

UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR. MARCHAS Y CONTRAMARCHAS DE UNA INSTITUCIÓN ASEDIADA

*Samuel H. Carvajal Ruiz**

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-0747-296X>

RESUMEN

La presente contribución propone reflexionar sobre la universidad actual, sus conflictos, tensiones y resistencias – alineamientos a las demandas corporativas, como parte de la “misión” de época de la institución universitaria en un contexto gobernado por la inercia neoliberal y la ofensiva neoconservadora – ultraliberal. En este escenario se revisan las posibilidades de la universidad de romper con esta lógica instrumental del mercado, de asumir un comportamiento transformador, transitando por otras políticas académicas y lógicas epistemológicas disruptivas, entre las que se encuentra el marco que auspicia a la educación popular. Aquí se interroga sobre si ¿Será que la tarea consiste en adaptarse a las nuevas dinámicas del capital y sus culturas? En el ensayo reflexiona sobre los sujetos políticos – sociales en general y de los sujetos pedagógicos de/en la universidad actual, en particular; considerando el tejido social y las bases sociales y tecno – políticas que sostienen el modelo para, con ello, indagar sobre la praxis de la educación popular en este contexto.

Palabras clave: Universidad; Educación Popular; Investigación

RESUMO

UNIVERSIDADE, PESQUISA E EDUCAÇÃO POPULAR. MARCHAS E CONTRAMARCHAS DE UMA INSTITUIÇÃO SITIADA

A presente contribuição propõe refletir sobre a universidade atual, seus conflitos, tensões e resistências – alinhamentos às demandas corporativas, como parte da “missão” de época da instituição universitária em um contexto governado pela inércia neoliberal e a ofensiva neoconservadora – ultraliberal. Neste cenário revisam-se as possibilidades da Universidade de romper com esta

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor – investigador del Núcleo Regional de Postgrado y Educación Avanzada – Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Caracas, Venezuela). Profesor en Políticas Públicas en Educación, Desarrollo social y Poder Popular, Problematicación de la Praxis Educativa. Miembro del Grupo de Investigación en el Estudio de la Relación Público – Privado en Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre la Formación de Profesores de América Latino. Bellaterra, Catalunya – España. E-mail: cursosunesr2015@gmail.com

lógica instrumental do mercado, de assumir um comportamento transformador, transitando por outras políticas acadêmicas e lógicas epistemológicas disruptivas, entre as quais se encontra o marco que patrocina a educação popular. Aqui se interroga sobre se Será Será Que a tarefa consiste em adaptar - se às novas dinâmicas do capital e suas culturas? No ensaio reflete sobre os sujeitos político-sociais em geral e dos sujeitos pedagógicos de / na universidade atual, em particular; considerando o tecido social e as bases sociais e tecno – políticas que sustentam o modelo para, com isso, indagar sobre a práxis da educação popular neste contexto.

Palavras-chave: Universidade; Educação Popular; Pesquisa

ABSTRACT

UNIVERSITY, RESEARCH AND POPULAR EDUCATION. MARCHES AND COUNTER-MARCHES OF A BELEAGUERED INSTITUTION

The present contribution proposes to reflect on the current university, its conflicts, tensions and resistances – alignments to corporate demands, as part of the epochal "mission" of the university institution in a context governed by neoliberal inertia and the neoconservative – ultraliberal offensive. In this scenario, the possibilities of the university to break with this instrumental logic of the market, to assume a transformative behavior, transiting through other disruptive academic and epistemological logic policies, among which is the framework that sponsors popular education, are reviewed. Here the question is asked whether the task is to adapt to the new dynamics of capital and its cultures? In the essay he reflects on the political-social subjects in general and the pedagogical subjects of/in the current university, in particular; considering the social fabric and the social and techno–political bases that support the model, in order to investigate the praxis of popular education in this context.

Keywords: University; Popular Education; Research

Un punto de partida. La universidad realmente existente

La universidad actual y la praxis de la Educación Popular (EP) marchan por senderos diferentes; más bien, a contracorriente. Esta afirmación temprana anuncia el extrañamiento de una práctica epistémica y académica que, como la educación popular, circula por senderos marginales de la hegemonía de un establishment epistémico universitario, más reconocible en el tejido institucional y social de nuestro tiempo. Cuando se observan las transformaciones de la educación universitaria en las últimas décadas, fundamentalmente, a partir de comienzos de los años 90 del siglo pasado, en el momento en

que las lógicas del "mercado" coparon todos los espacios de decisión y operación de esta institución académica, se encuentran algunas de las claves para comprender esta falta de sintonía – desencaje.

