicos y tecnológicos.

Para algunos Organismos Internacionales, influyentes en las políticas educativas nacionales, en esta se encuentra la clave para pensar la educación del futuro (CEPAL-UNESCO 1992; Coraggio 1992).

En la búsqueda de esta clave, los sistemas educativos latinoamericanos aparecen claramente rezagados. Pareciera no existir posibilidad objetiva de adecuarse al vertiginoso ritmo del desarrollo científico y tecnológico y al desafío que éste le impone a las construcciones curriculares y a la formación docente.

Pero, además, esta situación pone en evidencia la necesidad de construir un criterio de discernimiento crítico de lo nuevo científico y tecnológico a ser

incorporado, resignificado o transmitido. Criterio que permita superar una fascinación indiscriminada por todo lo que aparezca revestido de un ropaje de modernización. Criterio que deberá estar enmarcado en un modelo de desarrollo nacional autónomo en el que la ciencia y la tecnología contribuyan equitativamente a la prosperidad e igualdad de los habitantes y no a incrementar las brechas entre ellos por su desigual capacidad de apropiación de tales bienes y recursos.

Sólo así la formación que imparta la escuela en ciencia y tecnología se basará en "una pedagogía con mucha competencia técnica, competencia social y competencia política. De manera que permitan entender el hecho cultural del acto educativo mucho más allá de la mitificación cientificista que va generando en las escuelas un conformismo científico-técnico; que permita una nueva integración entre:

- las relaciones entre el conocimiento y el carácter social de la producción; - el conocimiento y la base técnica de la producción industrial;
- el conocimiento y la nueva organización de la vida social derivada del proceso de trabajo;
- el conocimiento y las nuevas relaciones sociales gestadas en los cambios de la época;
- el conocimiento y las nuevas necesidades históricas" (Mejía 1993a: 15-16).

Los costos del ajuste: precariedad y deterioro

Creemos necesario 'situar' el problema en nuestro escenario societal donde se entremezclan procesos de democratización con modelos económicos y políticas neo-liberales.

a. Modelo neo-liberal, fragmentación y exclusión

En la Argentina, el modelo neo-liberal comenzó, a instrumentarse durante el último gobierno militar. Dicha política estuvo orientada a destruir las bases económicas y sociales del régimen de acumulación imperante desde 1945, así como facilitar que los sectores dominantes recompusieran su dominación política, afectada por una crisis de gobernabilidad de los sectores populares.

A partir de los cambios estructurales propiciados por la dictadura, los gobiernos democráticos posteriores a ella han concluido la formulación de un nuevo modelo de acumulación. Algunas consecuencias estructurales de este modelo son:

- Fuerte concentración de la propiedad y el ingreso por parte de los sectores dominantes y una extensión cualitativa de la pobreza a las capas subalternas (los asalariados han pasado de percibir el 40% del ingreso nacional a poco ,más del 20 %);

- Pérdida de centralidad del mercado interno y del nivel de consumo del conjunto de la población;
- Precarización del empleo: distintas formas de flexibilización, que implica la arbitrariedad por parte de los empleadores en las condiciones de contratación y uso de la mano de obra;
- Marginación de la esfera productiva de amplios sectores de la población;
- Retroceso económico y ocupacional del sector industrial y crecimiento del sector terciario. En buena parte corresponde con el surgimiento de actividades de baja productividad que representan una estrategia de autoempleo como alternativa a la desocupación).
- El incremento cualitativo de la desocupación, el cuentapropismo y la terciarización rompen con una homogeneidad relativa de los sectores populares, que se basaba en una fuerte presencia en las principales áreas del país de los asalariados estables del sector secundario y una baja desocupación.

C

Como consecuencia de todo esto, se puede hablar hoy de una importante fragmentación, dispersión y heterogeneización de las clases subalternas. Así como de la confirmación del empobrecimiento de ellas y de importantes sectores de las capas medias como rasgos estructurales -no meramente coyunturales- de este modelo (Villarreal, 1985).

La constelación de factores antes mencionados le confiere a este escenario un rasgo peculiar: se han alterado los términos de la ecuación que fundamentó el pensamiento desarrollista latinoamericano: democratización y desarrollo económico como factores concomitantes que se reforzaban mutuamente. Hoy el modelo dominante le plantea a la democracia que tiene que renacer e institucionalizarse en un marco de creciente regresión económica y pauperización de amplios sectores sociales. Se ha conformado una sociedad crecientemente dual y polarizada: concentración económica y enriquecimiento para un sector, marginamiento del aparato productivo y empobrecimiento creciente para el otro. Surge así una contradicción central: a la inclusión que supone la democracia, se le opone la exclusión que plantean las políticas neo-liberales.

Este modelo dominante es casi totalmente hegemónico, lo que le ha permitido legitimarse en distintos sectores de la sociedad -aún en los más perjudicados por el mismo- como 'el único posible según el orden natural de las cosas'.

b. La desaparición del Estado Educador

A la vez, el modelo neo-liberal impone un cambio cualitativo a la naturaleza misma del Estado (Rigal 1990):

- El Estado abandona su lugar como agente económico directo (productor de bienes y servicios) y como regulador de la vida económica (salarios mínimos, precios mínimos y máximos, etc.)

- El Estado se convierte en un agente subsidiario que tiene como única función garantizar las condiciones sociales y económicas que permitan la acumulación de capital de los grupos dominantes.
- Se desmantelan los restos del Estado Benefactor: el 'nuevo Estado' restringe y deteriora su atención a los servicios públicos básicos: la educación, la atención de la salud, la seguridad social, la vivienda pasan a regirse por la lógica del mercado.

El modelo asigna diferentes posiciones en relación al gobierno, por un lado, a los sectores eficientes y dinámicos de la economía - verdaderos agentes económicos en esta versión. Por otro lado, a los sectores 'meramente sociales' excluidos o insertos tangencialmente dentro del aparato productivo, desde una concepción desinteresada por la plena ocupación y el dinamismo del mercado interno.

Acotado por las nociones de 'subsidiariedad' y de 'privatización', un Estado con recursos económicos insuficientes y con una marcada pesadez e ineficiencia burocratista, genera políticas sociales en salud, educación y vivienda, condiciones ambientales y de trabajo con una concepción asistencialista y a través de servicios técnica y materialmente degradados. Los 'beneficiarios' son aquellos sujetos meramente sociales.

Así, este Estado define una modalidad de atención a los pobres que 'disocia' la pobreza de la problemática de la política económica, en la medida que un planteo asistencialista (muy al estilo de la beneficencia liberal) se monta sobre el rechazo total a operar sobre las causas estructurales de tal pobreza.

La atención educativa a los sectores populares es tributaria de todo esto: de la pauperización de la población, de la fragmentación social de las clases subalternas, del deterioro de la atención que brinda el Estado a la educación pública, del asistencialismo indiscriminado que proponen algunas conducciones políticas como forma de atender 'lo social' y que impregna a las instituciones educativas.

El deterioro de la atención que brinda hoy el sistema educativo público se manifiesta en:

- Incapacidad para dar respuesta a las demandas emergentes de las nuevas condiciones sociales y económicas.
- Fragmentación al interior del sistema educativo y consecuente falta de articulación en la propuesta pedagógica de niveles, prácticas y contenidos.
- Degradación cualitativa de la atención educativa expresada en el surgimiento y expansión de circuitos diferenciales.
- Pervivencia de esquemas y prácticas burocráticas, ritualistas y autoritarias que esterilizan una democratización efectiva del Sistema.
- Disgregación y pérdida de identidad del sector docente en el ejercicio del rol.

Vaciamiento pedagógico de las escuelas en general y, en especial, de las que atienden a los sectores populares, y creciente deterioro de las condiciones de trabajo del docente.

La visión de una escuela desacompañada de la demanda social atraviesa todo el sistema educativo, más allá del sector social que atiende. En una sociedad donde aumenta la distancia entre el dinámico proceso de creación de conocimientos y el lento proceso de incorporación y transmisión de los mismos por la escuela, los más afectados son los sectores populares ya que habitualmente carecen de vías sustitutivas para acceder a los mismos.

En algunos casos el vaciamiento pedagógico del que hablamos -que supone también el vaciamiento de contenidos socialmente significativos- está altamente asociado con el corrimiento hacia un rol asistencial (más bien asistencialista) ligado a la satisfacción de necesidades básicas no educativas (especialmente referidas a la salud y la alimentación), proceso que se agrava en momentos de crisis y emergencia económica. Nos parece por lo tanto, que el desafío fundamental que enfrenta hoy la transformación de la escuela pública, es revalorizar su función educativa mediante la profundización de una dimensión política que le permita superar el falso dilema entre lo pedagógico y lo social.