Ahora bien, lo anterior supone formularse varias interrogantes como, por ejemplo ¿Qué universidad cierra o limita la praxis de la educación popular? ¿Cuál educación popular es objeto de extrañamiento en ese marco académico hegemónico? O tal vez ¿Acaso habrá que realizar una lectura más acuciosa de la sociedad que cobija a la universidad contemporánea,

así como a la propia praxis de la educación popular? En el transcurso de este ensayo se irá aportando algunas reflexiones que, como respuesta a estas cuestiones, permitan a su vez problematizar el papel actual de la docencia e investigación en el contexto universitario, así como el sentido y misión de la universidad.

Cuando se piensa a la universidad desde la perspectiva de la docencia, investigación y extensión enmarcada en los procesos de Educación Popular (EP), sobre todo, cuando esta reflexión tiene como aspecto medular las finalidades de la EP, su carácter democratizador, participativo, solidario, dialógico, inclusivo, circular, horizontal y creativo, por tanto, profundamente político y transformador, necesariamente se debe plantear la viabilidad de tal orientación, pero también, preguntarse a qué universidad se hace referencia, en qué sujeto político y/o sujeto pedagógico se focaliza.

La coyuntura histórica que permea a los pueblos americanos de este tiempo, con décadas de lastres del neoliberalismo, con políticas educativas dirigidas a la educación universitaria convertidas en sentido común, que abundan en esta racionalidad hecha carne y que se sintetizan en las políticas anti – derechos que toma cuerpo en el complejo y diverso tejido social americano, cabe interrogarse sobre estos asuntos ¿Acaso es suficiente con resistir?

Para hacer un breve y, por tanto, limitado dibujo de esta universidad que nos asiste se abocó el esfuerzo documentar algunas ideas que hoy son hegemónicas; también es menester señalar que, en este ejercicio reflexivo, la generalización no deja de ser un recurso para atisbar las excepciones. Para afinar y mejorar lo que sobrevive a la larga pesadilla neoliberal, de fragmentaciones, desmovilizaciones y proyectos fracasados e inacabados.

Por ello, se recurre a una muestra documental escueta que, pese a esa desventaja, ayuda a la caracterización sobre esa universidad hegemónica, la realmente existente y proponer algunos nudos críticos que contribuyan a la apertura de horizontes democráticos y de lucha.

Focalizando en nudos críticos como la autonomía universitaria, no sólo como expresión del autogobierno corresponsable, sino también, en la autonomía de cátedra, académica, de investigación, así como en el complejo tema de la financiación de la universidad, desde la lectura de esa muestra de documentos, que permite acotar algunas premisas explicativas.

El punto de partida para de esta apertura es focalizar la atención en la discusión sobre documentos derivados de las tres conferencias mundiales de Educación Universitaria organizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998, 2009 y 2022) y algunas políticas desplegadas por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) relativas a la educación universitaria, desde la década de los años 90.

Los diferentes documentos oficiales de agencias internacionales coinciden reivindicar el papel de la Educación Universitaria (EU) en la vida, en el progreso y desarrollo de la sociedad contemporánea. Con este marco se perfila una institución tipo, al calco de los valores hegemónicos de la sociedad contemporánea, al menos a nivel discursivo. Se enfatiza en que ésta debe ser incluyente para contribuir con el progreso científico, tecnológico y cultural de la sociedad; también, concuerdan en su contribución con la expansión y profundización de la democracia, al menos formalmente.

Difícilmente se puede llegar a una postura concluyente y unificada de la institución universitaria existente en la actualidad de Norteamérica. Sin embargo, sí se pueden acotar algunos rasgos de esta institución secular a través del desarrollo de las políticas públicas en educación, como expresión de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales ocurridas en las últimas décadas.

Algunas ideas marcos para comprender este contexto se encuentran en las políticas reformistas auspiciadas por el Banco Mundial (BM) desde finales de los años 60 y, que alcanzan un momento culminante, a finales de los años 80 y mediados de los 90, encarnada en la “Teoría del

Capital Humano” desarrollada por el premio Nobel en economía del año 1992, Gary S. Becker, y expandida en todos los corpus teóricos sobre la formación de las personas.