La educación popular en los '90: Para una refundamentación de la educación popular

Numerosos autores han señalado lo amplio, heterogéneo y también difuso de los contenidos abarcados por la denominación 'educación popular' (Gianotten y De Wit 1985; Torres 1988; Van Dam 1991).

No obstante, podemos señalar algunos rasgos comunes que caracterizan la aparición de la denominada educación popular en América Latina:

- Surge en el campo de la educación de adultos como reacción frente a las concepciones desarrollistas que asignaban a los sectores populares la condición de 'marginales'. Que proponían como estrategia su integración a la sociedad, la superación del 'subdesarrollo', sin reparar en los condicionantes estructurales que definían, según los intereses de los sectores dominantes, la funcionalidad de tal marginalidad, de tal atraso y de tal subdesarrollo.
- Supone, especialmente a través del pensamiento de Paulo Freire, una ruptura político-pedagógica. En lo político, defiende la opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo socialista e igualitario, más justo y equitativo. En lo pedagógico, critica las concepciones tradicionales (verticales, abstractas, acrílicas) de enseñanza y de aprendizaje. Promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando basadas en la reflexión crítica y en la mirada de la realidad concreta.

Pone un énfasis muy marcado en la generación desde lo educativo de procesos de conscientización y organización social.

Si bien podemos afirmar que estos rasgos conforman un común denominador, también es cierto que la educación popular surgió "como una práctica no como un discurso: su aparición como existente social se da en el mostrarse práctico; por ello su debilidad radica en la falta de una reflexión orgánica que le dé cuerpo. Sin embargo, dadas las condiciones específicas en las cuales nace, es un espacio de conflicto que diferentes teorías tienen que explicar en cuanto abre nuevos espacios reales al quehacer educativo en este continente" (Mejía 1988).

Dentro de esta consideración queremos fijar nuestra mirada crítica en el papel que lo pedagógico y lo político han jugado en la educación popular. Por una parte, demasiado a menudo 'lo pedagógico' es *soslayado* tanto en la teoría como en la práctica de la educación popular. Esta ignorancia o negación conlleva a menudo una consecuencia no querida: la educación popular queda atrapada en los límites y modalidades de la pedagogía tradicional. Por otra parte, cuando lo pedagógico está presente en los enunciados de la educación popular, sólo aparece asociado o construido en relación a lo participativo: así la pedagogía de la educación popular quedaría reducida a una genérica 'propuesta de enseñanza -aprendizaje de tipo participativo'.

Pareciera innecesario y hasta obvio afirmar que hacer educación popular es hacer educación. Y, sin embargo, no lo es. En el duplo que conforma la *educación popular*, es el adjetivo *popular* y no el sustantivo *educación* el que viene mereciendo atención. Paradójicamente, la educación popular parece venir caracterizándose precisamente por ser una práctica muy poco educativa (Torres 1988:20).

No queremos plantear una disyuntiva entre lo pedagógico y lo político o entre lo educativo y lo popular. Al contrario, se trata de articular estos aspectos sin perder de vista la especificidad de cada dimensión. Para 'respetar la cultura del otro', y 'realizar una lectura crítica de la realidad' no alcanza el enunciado de postulados político-educativos, ni por sí solos los discursos pedagógicos transformadores producen inmediatamente cambios en favor de los niveles de conciencia de los sectores populares.

La educación es un ámbito privilegiado en la configuración de la subjetividad. Los rituales presentes en un grupo de aprendizaje, el tipo de vínculo pedagógico que establezcan los actores, la relación con el objeto de conocimiento y el mismo objeto de conocimiento; el currículum explícito e implícito son elementos cruciales e insoslayables en la formulación de una pedagogía para la constitución de sujetos críticos, protagónicos y con vocación transformadora.

La educación popular debe esforzarse en profundizar teórica, metodológica y operativamente sus ideas globales básicas sobre enseñanza aprendizaje si quiere

hacer un aporte sustantivo' a la transformación de la escuela. No se trata de discutir la necesidad de un 'educador participativo' que pueda 'coordinar talleres' en un marco de 'igualdad' y de 'diálogo', de 'construcción colectiva del conocimiento' y de 'Investigación participativa'. Sólo queremos llamar la atención sobre la necesidad prioritaria de generar investigaciones, materiales y experiencias formativas que profundicen estas problemáticas, y que den cuenta de la complejidad del campo. De esta manera se podrían superar las limitaciones que se le señalan a la educación popular: empobrecimiento de los contenidos, escasa profundización en los procesos de aprendizaje, falta de formulación de propuestas que puedan disputar espacios pedagógicos y que vayan más allá de las recetas de las técnicas activas que un 'buen educador popular no puede dejar de conocer y aplicar'.

Esta tarea de profundización de lo pedagógico es tan necesaria como el debate sobre la dimensión política de este campo. La aparición en América Latina de políticas neo-conservadoras y de modelos económicos neo-liberales que hegemonizan el consenso de la población junto con la crisis de los paradigmas teóricos de las ciencias sociales y el debilitamiento de los movimientos populares provocaron en la educación popular una crisis que aún no ha finalizado. Crisis que exhibe rasgos saludables dado que permite re-pensar su sentido y refundamentarla su práctica.

En este marco, emergen diferentes posturas que permiten distinguir las tendencias que se producen en el interior de la educación popular y que suelen combinarse de distintas maneras en las acciones que encara. Aunque en la práctica es imposible encontrar estas tendencias en estado puro, creemos que es necesario describir los puntos más sobresalientes de cada una de ellas con el propósito de iniciar un debate sobre algunos de los rasgos político-ideológicos que atraviesan en la actualidad a la educación popular.

Por una parte, hallamos un discurso que coloca a la participación social y al protagonismo de los sujetos sociales en los procesos de autogestión, descentralización y desarrollo local como el eje privilegiado de la educación popular. La transformación de las estructuras políticas y sociales dejan de ser una prioridad en estos planteos y, más aún, los procesos de concientización. Se pone el acento en el fortalecimiento político de diversos movimientos sociales en sus luchas y reivindicaciones específicas y en los procesos de concertación de las políticas públicas. La educación popular aporta aquí su trayectoria vinculada a la organización social, la participación, la cooperación, el diálogo y el respeto por las diferencias.

Por otra parte, otras posturas si bien aceptan el desafío de replantear la educación popular, continúan subrayando el papel privilegiado del sujeto popular en las luchas políticas y sociales que cuestionen el actual orden dominante y rescatan el lugar que poseen el pensamiento crítico y los procesos de conscientización y de organización popular. Así, toman lo micro y lo local como escenarios necesarios para generar esbozos concretos de una sociedad alternativa en un

marco donde la reinención de la utopía, la defensa de la justicia social y la transformación de las estructuras son considerados nuevos retos para la educación popular de los '90.

La educación popular vista por sus protagonistas

Dentro de esta preocupación y este encuadre, nos interesó precisar la concepción de educación popular por parte de los entrevistados y en base a sus prácticas.

El componente político de la educación popular

Tres son los elementos que más reiteradamente asocian al componente político de la educación popular :

- *Protagonismo* del sujeto popular
- Promoción de relaciones de *cooperación y solidaridad*
- Intencionalidad *transformadora*

También está presente en alguno de ellos, el hecho de considerar a la educación popular como una *concepción política del mundo y de la vida* más que como una propuesta pedagógica. Como veremos más adelante, al mencionar sus componentes pedagógicos el discurso se hace breve y genérico. No es el caso cuando se trata de lo político.

Los tres elementos antes señalados, están acompañados y especificados por otros:

- La intencionalidad transformadora de la educación popular, remite a una utopía instalada en la búsqueda de un modelo alternativo de sociedad y de hombre.
- El protagonismo del sujeto popular supone, ante todo, una revalorización del sujeto y de la cultura populares. En algún caso, se incluye también una vinculación de la educación popular con lo nacional y popular.
- La cooperación y la solidaridad son entendidas dentro de un marco donde resulta fundamental la horizontalización del proceso de toma de decisiones en la sociedad, en el cual esté presente el sujeto popular como protagonista.

Este tipo de precisiones del discurso -en el cual protagonismo y transformación son significantes reiterados- reafirma la naturaleza esencialmente política que se le confiere a la educación popular; en algunos casos se la considera no sólo privilegiadamente política sino exclusivamente política, haciéndose así más notorios sus vacíos pedagógicos.

Las coordenadas fundamentales que se expresan en el discurso de los entrevistados remiten la educación popular a los procesos de construcción de

poder en la sociedad, y señalan el anhelo que el sujeto popular se constituya como sujeto político -esto es lo que hace precisa y sustantiva su intencionalidad política-. La necesidad de la articulación entre ambos y de la búsqueda o fortalecimiento de la organización popular asumen la condición de prerrequisito para que tal anhelo se concrete.

Si esto es así, parecería que surgen algunas interrogantes y problematizaciones a ser formulados.