Wendy Brown (2016) desde una perspectiva crítica, aporta algunos de los presupuestos teóricos de este enfoque. Así, sostiene que esta perspectiva:

...ha dado paso a una formulación de la educación como algo principalmente valioso para el desarrollo del capital humano, donde el capital humano es lo que el individuo, el mundo de los negocios y el Estado buscan mejorar con el fin de maximizar la competitividad. (Brown, 2016, p. 194 – 196)

Continúa la autora que, según esta teoría: “los ciudadanos se presentan como inversionistas o consumidores y no como miembros de un cuerpo político democrático que comparten el poder y ciertos bienes, espacios y experiencias comunes.” (Brown, 2016, p. 196)

En esta dirección la autora agrega dos ideas claves para explicar esta lógica. La primera de ellas es que “...el conocimiento, el pensamiento y el entrenamiento se valoran y desean casi exclusivamente por su contribución a la mejora de capital.” (Brown, p. 197) La segunda idea, es que:

...el neoliberalismo se entiende mejor si no se ve simplemente como una política económica sino como una racionalidad rectora que disemina los valores y las mediciones del mercado a cada esfera de la vida y que interpreta al ser humano mismo exclusivamente como *homo oeconomicus*.” (Brown, 2016, p. 195)

A partir de estos planteamientos sobre la teoría del capital humano, el Banco Mundial (BM) fundamenta desde finales de los años 80 y principios de la década de los 90, sus políticas reformistas en educación para América Latina. Para ello excluye de su marco teleológico y axiológico “Cuestiones centrales como la igualdad, la democratización y el derecho a la educación...” (Vior y Oreja Cerruti, 2015, p. 204) Sustituyéndolas por la de: “...eficiencia con relación al gasto, competencia como

motor para la mejora de la calidad, la equidad y la igualdad de oportunidades.” (Vior y Oreja Cerruti, 2015, p. 204)

De esta manera, poblaron el lenguaje con tecnicismos propio de la jerga neoliberal, tales como *benchmarking* (Buenas prácticas), *team work* (trabajo en equipo) o *lesson learned* (lecciones aprendidas), entre otros, que prefiguran así la implantación simbólica y material del gerencialismo corporativo en el campo educativo. Con ello configuraron a una universidad como extensión del corporativismo gerencialista.

Cabe destacar que la UNESCO, promotora de las Conferencias Mundiales en Educación Superior (CMES) y el Banco Mundial (BM) venían sosteniendo una relación áspera, crítica y distante, aunque en la práctica confluían en los aspectos doctrinarios y aspiracionales medulares sobre lo que debía ser la Educación Superior (ES), lo cual quedaba reflejado en los fundamentos de sus propuestas educativas. Es decir, aunque promovían el “acceso igualitario”, auspiciaban la “meritocracia”, la privatización mediante diversas fuentes de financiamiento y borran la concepción de “bien público”, derecho, etc., por el de servicio público en clara alusión a las posibilidades del mercado, también, abogaban por una suerte de inclusión a la medida. Mientras como mar de fondo removían los cimientos de la estructura política de la aspiración colectiva de la democratización de esta educación, al tiempo que agravaban el funcionamiento y los planes de desarrollo de la universidad al servicio de la sociedad, cambiando la ecuación por la universidad al servicio de las corporaciones.

Arim Ihlenfeld y Cabrera Di Piramo (2022, p. 35) destacan que los “(...)aspectos críticos para las universidades latinoamericanas como son la autonomía institucional y la libertad de cátedra, el financiamiento y la promoción del sector privado o la ausencia de compromiso del sector público”. Estos temas continúan siendo materias pendientes en la universidad actual.

Algunas de las claves de este proceso degenerativo o transformacional que experimenta

la universidad, encuentra explicación en la evolución experimentada en la sociedad contemporánea; es decir, que para comprender la incidencia y evolución de estos aspectos críticos, resulta fundamental observar las mutaciones experimentadas en el Estado – nación producto de las tensiones en la relación capital – trabajo, y que tiene como factor clave la emergencia violenta del neoliberalismo en la escena política y cultural americana, como expresión del proceso de globalización o mundialización económica, comercial y financiera que toma un fuerte impulso a partir de la década de los años 70, y que cristaliza años posteriores con la imposición del Consenso de Washington. En el fondo de la operación estaba cortar las políticas redistributivas derivadas de la experiencia del Estado del bienestar, achicando las posibilidades políticas, legales y operativas del Estado, al tiempo que estimulaban y aceleraban la transferencia de ingresos de la clase trabajadora hacia los capitales concentrados, corporativos.

De acuerdo con Gérard Duménil y Dominique Lévy (Citados por David Harvey, 2007, p. 23) sostienen que “tras una cuidadosa reconstrucción de los datos existentes, han concluido que la neoliberalización fue desde su mismo comienzo un proyecto para lograr la restauración del poder de clase.”