La primera se refiere a la connotación estratégica que puede asumir la educación popular en un contexto de predominio casi absoluto de la hegemonía neo liberal y de debilidad y fragmentación de las clases subalternas. Parece que en este escenario, la educación popular juega su papel dentro de una estrategia defensiva, de resistencia y por lo tanto, su objetivo es poner límite a tal fragmentación e intentar la recomposición del tejido social.

La segunda, enfoca en otro rasgo del escenario e interroga sobre qué significa constituir sujetos políticos para una democracia y, por consiguiente, cuál es la contribución que la educación popular puede hacer a la formación de ciudadanos y cual es el papel que la 'cultura del pensamiento crítico' juega dentro de ella. La respuesta a esta interrogante es tratada detalladamente en el párrafo "Hacia otra escuela desde la educación popular" y lleva necesariamente a considerar la pedagogía de la educación popular.

El componente pedagógico de la educación popular

Dos son los rasgos que predominan en la caracterización que los entrevistados hacen de los componentes pedagógicos.

- El respeto por la cultura del otro. Tomar la práctica social del otro (el educando) como punto de partida del proceso pedagógico. Lo que el otro posee, diferente, singular, heterogéneo, es valioso para el proceso pedagógico. Este se debe iniciar a partir de esos elementos y no a partir de su desplazamiento o descalificación. Los aprendizajes, como consecuencia de esto, son contextualizados.
- La educación debe presentar los contenidos a ser trabajados de un modo tal que permitan una *lectura crítica* de la realidad.

Parece bien notorio que estos rasgos y su articulación manifiestan la base de una propuesta pedagógica sustancialmente alejada de la tradicional. No obstante, si tenemos en cuenta las consideraciones previas, pareciera que la propuesta pedagógica de la educación popular es aún un proyecto a construirse.

Si nos detenemos en las representaciones que los entrevistados añaden a su reflexión sobre lo pedagógico, hay que señalar dos elementos. Por un lado, el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser un auténtico intercambio de saberes planteado en un nivel interactivo de horizontalidad y, por ende, de relativa

igualdad entre los sujetos intervinientes. Por el otro, lo pedagógico tiene una finalidad práctica central: que el sujeto pueda instrumentarse para participar activamente en el cambio de la realidad.

La posibilidad de penetrar en el espacio escolar lleva a pensar propuestas pedagógicas viables para la formación de sujetos críticos, con un bagaje cultural e instrumental que los constituya en actores partícipes de una sociedad donde se pueda profundizar la aspiración democrática de sus miembros. Sin embargo, como hemos señalado, el discurso de nuestros entrevistados sobre lo pedagógico exhibe uno de los 'flancos débiles' de la educación popular.

Hacia otra escuela desde la educación popular: Prerrequisitos

Creemos que para posibilitar la construcción de una propuesta transformadora de la escuela es necesario contemplar previamente dos aspectos cruciales, prerrequisitos insoslayables para poder realizar este ejercicio: superar el divorcio educación popular-escuela; incorporar la dimensión histórico institucional de la escuela.

Superar el divorcio Educación Popular - Escuela

Por lo general, hay coincidencias en el diagnóstico de la escuela y el sistema educativo que elaboraron los entrevistados. Se señala que la escuela pública atraviesa una 'crisis' cuya magnitud pone en cuestión el sentido que le otorgaron sucesivas generaciones, desde su creación hasta la actualidad. La baja calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje (que provoca que los alumnos disminuyan cada vez más el rendimiento escolar), la pasividad, la queja, la desmovilización y el aislamiento de sus actores, el papel asistencial que cumple en la atención a los sectores populares, son algunos de los indicadores señalados.

No obstante, hay pleno acuerdo en la necesidad de defender la escuela pública como el espacio de formación por antonomasia del pueblo; el único que la mayoría posee para acceder a la educación, y al que una porción de la población le sigue adjudicando un papel prioritario para la incorporación al mundo económico y laboral.

El discurso de los entrevistados señala a las políticas públicas como responsables de la crisis por la que atraviesa la escuela. Durante este último período, afirman, el aparato estatal se desentendió crecientemente de algunas de sus funciones tradicionales (salud, educación) y posibilitó la injerencia de los grandes grupos económicos quienes defienden la privatización del sistema y tienden a desarrollar sólo aquellas especialidades educativas que les interesan.

En síntesis, un sistema educativo quebrado y anquilosado, con políticas liberales que penetran en sus muros, está lejos de producir o facilitar transformaciones.

Sin embargo, se ve al sistema educativo como un campo donde se generan contradicciones y, por lo tanto, donde el cambio es posible. La lucha por la democratización, la posibilidad de utilizar la descentralización para el diseño de estrategias político-educativas que incrementen la participación popular, la reflexión sobre la vigencia de lo nacional y lo popular para pensar en un nuevo sistema, constituyen algunos de los componentes más importantes que perfilan las orientaciones de las transformaciones prioritarias que se pueden producir al interior del sistema educativo.

Esta coincidencia general en defender la escuela pública como espacio de aprendizaje del pueblo, se extiende a reconocer que la educación popular puede aportar no sólo a esta defensa sino también a repensar la escuela .

Para ello, ante todo hay que terminar con el 'divorcio', que caracterizó habitualmente la relación entre educación popular y escuela, existiendo en los entrevistados tanto una preocupación por superarlo como la consciencia de la dificultad que ello entraña.

En modo especial, las concepciones y las propuestas políticas y pedagógicas que históricamente desarrolló la escuela, están en tensión y contradicción con los postulados centrales de la educación popular.

Esta tensión se manifiesta además en la resistencia o el rechazo que los sectores tradicionales del sistema educativo expresan hacia propuestas con pretensión transformadora como las que provienen de la educación popular. Se les plantean trabas burocráticas, desvalorizaciones, o sencillamente acusaciones descalificadoras.

Pese a estos obstáculos, se acuerda en trabajar dentro del sistema educativo con una clara formulación política e ideológica y operando, básicamente desde el nivel micro sobre las contradicciones de este. Se estima que la educación popular puede ir más allá de sus actuales posturas en la escuela, puede realizar un aporte que le permita abandonar 'el espacio de la mera resistencia' y 'asumir uno más propositivo' en orden a re-fundar la escuela.

Hay coincidencia, por lo tanto, que se debe dar un salto cualitativo que permita una síntesis superadora de esta disociación.

Nosotros procuramos desarrollar en las próximas páginas, que la tarea **central** a emprender, aprovechando la trayectoria, mirada y prácticas de la educación popular, es transformar la escuela en una escuela democrática y popular, cuyo modelo es antagónico al del proyecto neoliberal de modernización de la escuela. Ya que este se origina en una concepción absolutamente distinta sobre el papel del Estado, la naturaleza de la sociedad y la democracia y el papel del sujeto popular. Aceptar el que es antagónico, es reconocer que no es susceptible de eclécticos intentos de mezcla y conjunción y sólo se puede instalar desde una superación del proyecto neo-liberal. Ya que afirmar la reivindicación de la escuela pública, pretenderla democrática y popular y de calidad, exige el

imaginarla en una sociedad más igualitaria y justa, con un importante papel del Estado en la generación de una mayor equidad en la distribución de los bienes económicos, sociales y culturales y con una activa e interesada participación ciudadana.

Incorporar la dimensión histórico institucional de la Escuela

Creemos que es necesario privilegiar el nivel de análisis institucional para pensar la relación entre la escuela y la educación popular. En el estudio de la relación o confrontación entre escuela y educación popular no estamos sólo refiriéndonos a dos discursos: el discurso de la escuela pública es uno inscripto institucionalmente.

Por un lado, la escuela está inserta en un sistema educativo, lo que refiere a la existencia de una estructura organizativa de tipo burocrático que la contiene y delimita normativamente y le propone-impone objetivos y modalidades de acción.

Por otro lado, la escuela tiene su propia identidad institucional que se manifiesta, entre otras cosas, en el curriculum (explícito e implícito), las reglas de control y sanción disciplinaria, las modalidades vinculares que poseen alumnos, maestros y directores, las formas con la cual se interpreta el mundo, la vida cotidiana.

Pareciera que la educación popular tiende a descuidar estos componentes histórico institucionales y burocráticos, especialmente los referidos a lo instituido, que condicionan y constituyen a la escuela pública. Se comporta a menudo de una manera 'ingenua', explicable en parte por las limitaciones teóricas a las que hicimos referencia. Esto la lleva, por ejemplo, a emprender acciones de capacitación de agentes educativos, sin considerar que son los contextos y las especificidades institucionales los que los enmarcan y los constituyen como tales.