Este proceso se viene expresando en todos los pliegues de la sociedad de entonces hasta nuestros días, estimulado por la aceleración de las dinámicas y lógicas del modelo neoliberal, cuyo énfasis en las desregulaciones en todos los ámbitos de la sociedad, profundizan la brecha de las desigualdades y agrava la pervivencia institucional.

Cabe recordar de la mano de Susana E. Vior y María Betania Oreja Cerruti que:

La injerencia creciente de los organismos internacionales en la definición de políticas públicas en América Latina, desde mediados del siglo XX, hace imposible comprender cabalmente los procesos nacionales sin considerar las concepciones, diagnósticos y propuestas por ellos producidos y difundidos. (2015, p. 202)

Las autoras sostienen que la incidencia, por ejemplo, del Banco Mundial (BM) y del Fondo Monetario Internacional (FMI), no puede ser comprendida sin tomar en cuenta la participación de estos organismos en los procesos económicos de la región y la intervención en las políticas reformistas asumidas por los Estados – nacionales en este tiempo.

Esta intervención, sostienen, ocurre desde la década de los años 70 cuando ambos organismos combinaron sus esfuerzos para, primero, comprometer a los Estados en políticas de endeudamiento para luego, como segundo paso, articular sus acciones en políticas dirigidas a forzar la liberalización de las economías, el levantamiento de los controles cambiarios con la consiguiente depreciación de las monedas nacionales, acompañadas de la apertura de importaciones comprometiendo las frágiles políticas de industrialización, forzando la reducción drástica de la inversión social, entre ellas la dirigida a la educación, como mecanismo de restitución de la deuda.

Esta premisa, en el caso de la universidad, se manifiesta en diferentes dimensiones. Una de ellas en el vaciamiento presupuestario que pone en riesgo el funcionamiento básico institucional; que anima la privatización del acceso y permanencia de los jóvenes en el sistema, que acelera el retroceso de las condiciones de trabajo debido a la precariedad laboral instalada de docentes e investigadores, así como de la generalidad de los trabajadores del sector educativo.

Este tiempo es descrito por Fernanda Saforcada (2012, p. 18) cuando estima que:

En la última década del siglo XX, fue una de las dimensiones de las reformas neoliberales del Estado que se desplegaron en la mayor parte de los países. En esos años, América Latina, así como otras regiones del mundo, estuvo atravesada por los procesos de reforma educativa que se llevaron adelante y que modificaron de manera sustantiva las formas de regulación de los sistemas escolares acorde a la programática neoliberal propia del Consenso de Washington de desregulación, liberalización y privatización.

La crisis de financiación de las instituciones universitarias emerge como un problema crítico, tanto para su funcionamiento interno, así como para el ejercicio de la democracia universitaria; es decir, ya no sólo a través de la autonomía para la toma de decisiones resguardadas por las leyes nacionales y por principios plasmados en documentos internacionales, como es el caso de las Conferencias Mundiales en Educación Superior (CMES), sino que esta crisis presupuestaria compromete el propio ejercicio académico, la libertad de cátedra, en consecuencia, todas las tareas vinculadas con la investigación y extensión, entre otras funciones estratégicas de la universidad.

De acuerdo con el documento final de la CMES de 1998, las instituciones de educación superior: "(...)deberán disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas". (Citado por Arim Ihlenfeld y Cabrera Di Piramo, 2022, p. 36)

Esta condición política como es el ejercicio de la autonomía universitaria debería garantizar el financiamiento público, es decir, por parte del Estado, que garantice el funcionamiento de las universidades. El mencionado documento hace referencia directa al ejercicio administrativo de la gestión universitaria y al deber de rendir cuentas ante las instancias competentes, al indicar que:

Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto. (Citado por Arim Ihlenfeld y Cabrera Di Piramo, 2022, p. 36)

Ya el objetivo de la rendición de cuentas no es únicamente al Estado, como un ejercicio institucional y democrático con el resto de la sociedad; sino que este inciso que puntualiza "la sociedad en su conjunto", abre la posibili-

dad de desplazamiento del propio Estado en la ejecución de dicha tarea. De tal manera, abre la opción para que entren otros fondos dirigidos a la financiación de estas instituciones. Lo cual como es obvio redundante en la autonomía universitaria y todos los aspectos implicados en esta función, como la libertad docente y de investigación.

Los autores precitados recogiendo textualmente las conclusiones de la Conferencia referida a este asunto exponen que: "La diversificación de las fuentes de financiación ... se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza". (Citado por Arim Ihlenfeld y Cabrera Di Piramo, 2022, p. 36)

Se trata de un tema crucial para la universidad que, en el futuro, determinaría el funcionamiento vital de estas instituciones, al condicionar su relación con el entorno, el perfil institucional y académico, así como las prioridades en la formación y en las líneas de investigación.

Esto ya se hace notar en la CMES de 2009, cuando en el informe respectivo destaca una defensa más tenue de la autonomía universitaria, revestida de los eufemismos técnico – corporativos neoliberales referidos a la calidad, pertinencia, eficacia, transparencia y responsabilidad social. Siguiendo con la financiación, el documento de CMES de 2009 es mucho más explícito que el anterior respecto a la participación de la "iniciativa privada" en este asunto. En este sentido, afirma que:

Financiación: La educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente. Deberían explorarse otras fuentes de financiación, en particular las que se basan en iniciativas conjuntas de los sectores público y privado. (Citado por Arim Ihlenfeld y Cabrera Di Piramo, 2022, p. 36)

La última conferencia se realizó en 2022, esta vendría a ser la primera reunión en la era postpandemia, por lo tanto, viene salpicada de esa dura experiencia sanitaria global. De allí que, en este encuentro, más allá de la jerarquía que se le otorgó al evento, el documento publicado como parte de las conclusiones reportó sobre la importancia de “defender la libertad académica” el “autogobierno” como garantía para una forma “colegiada de toma de decisiones”. En otras palabras, se reitera el apoyo a la autonomía universitaria, pero con un contenido diferente. Se infiere que esa colegiación en la toma de decisiones hace referencia al claustro.

A raíz del contexto post pandémico, en las conclusiones y recomendaciones referidas al apartado de la financiación queda reflejada esta situación cuando se afirma que: “Los sistemas con mayor proporción de financiación pública han demostrado ser menos vulnerables a las crisis sanitarias y económicas”. (Ídem, 2022, p. 36) Sugiere con ello la necesidad de que la universidad posea un músculo económico, financiero y de recursos materiales poderosos y que, debido a las dificultades de los Estado de cumplir con esta demanda, las universidades en el ejercicio de su autonomía deben recurrir a los fondos privados. En otras palabras, la llamada diversificación de fuentes de financiación, coloca a la institución universitaria en una degradada institución licitante en el mercado del conocimiento. O convirtiéndola en un apéndice corporativo, como una unidad operativa de Investigación, innovación y Desarrollo, despojándola sutilmente de las virtudes potenciales de la autonomía.

Esto implica un riesgoso giro político en el comportamiento institucional, académico, cultural e intelectual de la universidad. La cruda evidencia quedó expuesta a raíz del genocidio cometido por el ejército israelí contra el pueblo palestino de Gaza (2023 – 2024, y en desarrollo), en el que fondos de inversión privados y corporaciones presionaron a universidades del mundo para que no denunciaran tal acto vil contra civiles indefensos. En concreto, se

trata de enmudecer las voces críticas, el espíritu y el pensamiento crítico que es condición fundamental en la formación y sentidos de la universidad como reserva intelectual y moral de la humanidad.

Otro aspecto que destaca el informe de la CMES de 2022, es el reconocimiento, aunque de soslayo, de las dificultades que representa para las familias el endeudamiento como instrumento para cubrir el financiamiento de los estudios de los más jóvenes en las universidades. En este sentido, sostiene:

Los énfasis en el financiamiento público no están presentes bajo estas formas en la hoja de ruta 2022, aunque de la lectura global del documento emergen algunas preocupaciones consistentes con la necesidad de mejorar el soporte financiero de los Estados. (CMES, 2022, p. 36)

En este aspecto queda en evidencia el reconocimiento señalado, que se traduce en el peso económico de matrículas y otras tasas, las cuales constituyen una barrera para muchos jóvenes para acceder a este nivel educativo, convirtiéndose en mecanismos de exclusión y de segregación económica. La solución, según la CMES 2022 es que los Estados podrían adoptar un mecanismo de gratuidad selectiva que abarque entre el 40 y el 60 % de la población potencialmente estudiantil.

Igualmente, se expresa el reconocimiento del proceso de masificación mediante el crecimiento del sector universitario, a partir de la mitad del siglo pasado y en lo que transcurre del actual. Estas finalidades y metas de masificación de la educación universitaria (EU) leídas desde la revisión de estos documentos, hace referencia más a una idea de crecimiento cuantitativo que a aspectos cualitativos relacionados con la universidad y su sentido político, social, científico – tecnológico respecto a los pueblos y comunidades que la acogen. Esto se fundamenta en el hecho que, mientras avanzan las políticas de privatización e impositivas, mediante estrategias de mercado o cuasi mercado educativo, la masificación pasa como garantía de ingresos.