De hecho, la educación popular a través de diferentes prácticas ha diseñado y ejecutado estrategias que afectan las políticas educativas y la vida cotidiana de la escuela: propone cambios, cuestiona, instala otras representaciones sobre la realidad concreta, en especial sobre el papel de la comunidad y de los sectores populares. Pero, por lo general tiende a hacerlo desde esta visión 'ingenua'. A su vez, la escuela responde reforzando aquel aspecto más descuidado por la educación popular: lo instituido. Desde allí, habitualmente desarrolla mecanismos resistenciales muy anclados en su ideario y en su normativa que convierten todo cuestionamiento transformador en un ataque a su identidad institucional (Fernández 1993).

Esta situación tan compleja se halla agravada por la profunda crisis que atraviesa a la institución escolar. En efecto, en la actualidad predominan en la escuela pública un conjunto de prácticas carentes del sentido que le asignó el proyecto de la generación del '80 y encontrándose aún sin poder construir otro que lo sustituya. Es en este marco, que la educación popular intenta habitar en

el interior de la escuela y disputar así uno de los espacios educativos más significativos de la sociedad.

¿Cómo es este espacio? ¿Cómo es esta relación? Si extendemos la mirada sobre este vínculo aparece en primer lugar una lucha entre los discursos y las prácticas que orientan la producción de diferentes sujetos, es decir un espacio de confrontación y de conflicto. Pese a ello, si nos detenemos en el modo con el cual la educación popular entra a la escuela, nos sorprende encontrar que a menudo actúa como si estas luchas, como si este conflicto no existieran.

Cuando la educación popular se introduce en el interior de la escuela pública, a veces parece soslayar que en esta aproximación cuestiona la singularidad institucional del mundo escolar, dado que intenta producir transformaciones de sentido sobre aquello ya consagrado -aunque ahora en crisis- por la escuela pública como una verdad por excelencia (la figura del maestro, el lugar del alumno, de los padres y de la comunidad, el espacio del saber, la distribución del poder).

Las consecuencias son inevitables. Surgen reacciones, resistencias, situaciones dilemáticas, grupos que se atrincheran en sus posiciones y evitan el diálogo. Así pues, la educación popular instala el cuestionamiento de este tan asentado universo de significaciones colectivas sin advertir que sus actores suelen vivir cualquier problematización de sus aspectos instituidos como una desmentida de su identidad.

Pareciera que estas situaciones son reveladoras de las tensiones presentes en esta relación. Creemos estar ante la presencia de un analizador natural, es decir, de acontecimientos 'atípicos' de la realidad institucional que pueden develar las contradicciones e incoherencias que atraviesan el vínculo educación popular-escuela. Estos emergentes (malos entendidos, conflictos, afectos negativos) surgidos espontáneamente, nos permiten descifrar las características más relevantes de este acercamiento, diagnosticar sus notas más significativas y orientar las acciones del futuro (Seguier 1976).

El campo problemático que acabamos de describir -la escuela-institución con sus actores, sus discursos, sus rituales, sus normas; el espacio donde se encuentran o se enfrentan diferentes visiones del mundo y de lo educativo- es sin lugar a dudas una instancia compleja que obliga a la educación popular a diseñar estrategias teórico-metodológicas adecuadas para incidir en ella. Este aporte sólo puede ser eficaz si la educación popular intenta cuidar la dimensión institucional y revisa su tendencia a absolutizar algunos de los componentes de su discurso y de su práctica que suelen presentarse ante la escuela como conjunto de verdades casi sagradas. Sólo si la educación popular se piensa y asume como una corriente abierta, capaz de entrar en diálogo y debatir con posturas diferentes podrá disputar un espacio tan significativo como el que ofrece la escuela.

Marco político y educativo

El papel de la escuela en una democracia: Escuela, democratización y formación de ciudadanía

Es nuestro interés pensar lo educativo dentro de y para una democracia: una reflexión promovida y estimulada por los dilemas, las incertidumbres y las limitaciones que afronta la democracia en nuestros países.

La década de los '80 mostró un proceso de lenta redemocratización en América Latina. El voto popular permitió este proceso, pero también facilitó la conformación del consenso necesario para legitimar la adopción de políticas neoconservadoras y de modelos de ajuste económico neo-liberal.

En este marco, como vimos, la democratización ha sido simultánea al paulatino debilitamiento del Estado -tanto del aparato político como de la sociedad civil- y su consiguiente escaso control de las reformas políticas y económicas que se desarrollan. La presencia protagónica ciudadana es débil, esporádica y expresa a menudo desencanto y, fundamentalmente, lejanía de lo público.

Frente a esta 'democracia restringida' nos interesa pensar en un escenario alternativo, una democracia sustantiva, básicamente participativa, causa y producto de una sociedad participativa. Una democracia con un Estado que afirme la articulación de la sociedad política y la sociedad civil y asegure a la totalidad de los ciudadanos la condición de protagonistas activos del destino societal y un efectivo control de la gestión pública.

Desde esta perspectiva, le corresponde a la escuela un papel relevante en la formación de ciudadanos, sujetos políticos para esa democracia sustantiva que los requiere protagonistas, activos y organizados.

Así, una escuela formadora de ciudadanía queda abarcada por dos objetivos fundamentales:

1 . contribuir en el plano público al desarrollo de una cultura del discurso crítico sobre la realidad concreta. En los términos que plantea J.J. Brunner: "facilitar una participación argumentativa de las masas, entendiendo esta como un grado de flexibilidad superior aplicado a la participación en la esfera pública, grado de conciencia racionalizado y racional en la sociedad que permite contrarrestar el peso de las diversas manipulaciones (carismáticas, tradicionales, propagandísticas, etc.) y contribuye a la formación de consensos capaces de ser traducidos en acción" (Brunner 1985:7).

2. socialización en los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos que faciliten la participación activa y las experiencias de organización.

Podemos afirmar que en su historia y realidad actual, nuestra escuela está alejada de estos objetivos fundamentales. Mientras que un discurso crítico supone la

indagación permanente, el cuestionamiento superador de lo dado, la idea básica de que ningún conocimiento está fijado, los discursos escolares son habitualmente acríticos y abstractos, alentando más bien enunciados recitativos que afirmaciones reflexivas.

Estos objetivos fundamentales cuestionan profundamente el modelo de institución propio de nuestro sistema educativo, atravesado por una escuela burocrática excesivamente apegada a lo formal (resoluciones, disposiciones, reglamentos) por sobre lo sustantivo (la reflexión crítica sobre los saberes a compartir o las propuestas pedagógicas a ejecutar); por lo vertical (la palabra como orden) sobre lo horizontal (el diálogo como intercambio); por la retórica de enunciados democráticos y participativos descalificados en una práctica cotidiana que muestra innumerables resabios no democráticos.

Es decir, la institución educativa tal como se manifiesta en la actualidad, no puede contener orgánicamente sino sólo aislada y espasmódicamente una propuesta de protagonismo democrático de sus actores (Rigal 1988; 1992).

Volviendo al tema de la democracia, recordemos que una nota central de la misma es la atribución y constitución de ciudadanía. Resulta evidente que la extensión de ciudadanía no alcanza hoy a vastos sectores sociales, sumidos en la condición de espectadores pasivos o excluidos. Esto es consecuencia de un escenario económico que expulsa del aparato productivo o los precariza dentro de él, a numerosos actores sociales, de la existencia de un tejido social especialmente dañado, deshilvanado y fragmentado en el campo popular, de la escasez y falta de solidez de las instancias asociativas y de la apatía y el desengaño frente a la política y lo público.

Ante esta fragmentación del tejido social, la pérdida de parte de los derechos económicos y sociales de las clases subalternas y la debilidad de la sociedad civil para dar respuesta a estos problemas, la escuela puede asumir la responsabilidad histórica de formar ciudadanos con capacidad para emprender las tareas de recomposición de lo social y lo político. Se trata de incentivar la conformación de una ciudadanía capaz de cuestionar los estrechos límites que impone hoy la democracia formal y delinear un nuevo perfil para los ciudadanos del futuro.

Calidad de la educación

La sola preservación de la escuela como espacio público democrático no resuelve sustantivamente el problema. Simultáneamente con la defensa de la escuela pública debe surgir la pregunta ¿qué escuela pública queremos?, ¿cómo se llena de contenidos sustantivos ese espacio pedagógico?.

A nuestro juicio sólo podremos superar la profunda crisis de nuestra educación si junto con el fortalecimiento de la escuela pública mejoramos significativamente su calidad. Ello requiere mayores recursos y mejor asignación de los mismos como condición necesaria pero, a su vez, no suficiente.

La pregunta central para nuestra educación es profundamente **cualitativa**: qué educación para quiénes; pregunta que en la sencillez de su enunciación expresa también la complejidad de su abordaje: el qué, nos remite a un modelo de sociedad y al papel de la educación en él; el para quiénes refiere a la singularidad histórica y cultural de los sujetos de la educación y al imperativo de atenderles pedagógicamente de acuerdo a sus diferentes necesidades e intereses.