El sustrato de lo expuesto hasta aquí es la caracterización de una institución universitaria modelada para convertirla en un apéndice político, intelectual, científico y tecnológico del proceso de acumulación del capital corporativo. Para ello, es fundamental cortar las vías de desarrollo autónomo, cercenar las posibilidades para que la universidad como referente intelectual y cultural de la sociedad, que pueda desplegar sus potencialidades con libertad y que contribuya con sus creaciones e inventivas con el buen vivir en una sociedad democrática.

Ricardo Pérez Mora (2019, p. 46) concluye, como expresión de esta situación de asedio, afirmando que:

Son múltiples los elementos que limitan, controlan, dificultan o asedian el campo de las ciencias sociales, y muchos de ellos influyen en una paulatina pérdida de la autonomía del campo y en la consecuente libertad de los académicos. Las políticas públicas, el mercado, los organismos internacionales, los países de primer mundo, las lógicas y las estructuras burocráticas de nuestras universidades son, entre otros, algunos elementos que impactan en las condiciones que enfrentan los científicos sociales para realizar su trabajo.

Cuando se detallan los elementos destacados por el autor como expresión del asedio contra la universidad como uno de los centros históricos de desarrollo de las ciencias humanas y sociales, quedan en evidencia las acciones políticas desplegada desde los organismos internacionales para hacer que esa situación de constreñimiento sea posible. De igual manera se puede inferir algunos aspectos que deben superarse y los horizontes a transitar, para superar tal situación.

Antecedentes y problematizaciones sobre la Educación Popular (EP)

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los

medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos. (Simón Rodríguez, ano)

El maestro Simón Rodríguez en su visionaria proclama, alertaba sobre la necesidad de esforzar las voluntades de la América postcolonial en la creación de instituciones originales, acordes con las realidades de Nuestramérica, una sociedad joven que emerge del parto contra el colonialismo español; en este alumbramiento, la educación se erige como una de las herramientas fundamentales en esta construcción.

Mientras la institución universitaria y todo su reverencial protocolo es una herencia de la colonización europea, la educación popular es una creación heroica, colectiva de los maestros americanos, de la América mestiza, en la praxis cotidiana con el pueblo. Un “producto” americano. Ambas lógicas han de entrecruzarse en el decurso de la historia, unas veces contrapuesta a las praxis académicas e investigativas de la universidad tradicional; otras veces actuando desde los márgenes, retocando el academicismo y llevándolo a contactar con la sensibilidad y necesidades de comunidades y colectivos en lucha, para transformarse en pueblo.

Marco Raúl Mejía Jiménez recupera la visión del argentino Domingo Faustino Sarmiento sobre el papel de la educación en las nacientes repúblicas independientes; el prócer argentino afirmaba que “...la civilización nos viene por el Río de la Plata, y la barbarie les llega de la Pampa.” (Mejía Jiménez, 2018, p. 4) Con ello evidencia un enfoque hegemónico impuesto en Nuestramérica, muy presente y extendido para la época, cuyo eje era la contraposición entre civilización y barbarie; esto se traduce así: Europa como centro de la civilización y los pueblos originarios de la Aby Ayala, representaban la barbarie, siguiendo con esta lógica.

De allí que, mientras las figuras más importantes del pensamiento pedagógico del siglo XIX americano, es decir, Andrés Bello, Cecilio Acosta Eugenio María Hostos y el propio Domingo Faustino Sarmiento, por mencionar algunas de esas personalidades, que promovían en sus obras impulsar una educación

que acompañara el “proceso de civilización” en las nacientes naciones emancipadas, más al calco de las sociedades europeas y de las de tradición anglosajona; el maestro Simón Rodríguez abogaba por una educación popular, dirigida a todos, fundamentalmente a los pueblos originarios, a los sectores humildes, a los históricamente excluidos, para construir sociedades, para levantar el edificio de las nuevas repúblicas, bajo los valores de la igualdad, la inclusión; desde una concepción de la enseñanza anticolonial, emancipadora, justa, basada en la inventiva y en la necesidad de crear comunidades y ciudadanías solidarias.

Maximiliano Durán (2015, p. 281) sostiene que “...el concepto de educación popular en la obra de Rodríguez es la nominación filosófica de un acontecimiento político en la educación.” Se refiere a acontecimiento como aquel, siguiendo a Badiou, vinculado a la aparición de una verdad. Continúa Durán señalando que:

Por medio de la educación popular Rodríguez se comprende a sí mismo como el participante de un proceso singular en la historia con la potencia de alterar y transformar un determinado estado de cosas. De acuerdo con su punto de vista la educación popular en tanto nombre de la igualdad verdadera es esta novedad sin precedentes en América. (p. 284)

Ya el propio Rodríguez anticipaba el sentido político – cultural de la educación popular como palanca necesaria para la transformación de la sociedad, con una impronta original, emancipadora y anticolonial, que diera al traste con la tradición liberal – conservadora de trasplantar modelos extranjeros a tierras americanas, haciendo hincapié en el acto creativo – innovador del pueblo y con ellos, líderes y maestros para develar colectivamente al sujeto – pueblo americano.

Dicha educación debía ser abierta, inclusiva e igualitaria, en ella debían coincidir niños y niñas, los excluidos históricamente, indios, negros, mestizos, labriegos y menesterosos, entre otras razones porque “...la única posibilidad de transformar los nuevos Estados en Repúblicas

es a través de un cambio radical del estado de cosas. Sin este cambio, todo continúa igual que antes.” (Durán, p. 285) Este cambio pasaba por una revolución social que resituara a los factores tradicionales herederos de la hegemonía colonial y abriendo espacios para la visibilización de los actores negados históricamente.

En línea con lo anterior, esta fuerza transformadora queda como legado clave de la EP, explicado como:

El rasgo común que identifica a la educación popular en cualquiera de sus momentos y tendencias es su abierta intencionalidad política al servicio de los intereses populares y en la construcción de una utopía social que los dignifique. La educación popular porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas. Sus objetivos, contenidos y metodologías deben ser coherentes con el proyecto emancipador. (Dussán Calderón, 2004, pp. 13 – 14)

Esta potencia política y fuerza emancipadora encuentra en José Martí otro exponente clave, que a partir del proceso emancipador cubano encumbra el papel de la educación como palanca fundamental en el proceso de transformación anticolonial antillano. Transformaciones que deben atender en los órdenes económico, político y sociocultural. Por ello es fundamental la EP, según Martí, para que contribuya a forjar en los individuos el ejercicio de la libertad, a desarrollar criterios que permitan la actuación autónoma, libre.

La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia, pero no es vocación histórica. (Freire, 1969, p. 30)

A partir de la segunda mitad del siglo XX se da a conocer la obra y pensamiento del maestro Paulo Freire que actualiza, expande y proyecta hacia el futuro, con su praxis pedagógica, la impronta de la EP. Su punto de partida es una lectura problematizadora, crítica, de la realidad, en este caso, de las comunidades excluidas material y culturalmente de Brasil.

Este posicionamiento implica, no sólo una postura ética y política, es decir, una asunción de posición al lado de los excluidos; sino, además, a partir de este alumbramiento, se propone potenciar las capacidades materiales y simbólicas de los sujetos en situación de exclusión, para convertirlos en protagonistas de su transformación personal y colectiva; y con ello, de la realidad social, cultural y material que habitan y residen.

Aquí la praxis de Freire revela un paralelismo con la del maestro Rodríguez que, como ya se asomó, aboga por una educación que debe incluir a todos, por la igualdad y dar cobijo a los pueblos originarios negados en los “proyectos civilizatorios” de las élites criollas. Para Freire el proyecto de educación popular tiene como horizonte una “Pedagogía del oprimido” la cual:

...debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 1969, p. 31)

Esta asunción encarna en sí misma un programa político diáfano que interroga, en este caso, a la universidad del presente, más identificada con las lógicas de la formación del “capital humano” que, en la promoción y formación en valores como la democracia, la solidaridad, la cooperación, la producción y el consumo responsables, por mencionar algunos aspectos. En definitiva, puede afirmarse que esta perspectiva, como fue planteada por Freire en “*Pedagogía del oprimido*”, colisiona frontalmente con la tradición de la universidad hegemónica hasta hoy conocida.

Esta rápida revisión sobre los referentes más visibles de la educación popular resalta un asunto fundamental de esta praxis, como es el valor de la producción de conocimientos. La indagación, la búsqueda y la democratización de conocimientos y saberes son condiciones ineludibles en el desarrollo de la EP. Es decir, se

tratan de movimientos simultáneos fundados en la necesidad de indagar, investigar y hurgar en la realidad, como búsqueda incesante, permanente y sistemática de conocimientos para fortalecer las capacidades personales y colectivas en procura del bien común.

Mejía Jiménez hace referencia a la educación popular en el sentido de reconocer que ésta posee un “acumulado propio”. Es decir, a través de su historia ha logrado conformar algunas premisas mínimas y poderosas respecto a los conocimientos y saberes, así como a las formas de generación y socialización de los mismos. Este autor, entre otros aportes, afirma que la EP:

Se comprende como un proceso, un saber práctico – teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben. (2018, p. 5)

Aunque se podría discutir sobre el alcance y profundidad de los anteriores aportes, sobre todo, porque son planteamientos generales, que podrían encajar en la tradición epistémica preponderante en muchas universidades conocidas y en las que trabajamos. Se pueden formular varios planteamientos que interrogan lo anterior y la praxis investigativa universitaria.