Ambas preguntas a menudo aparecen retaceadas, cuando no soslayada, al tratar la problemática de la educación de los sectores populares.

Estas consideraciones nos introducen en el tema de la calidad de la educación. Entendemos por calidad de la educación el grado en que el conjunto de propuestas y acciones que formula un sistema educativo está destinado a formar actores que puedan desempeñar el conjunto de tareas socialmente significativas en la conducción y gestión de una sociedad democrática.

La orientación democrática de la educación significa, en última instancia, que la sociedad desarrolle desde esa institución una propuesta que sitúa a todos los ciudadanos en condición de ser gobernantes. La escuela así debe fomentar desde lo pedagógico el pensamiento crítico, desde lo curricular la relevancia y pertinencia de los saberes que transmite, desde lo institucional, una organización que conjugue eficiencia y democracia.

Concebir así a la educación pública, requiere trascender los límites que le impone hoy el dominante modelo neo-liberal a nuestra democracia que mantiene a ésta altamente imperfecta, en muchos aspectos más formal que sustantiva, y tiene como importante asignatura pendiente la extensión de la ciudadanía condición de protagonista activo y organizado- a vastos sectores sociales.

Distinguimos dentro de este concepto de calidad de la educación, cuatro dimensiones:

1. Relevancia de los saberes que se transmiten: distinguimos los saberes científicos (que permiten comprender la naturaleza y la sociedad en su complejidad) y los saberes políticos (referidos a la organización política de la sociedad y de sus miembros) (Braslavsky 1993).
2. Pertinencia de los procesos de enseñanza aprendizaje en la generación de pensamiento crítico sobre la realidad concreta y de autonomía de acción.
3. Distribución igualitaria de los saberes al conjunto de los actores, respetando su singularidad.
4. Protagonismo de los actores en la toma de decisiones, tanto en la formulación como en la ejecución y la evaluación de la tarea educativa.

Por último, queremos señalar las consecuencias que recaen sobre el Sistema Educativo como producto de las actuales políticas educativas de 'evaluación de la calidad' a partir de conceptualizaciones sustancialmente distintas a las aquí propuestas.

Entendemos que no se puede homologar calidad y rendimiento, contemplando sólo en las pruebas la información recibida por el alumno y dejando de lado la dinámica y los procesos de aprendizaje que produce la escuela que no se hallan atados a los contenidos. Creemos que la calidad educativa no se mide a través de un conjunto de pruebas que azarosamente intentan probar el acceso al conocimiento (Puigróss 1994). La calidad se garantiza con condiciones institucionales y laborales aptas para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con currículas que tengan en cuenta la diversidad cultural, con una capacitación docente permanente. La calidad no está asociada a la promoción de una competencia salvaje que 'fácilite' un mejor rendimiento escolar. La calidad educativa de la que hablamos debe contemplar la jerarquización de valores como la cooperación y la solidaridad.

Creemos que es imprescindible asociar la calidad educativa con la profundización de una vida democrática plena, activa, crítica, capaz de utilizar el conocimiento para transformar la realidad.

La democratización de la educación debe beneficiar a todos los sectores, principalmente a los sectores más postergados. No se trata de proclamar una igualdad de oportunidades sólo a través de leyes que 'modernizan' el sistema educativo, sino de encarnar esta igualdad en estrategias concretas que posibiliten el acceso y permanencia de los sectores más vulnerables. La igualdad de oportunidades debe contemplar también el acceso gratuito a materiales educativos para los sectores más postergados y propuestas curriculares adaptadas a las culturas y necesidades de grupos particulares.

Las raíces de la educación popular

Pensar el aporte que la educación popular puede proponer a la escuela requiere ubicarse en el proceso de deconstrucción - reconstrucción que atraviesa hoy el discurso de la educación popular. Esta deconstrucción supone también cuestionarse las certezas habituales de la educación popular y repensar sus fuentes y su tradición.

En esta instancia de pasaje y debate creemos necesario reiterar que las raíces de la educación popular (como estrategia y concepción política y pedagógica) están en la tradición del pensamiento crítico, comprometido profundamente en la transformación del orden existente.

En este sentido y dentro de tal tradición, la educación popular debe seguir encarnando un pensamiento de ruptura con lo dado, de no aceptación de lo que es, de búsqueda de un otro ser social y pedagógico. Esto conlleva necesariamente la actitud de levantar la mirada y de instalarse en un más allá utópico que le dé sentido y direccionalidad al cuestionamiento del presente. No nos podemos imaginar a la educación popular instalada en otro cauce, no podemos pensarla complaciente o resignada ante el presente.

La ruptura que preconiza es, además, una ruptura ética que cuestiona la inequidad, la opresión y la desigualdad como factores de deshumanización.

Ruptura y levantar la mirada, reivindicación de la utopía son también modos de enfrentar la 'cultura de la desesperanza', la apatía, la pérdida de sentido en la búsqueda de ser sujeto y no sólo objeto de la historia, modos de pararse frente a la resignación ante lo existente que parece para muchos ser la única y actual condición post moderna.

. Los sueños llegan de día al igual que de noche. Y ambas clases de sueños son motivadas por los deseos que tratan de hacer realidad. El contenido del sueño diurno, el ensueño, no es como en el caso del sueño nocturno, un viaje de regreso a experiencias reprimidas y sus asociaciones. Se interesa, hasta donde ello es posible, en un viaje irrefrenable hacia adelante, de manera que en vez de reconstituir aquello que ya no es consciente, se pueden establecer como fantasías de la vida y del mundo las imágenes de lo que aún no es" (Bloch 1970:86-87).

La ruptura también es una ruptura epistemológica con la tradición positivista -tan instalada en el mundo de lo social y lo educativo en sus vertientes funcionalista y desarrollista- ruptura en el sentido de trascender dialécticamente la realidad en la búsqueda de superarla y no asumirla como un dado inmutable que atrapa y paraliza nuestra capacidad de pensar el cambio y la transformación.

Por último, la educación popular adopta como central el tema de la confrontación por el poder, asumido como el espacio donde se dirimen concretamente las posibilidades de transformación.

En este sentido, y también apelando a las raíces del pensamiento crítico, la educación popular debe seguir poniendo el énfasis en la constitución de las clases subalternas como sujetos políticos, capaces no sólo de incluirse en la sociedad, sino también de transformarla.

Todas estas consideraciones las formulamos reconociendo el impacto que ha producido el cambio cultural advenido en los '90, y la nueva hegemonía sólida y pujante que expresa. Pero no podemos soslayar, a riesgo de traicionar las propias raíces, que es a partir de recoger y rastrear en las contradicciones que atraviesan esta nueva hegemonía donde encontraremos elementos a interpretar como esbozos y avances de transformación.

¿Cómo pensar la escuela desde esta perspectiva?

En principio, ante la crisis y la devastación que sufre y manifiesta, pensarla para la transformación y no para la restauración de lo que la crisis desestructuró y fragmentó.

Pensar así la posibilidad de construir 'otra escuela' es entenderla como lugar político -no sólo lugar cultural- y espacio contradictorio, espacio de pugna y confrontación entre actores y propuestas. Pero, acotando históricamente esta

reflexión, también es reconocer que en su tradición la escuela pública tiene una fuerte matriz homogeneizadora, negadora de contradicciones culturales, de singularidades de sujetos y de diferencias sociales.

Por lo tanto, la transformación desde la educación popular no puede ser un mero ejercicio de voluntarismo. Una vez más, evoca la necesidad de proponer estrategias institucionales, que modifiquen la inercia de lo instituido y abran un campo nuevo para la autonomía y la creatividad que permitan reinventar el espacio educativo y el papel del maestro desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Otra escuela, otro Estado

La posibilidad de 'otra' escuela pública democrática y popular, supone necesariamente 'otro' Estado.

En principio un Estado que retome un rol protagónico y activo en la generación y ejecución de políticas educativas. La experiencia de la mayoría de los países desarrollados muestra que sólo el predominio de activas políticas estatales ha garantizado una educación de calidad al conjunto de la población. Por consiguiente, el debate sobre el papel del Estado en la educación no es el de cómo reducirlo, privatizarlo y desmantelarlo, sino cómo reformarlo en el sentido de la modernización de la sociedad y la economía, y de la organización eficiente de sus ámbitos y mecanismos de participación y decisión. Sólo en esta perspectiva cobran sentido instrumentos tales como la descentralización y la transferencia de servicios, sino en el marco del modelo neo-liberal quedan atrapados en el empobrecimiento y deterioro de la educación.

"Hoy un circuito asistencial se diferencia claramente de otro dedicado a la enseñanza en la escuela argentina. El discurso oficial no considera la educación como un servicio público, descarga al Estado de su responsabilidad educativa y lo deja en manos de una sociedad civil despoblada de organizaciones populares capaces de reemplazar, siquiera en parte, la acción docente oficial y en la cual crece como el pasto la empresa que lucra con la educación" (Puiggrós 1990:47).

Señalábamos antes, que un fortalecimiento sustantivo de nuestra democracia requiere un Estado con una alta articulación y balance entre la sociedad política (los aparatos) y la sociedad civil (la trama asociativa y organizativa).

Una de las notas del Estado actual -notas plasmadas durante el último gobierno militar y que el modelo neo-liberal ha resguardado, sino acentuado- es la inexistencia de la sociedad civil como actora, especialmente en el campo de las clases subalternas. En este sentido la privatización del Estado (eje estratégico de las políticas neoliberales), dejó este espacio como expresión de los intereses de las clases dominantes y les ha facilitado poderosos instrumentos económicos para provecho de sus intereses particulares.

Pensar hoy un fortalecimiento de la democracia en una perspectiva plural y sustantiva implica que "hacen falta fórmulas innovadoras, originales, imaginativas, capaces de renovar esquemas propios ya perimidos. La vía para ello tiene como presupuesto teórico una distinta proyección de las relaciones entre el Estado y la sociedad. Su clave es la introducción de una tercera dimensión, que supere la visión dicotómica que enfrenta de manera absoluta 'lo estatal' con lo 'privado'. Esa dimensión ausente es 'lo público', entendido como un espacio que pueda asegurar en los más extendidos ámbitos de la vida colectiva una mayor información, participación y descentralización de las decisiones" (Portantiero 1989:93).

Por lo tanto, la reforma del Estado a la que hemos aludido tiene que ser entendida en este sentido como una 'deprivatización del Estado' que permita su democratización. Esto requiere reconstruir el espacio público y convertirlo en el eje de la reforma del Estado y la definición de ciudadanía (García 1993).

En este sentido, para que 'lo público' se constituya, requiere un fortalecimiento y activación de la trama organizativa de la sociedad civil. Sólo así se lo podrá percibir como un espacio para el intercambio y la discusión pública, que brinde una real oportunidad a los grupos sociales y a las iniciativas populares de participar expresando y articulando sus intereses (Giroux 1992:290-300).

Un concepto de ciudadanía acorde con esta perspectiva, no sólo debe unir en su referencia a una democracia sustantiva las dimensiones políticas y económico-sociales. Sino también debe "pensar una reinención de las instituciones políticas para que éstas sean capaces de expresar nuevos temas y sujetos (mujeres, pobladores y jóvenes)" (García 1993:66), que permitan que se expresen las nuevas dinámicas sociales y se les de un marco adecuado de construcción y resolución.

Repensar desde esta perspectiva al Estado educador añade nuevos desafíos. Uno de ellos, es relacionado con el hecho que la tradición de nuestro sistema nacional de enseñanza 'normalizado' ha sido reacio a articular a la sociedad civil en el quehacer educativo, salvo contadas excepciones como las sociedades populares de educación de la década del 20-30 (Puiggrós 1990). Pensar un Estado para una escuela popular y democrática, supone plantear y darle contenido y articulación a espacios educativos no escolarizados que sean expresión de un fortalecimiento y autonomía de la sociedad civil.

Otro desafío, aquí reiterado, tiene que ver con el proceso de convertir al maestro en agente transformador y facilitador de la "adquisición de facultades críticas" (Giroux 1993:280) de los sujetos y a la escuela en un lugar significativo para construir relaciones emancipatorias dentro de una concepción y una estrategia que faciliten la constitución de lo público (Giroux 1992:294).

La escuela popular y democrática: un modelo para armar

Nosotros entendemos que en numerosas prácticas de educación popular se encuentran dispersas orientaciones teóricas y concepciones metodológicas que pueden contribuir a la construcción de un modelo superador del tradicional en la escuela para los sectores populares, afianzando una orientación democrática y mejorando la calidad de los procesos educativos que genera.

En una primera formulación, este modelo intenta expresar y organizar aspectos de múltiples experiencias gestadas en el interior del Sistema Educativo que le otorgan distinto sentido a la actividad escolar, por lo regular no atado a aquel que mantuvo desde sus orígenes: el de uniformar a los ciudadanos, permitir el ascenso social y homogeneizar la vida cultural del pueblo. Democratización del sistema, autogestión, participación de la comunidad, respeto por la diversidad cultural, diálogo en el vínculo pedagógico, entre otros, constituyen algunos de los elementos que surgieron en estas experiencias alternativas y que comenzaron a perfilarse como motores posibles del cambio educativo en un marco donde la democratización de la sociedad y la lucha por la justicia social juegan un rol preponderante.

La construcción de este modelo de escuela, a nuestro juicio, reconoce diversos ejes (Rigal 1991).

El lugar del sujeto popular en la escuela

El proyecto de Nación de la generación del '80 al que aludimos en el párrafo "La escuela en los '90: identidad y crisis" definió finalidades muy precisas para la escuela argentina: la formación de una ciudadanía capaz de sumarse al progreso social del momento constituía la meta fundamental de la institución escolar. Transmisora por excelencia de una cultura homogénea, sin grietas ni diferencias, aspiraba a producir así un tipo de sujeto apto para adaptarse a los requerimientos políticos y sociales que perseguía la elite gobernante. Los habitantes del país, sin distinción de sexo, nacionalidad o credo, es decir el 'pueblo' todo, eran convocados a traspasar las puertas que abría la instrucción pública.

Detrás de discursos y rituales democratizadores, la igualdad que proponía la escuela era sólo para formar un ciudadano casi abstracto. Esto suponía un 'forzamiento' que negaba la existencia de fuertes diferencias sociales, culturales y económicas. El intento de 'integrar' a la sociedad emergente, para que se pensara y la pensaran como una totalidad armónica, hizo que fueran tratados como sujetos indistintos el campesino y el habitante de la ciudad, el nativo, el extranjero, el católico y el protestante. Integración y forzada igualación impuestos casi autoritariamente.

En este sentido, la elite dirigente que acompañó a la generación del '80 intentó instaurar a través de la escuela una lógica, un sistema de representaciones, un conjunto de hábitos cuyo carácter pretendidamente universal le otorgaba a la

institución escolar la posibilidad de legitimar sólo un bagaje cultural y deslegitimar otros. Lo popular, con sus saberes, sus creencias y sus supuestos sobre el mundo no aparecía -por lo general- en el horizonte de lo escolar. Desde el poder que les confería a los gobernantes la posesión de la 'razón', se juzgaba sobre lo verdadero y sobre lo falso, con la ilusión de impedir el crecimiento de culturas que se hallaban alejadas de esta lógica y en el intento de uniformar a los sujetos que transitaban por la institución escolar -requerimiento necesario para el modelo de desarrollo que signó la época.

Para ello, como ya adelantamos, el proyecto de escuela pública construyó una matriz cuyos componentes culturales, ideológicos y políticos se presentaban como los únicos posibles. El 'saber' y la 'cultura' fueron definidos por la clase dirigente de la época, mientras que los saberes y la cultura populares eran ignorados o negados en nombre del progreso social, del proyecto civilizador. Es decir, en los comienzos de la escuela en la Argentina se intentó desarrollar una dicotomización del mundo cultural, donde el patrimonio de los sectores populares era desestimado como producto valioso. Los procesos educacionales que se realizaban en este escenario trataban de confirmar algunos saberes como válidos y eliminar otros como inválidos, a través de la búsqueda de consenso o de algún tipo de imposición.

Por tanto, si es hoy débil la condición ciudadana de gran parte de las clases subalternas, bueno es recordar que en la historia de nuestro sistema educativo estas difícilmente, han sido sujetos específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y menos aún han tenido papeles protagónicos. Más bien, el discurso abstracto sobre los saberes y los sujetos apareció ligado a lo pretendidamente universal, enmascarando y negando dentro de un proyecto de dominación de clase, lo heterogéneo y singular social y cultural de las clases subalternas. Esto hizo que lo abstracto, pretendidamente universal, resultara en la práctica específicamente clasista.

Una escuela re-fundada desde la educación popular reubica profundamente la posición del sujeto popular en la escuela. Los actores populares no sólo 'están' en la escuela sino que además 'pueden construirla', ser actores y protagonistas a partir de sus pautas culturales y de los propósitos que ellos definan como centrales. Se trata de legitimar su pertenencia a partir de una circulación más simétrica de su bagaje cultural, su lógica, sus representaciones y de la apropiación de un espacio que facilite el diseño conjunto de políticas educativas.

La aceptación de las diferencias

El replanteo del lugar del sujeto popular en la escuela nos lleva a plantear el tema en sus implicancias más amplias dentro de una perspectiva plural democrática: el reconocimiento de las diferencias.

Su tratamiento, teniendo en cuenta la inercia histórica de nuestro sistema educativo, constituye un fuerte desafío de romper con las miradas obsesivamente, igualadoras y homogeneizadoras que se constituyeron sobre la base de la negación de las diferencias.

Reconocer las diferencias es ante todo aceptar y respetar las singularidades culturales y procurar preservarlas en la constitución de lo pedagógico. Pero esto no es suficiente y el caso del sujeto popular es bien ilustrativo en este aspecto. Más allá del reconocimiento de la heterogeneidad y pluralidad de sentidos y valores y las tensiones que introduzca en el mundo escolar, también están las heterogeneidades estructurales entre dominadores y dominados que deben ser consideradas por una propuesta pedagógica democrática dentro de una perspectiva igualitaria.

En estos momentos en que preocupa a algunos la exclusión manifiesta que provocan las políticas neoliberales, bueno es recordar que no se puede lograr la inclusión (a menos que se la entienda como aculturación a los valores de cierta modernidad, tal como lo entendió el desarrollismo pedagógico), si no se modifican las bases estructurales de tal exclusión que remiten directamente a las condiciones de explotación y dominación en nuestra sociedad (Tedesco 1994).

Sólo dentro de estas pre-condiciones podemos pensar una 'pedagogía de las diferencias' (en términos de reconocimiento de autonomía de currículo, métodos y estrategias pedagógicas) para luego plantear igualaciones homogeneizadoras.

Esto nos remite, nuevamente, a pensar que la escuela en una democracia es un lugar que debe "admitir la importancia de aquellos antagonismos fundamentales que existen en relación a las mujeres, diversas minorías raciales y sexuales y los grupos subordinados que han abierto espacios políticos nuevos y distintos, alrededor de los cuales se puede, ejercer presión para extender los derechos y el discurso democrático" (Laclau y Mouffe 1987:199).

La conclusión en el nivel comunitario y societal es la contribución a la tolerancia y a la incorporación de los diferentes en un mismo plano de derechos y libertades, respetándolos como 'otros'.

Así se podrá construir una escuela desde una política de lo heterogéneo, que fortalezca las relaciones individuales entre los sujetos ciudadanos y que "se fundamentará en diversos grupos sociales y esferas públicas cuyas voces y prácticas sociales singulares contienen sus propios principios de validez al tiempo que comparten una consciencia y discurso públicos" (Giroux 1993:57).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje

El modelo, desde su preocupación por proponer una escuela de calidad para los sectores populares, requiere de una concepción pedagógica que se base en el reconocimiento de la singularidad histórica, social y cultural de los sujetos

involucrados. Esto supone aceptar que una propuesta pedagógica debe elaborarse a partir del reconocimiento y no del desconocimiento de tales singularidades. Implica privilegiar una actitud de investigación de la realidad circundante y de las propias prácticas (incluidas las de los mismos educadores); ligada naturalmente a un permanente ejercicio de reflexión crítica que nutra la formulación de interrogantes a ser investigados y se nutra de las respuestas a ellos.

Esta preocupación por el universo cultural, histórico y social de los sectores populares, requiere la formulación de diseños curriculares que contemplen este bagaje singular. Creemos que el curriculum 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. Compatibilizado en un diálogo con los contenidos propios del avance del conocimiento científico. Esta empresa implica también una contribución a la democratización de la educación. La elaboración de una propuesta pedagógica ajustada a esta población facilitará sin ninguna duda el acceso y el tránsito de los sectores populares en la escuela.

Simultáneamente, la contribución a elaborar un discurso basado en el pensamiento crítico sobre la realidad concreta, opuesta, por lo tanto, a las tradicionales enunciaciones abstractas y acríticas que tanto predominan en nuestros sistemas educativos (Rigal 1991). Pensamiento crítico que no sólo debe reconocer y descifrar la dinámica política y económica de nuestra sociedad sino que también debe orientarse a la acción, a la transformación de la realidad.

Por último, este modelo reconoce la importancia de una relación pedagógica dialogal (Rigal 1987). La relación educador-educando es reconocida como dialógica y circular; ambos, mediados por el contenido -el conocimiento-, son sujetos de aprendizaje que incorporan lo grupal como unidad pedagógica. El grupo es entendido como 'organizador social de espacios de experiencias'. Lo grupal aparece como un espacio de y para la producción colectiva; pero también como un espacio recortado, no aislado ni escindido de otros ámbitos sociales más inclusivos: el recorte lo delimita, pero no lo separa de la realidad social (Bauleo 1985). La mirada y el análisis de este ámbito, el grupal, nos invita a explorar los fenómenos que se desatan en estos espacios, a reconocer el valor de la investigación de las matrices de aprendizaje que se forman en la escuela, a descifrar el entramado presente en el vínculo pedagógico. La atención sobre la tarea grupal, sobre los procesos comunicacionales, sobre la conformación de redes de cooperación son contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje que, si bien no requieren principalmente de exposiciones o actividades planificadas alrededor de estas cuestiones, necesitan de la reflexión de sus componentes manifiestos y de los procesos implícitos que los configuran.

Debemos pensar institucionalmente la escuela sobre la base de una organización democrática de los sectores involucrados. Socialización para el ejercicio de la participación y la organización. Estudiantes, docentes, familias, organizaciones comunitarias superando las jerarquías estamentales propias del modelo tradicional y aportando participativamente en la elaboración y discusión de propuestas y en la gestión educativa.

Este eje también requiere la apertura de la escuela a la comunidad a través de nuevas relaciones que incorporen la problemática del medio al cotidiano de la escuela, para enriquecerlo, no para trabararlo, y a su vez, que la escuela sea asumida como un proyecto de la propia comunidad y el espacio escolar definido como uno más para ejercitar la participación y la autogestión.

Creemos que el gobierno de la educación constituye un aspecto clave de la democratización del sistema educativo. La participación real de los diferentes sectores involucrados en el quehacer educativo (padres, docentes, sindicatos, etc.) en la gestión escolar debe profundizar un gobierno de la educación autónomo y participativo. Se trata de gestar una movilización permanente, con sectores de la comunidad y las redes educativas existentes, que garantice un acceso igualitario al conocimiento para ofrecerles a las nuevas generaciones un ejercicio pleno de la ciudadanía y una participación social más activa.

En este sentido, debemos pensar un Estado, ni centralizador ni autoritario; que garantice igualdad de oportunidades y posibilite un gobierno de la educación participativo que consolide una escuela democrática y popular.

Este rasgo adquiere relevante dimensión en gran parte de las experiencias de educación popular en la escuela que hemos investigado. La jerarquización de las relaciones con el contexto, el contribuir a la organización social, la importancia del rol de la comunidad y de las relaciones de ésta con la escuela, nos ofrecen algunas pistas para elaborar con mayor profundidad este aspecto.

Finalmente, en esta 'otra escuela' se hace una apuesta -señalada por nuestros entrevistados- a privilegiar el ámbito comunitario: 'la comunidad como defensora de un proyecto de liberación' en un marco de participación y de construcción de su propia historia; como un 'bolsón' de resistencia; germen de 'otras escuelas' donde el pueblo pueda desarrollar un rol protagónico.

A modo de conclusión

El desafío actual es producir modos de representar la escuela que la asocien con algún horizonte posible.

Se trata de enlazar -como ya adelantamos- algunos de sus elementos dispersos como producto de la crisis con los nuevos componentes elaborados por diferentes actores. Creemos que es imprescindible producir sentidos organizadores que

sustenten una nueva institución escolar. Creemos posible producir un discurso que asocie la escuela con el debate cultural, el uso de nuevas tecnologías, la construcción de lo público, la participación y la democratización de la sociedad, el igualitarismo y la justicia social. Creemos que desde sus raíces la educación popular puede aportar a esta reinención de la escuela. Desde el pensamiento crítico que expresa ruptura con el orden existente y afianzamiento de la imaginación creativa como poder liberador para la reconstrucción del futuro (Kosik 1993). Pensamiento referido a y encarnado en sujetos sociales concretos entendidos como actores fundamentales -no exclusivos- de la transformación.

Pensar desde estas raíces a la escuela parece ser un ejercicio promisorio. Puede iluminar una definición actualizada, precisa y concreta que dé sustancia al término 'moderna ciudadanía' tan mentado en nuestros cotidianos debates sobre la modernización de la escuela; que permita pensar al ciudadano no como un acrítico receptor de la modernización cultural que le transmite, sino como un crítico y activo resignificador de ella en el pensamiento y en la acción; que permita pensar a la escuela más allá de los apretados límites que le impone hoy la tecnocrática lógica de la racionalidad instrumental que tan airosamente campea en las políticas educativas nacionales.

A la vez, pensar desde estas raíces a la educación popular significa reconstruir un lenguaje de transformación sólido y concreto, con sentido y rigurosidad teórica, donde se articulen sistemáticamente la relevancia de los contenidos y la pertinencia pedagógica y donde nuevamente se vislumbre una utopía posible.

Notas

1. La Ley Federal de Educación es la primera ley de educación general que hay en la Argentina y fue sancionada en 1992 en un marco de fuertes debates y movilizaciones.

Bibliografía

Althusser, Louis

Ideología y aparatos ideológicos del Estado.

Buenos Aires, Nueva Visión.

Apple, Michael

1986 *Ideología y curriculum.*

Akal, Madrid

1987 *Educación y poder.*

Paidós-MEC, Madrid

- Aronowitz, S. y Giroux, H.
 1986 *Education under siege.*
 Connecticut, Bergin & Garvey
- 1991 *Postmodern education: politics, culture and social criticism.*
 University of Minnesota Press, Minneapolis
- Barthes, Roland
 1989 *Mitologías.*
 Siglo XXI Editores, México
- Baudelot, Ch. y Establet, R.
 1975 *La escuela capitalista.*
 Siglo XXI, México
- Bauleo, Armando
 1985 *Problemas de la psicología social.*
 En: *Lo grupal I*, Búsqueda, Buenos Aires.
- Bloch, Ernst
 1970 *The philosophy of the future.*
 Nueva York: Herder and Herder
- Bowles, S. y Gintis, H.
 1985 *La instrucción escolar en la América capitalista.*
 Siglo XXI, Madrid
- Braslavsky, Cecilia
 1989 *Evolución de los sistemas educativos en los procesos de transición a la
 democracia.*
 En: *Educación en la transición a la democracia*, Braslavsky y otros. Santiago,
 Chile UNESCO/OREALC.
- Brunner, J. J.
 1985 *La educación y el futuro de la democracia.*
 Documento de trabajo No. 73 Flacso. Santiago
- CEPAL-UNESCO:
 1992 *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.*
 Santiago de Chile
- Castoriadis, Cornelius
 1980 *Institución de la sociedad y la religión*
 En: *Revista Esprit*, París
- Coraggio, José L.
 1992 *Economía y educación en América Latina: notas para una agenda.*
 CEAAL, Santiago de Chile
- Da Silva, Tomás Tadeu (comp.)
 1993 *Teoría educacional crítica em tempos pos-modernos.*
 Ed. Artes Médicas, Porto Alegre
- Dam, Anke van; Martinic, Sergio y Peter, Gerhard (comp.)
 1991 *Educación popular en América Latina: crítica y perspectivas.*
 CESO Paperback no. 12, La Haya, Santiago, CESO/REDUC

- Durkheim, Emile
1974 *Educación y sociología*.
Buenos Aires, Schapire.
- Ezcurra, Ana María
1993 La administración Clinton, el globalismo de post guerra fría y América Latina
En: *Resistir por la vida*, REDLA, Santiago de Chile
- 1994 La pobreza en Argentina
En: *Políticas de Ajuste, Pobreza y Movimientos Sociales en Argentina*,
Confluencia, Buenos Aires, (Mimeo)
- Fernández, Ana
1993 De lo imaginario social al imaginario grupal.
En: *Tiempo histórico y campo grupal*, Fernandez, A. [et al.] (comps), Nueva
Visión, Buenos Aires
- Freire, Paulo
1990 *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*.
Paidós-Mec, Madrid
- Freire, Paulo y Shor, Ira
1987 *Medo e ousadia: cotidiano do professor*.
Paz e Terra. Río de Janeiro
- Gadotti, Moacir
1991 Educación popular y Estado
En: van Dam, Anke [et al.] (op.cit.)
- Garay, Lucía
1994 Crisis de la Educación y crisis de la Escuela.
En: *Umbrales. Crónicas de fin de siglo Año 2 NO 2* Córdoba
- García, Marco Aurelio
1993 Redefinición de roles entre lo público y lo privado.
En: *Enfoques desde el Sur*. Cuadernos de investigación-acción, Año 1, NO 2
Primer Semestre 1993, Buenos Aires
- Gianotten, V. y De Wit, T.
1985 *Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la
investigación participativa*.
Arnsterdam, Ced1a.
- Giroux H.
1990a Introducción.
En: *Freire Paulo 1990*
- 1990 b *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.
PAIDOS/M.E.C, Madrid
- 1992 *Teoría y resistencia en educación*.
Siglo XXI editores, México.
- Giroux H.
1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*.
Siglo XXI editores, Madrid.

- Gramsci, Antonio
 1981 *La alternativa pedagógica*.
 Ed. Fontamara, Barcelona
- Ibañez, Jesús
 1979 *Más allá de la sociología*.
 Siglo XXI, Madrid.
- Kosik, Karel
 1993 El hombre, medida de todas las cosas.
 En: *Revista Leviatán* no. 53-54, Madrid
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal
 1987 *Hegemonía y estrategia socialista*.
 Siglo XXI, México, 1987.
- Laclau, Ernesto
 1993 *Nuevas reflexiones para la revolución de nuestro tiempo*.
 Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- McLaren, Peter
 1992 *Critical Literacy and Postcolonial Praxis: A Freirian Perspective*. (mimeo)
 1994 *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*.
 Rei, IDEAS, Aique Bs. As.
- Mejía, Marco R.
 1988 *Evolución temática de la educación popular*.
 CINEP, Bogotá
 1990 *Hacia otra escuela desde la Educación Popular*.
 CINEP, Bogotá.
 1993a *En búsqueda de una escuela para la nueva época*.
 CINEP, Bogotá
 1993 b *Las Tareas de la Refundamentación: La Educación Popular Hoy*.
 En: *La Piragua*, CEAAL, Santiago de Chile, Primer Semestre de 1993.
- Mouffe, Chantal
 1979 *Hegemonía e ideología en Gramsci*.
 En: Mouffe, *Ch. Gramsci and marxist theory*, Routledge & Kegan, London
- Palma, Diego
 1993 *La construcción de Prometeo: educación para una democracia latinoamericana*.
 CEAAL-Tarea, Lima
- Portantiero, Juan Carlos
 1989 *La múltiple transformación del estado latinoamericano*.
 En: *Nueva Sociedad* No. 104, Caracas
- Puiggrós, Adriana
 1990 *Sistema Educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino*.
 En: *Propuesta Educativa Año 2 NO 2* . FLACSO

- 1993 A mí para qué me sirve la escuela?
En: Filmus, D. (comp): *Para qué me sirve la escuela*. Buenos Aires,
Tesis-Norma.
- 1994 *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*.
Buenos Aires 1994 Rei IDEAS, Aique
- 1994 La evaluación educativa o la estrategia del avestruz.
En: *Evaluando las evaluaciones*, Serie Movimiento Pedagógico No. 3, Escuela
Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires
- Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (coordinadoras)
1994 *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*.
Miño y Dávila Editores, Buenos Aires
- Rigal, Luis
1987 *En tomo al proceso grupal: reflexiones e interrogantes*.
Documento de Trabajo CIPES, Buenos Aires.
- 1988 El reencuentro de la sociedad con los docentes. En:
Página 12, Buenos Aires
- 1990 Algunas Reflexiones sobre el Estado.
En: *Revista Alternativa Latinoamericana NO 11*, Mendoza
- 1991 Democracia, escuela pública y educación popular.
En: van Dam, Anke [et al.] (op.cit)
- 1992 Los desafíos de la escuela pública.
En : *Revista 365*, Buenos Aires
- 1993 *Proyecto Democracia, escuela pública y educación popular: marco de
referencia y elaboración de categorías de análisis*.
Documento de Trabajo de CIPES. Buenos Aires
- Rigal, Luis y Pagano, Ana
1994 *Proyecto Democracia, escuela pública y educación popular: informe de avance*.
Documento de Trabajo de CIPES. Buenos Aires
- Seguier, Michel
1976 *Crítica institucional y creatividad colectiva*.
INODEP - F.C.E.A.C. México D.F.
- Tamarit, José
1994 *Educación al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y hoy*.
Bs. As. Miño y Dávila
- Tedesco, Juan Carlos
1994 La Educación en una sociedad que cambia. En:
Novedades Educativas NO 43, Buenos Aires
- Torres, Rosa M.
1988 Discurso y práctica en educación popular.
En: *Serie Textos No. 9*. Quito, Ciudad.

- 1988 *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire.*
CEDAL, Buenos Aires
- Villarreal, Juan
- 1985 Los hilos sociales del poder.
En: *Crisis de la dictadura argentina.* Jozami, Eduardo; Paz, Pedro y
Villarreal, Juan, Siglo XXI, México
- Williarns, Raymond:
- 1980 *Marxismo y literatura.*
Peninsula, Barcelona
- Willis, Paul
- 1988 *Aprendiendo a trabajar.*
Akal, Madrid.
- Zizek, Slavoj
- 1992 *El sublime objeto de la ideología.*
Siglo XXI Editores, Madrid