El primero es considerar que se puede resistir. Resistir es importante, un punto de partida. Sin embargo, se debe avanzar en pautas programáticas porque siempre está latente el riesgo de pasar la vida resistiendo; es decir, la resistencia como forma de vida, carente de dirección y/o un programa que oriente los esfuerzos hacia la transformación a fondo de las condiciones de vida de la comunidad o sociedad involucradas, que conmuevan al propio modelo y a las relaciones de poder.

De hecho, existen prácticas en EP que se han amoldado muy bien a las lógicas culturales del

neoliberalismo, en el que la experiencia en la investigación y producción de conocimientos no es otra cosa que un acto de simulación acomodaticia, que tributan en la perduración de las condiciones de sometimiento y explotación.

De allí el segundo asunto, el referido a la emancipación humana y social. Cabría preguntarse sobre la cualidad de la emancipación, qué tipo, contra quién o quiénes debe motorizar la fuerza emancipatoria. En el contexto actual Nuestro americano, cuando se libran luchas de resistencia y ofensiva contra la injerencia del imperialismo corporativo estadounidense y sus aliados globales se observan, entre los mecanismos para lograr sus objetivos de desestabilización de gobiernos populares y/o experiencias que van a contramano del régimen neoliberal, la cooptación e infiltración, para entorpecer políticas fundamentales y, en otros casos, promover el cambio de régimen.

En todos estos casos la propagación e instrumentalización de organizaciones paraestatales como las conocidas Organizaciones No Gubernamentales (ONG), constituye una de las estrategias que utilizan para penetrar en sectores populares, dividir a los grupos sociales de base, mediante prácticas que combinan aspectos que pueden considerarse dentro del espectro teórico y metodológico de la EP.

El mismo instrumento, pero con diferentes contenidos. Ciertamente, la interacción que generan tales instrumentos políticos estimula un proceso de producción de conocimientos, esta acumulación y utilidad tiene como finalidad promover en el interior de las comunidades fracturas y/o movilización en defensa de objetivos antidemocráticos.

La reflexión anterior también roza con el tercer asunto: el reconocimiento de diferentes dimensiones en la producción de conocimientos y saberes atendiendo a las particularidades de los actores y del contexto en que se desarrollan las luchas. Supone el abordaje de la realidad desde diferentes aristas, considerando la pluralidad de perspectivas, desde una perspectiva dialógica, es decir, la palabra como

motor y constructora de sentidos, recuperando el carácter relacional e intersubjetivo de los espacios comunitarios; comprendiendo a su vez la circularidad de los conocimientos y de los saberes populares como expresión de la democracia participativa y protagónica.

En resumen, el centro y objeto de la actividad investigativa es la praxis, es decir, imbuidos en una dinámica intersubjetiva, en la circularidad del saber, en el contexto de lo real, en lo concreto de lo que se vive, partiendo de la premisa de que nadie es depositario del conocimiento.

Problematizar la universidad contemporánea, problematizar la educación popular como nota de cierre

El contexto que abriga esta reflexión sobre la universidad, la investigación y la educación popular, viene condicionado por una marcada ofensiva bifronte cubierta por el barniz de la antipolítica. Por un lado, la arremetida ultraliberal en el campo de la economía que, luego de décadas de desregulaciones neoliberales, avanza inexorablemente con la pretensión de cerrar la tarea, de dejar el camino allanado para que los capitales corporativos dominen, finalmente, la situación económica – financiera, comercial y social doblegando al Estado nación y con ello a la sociedad en su conjunto. Esta dimensión de la ofensiva tiene como bandera la negación de la justicia social y las políticas distributivas, lo cual ha implicado la profundización de la brecha entre capital y trabajo a favor del primero, traducida en el agravamiento de las condiciones de trabajo de los asalariados, marcadas por la desprotección y la precariedad de estas condiciones.

El otro frente de la ofensiva es en el plano cultural. Su foco es lo que denominan los intelectuales y líderes ultraconservadores: el “marxismo cultural” o cualquier forma de pensamiento que dispute o critique las formas

del capital como sentido común. En ese paquete se incluye un amplio abanico de situaciones, formas de resistencias políticas e ideológicas, de encarar lo político – social y el campo lo económico como, por ejemplo, la justicia social como marco teleológico; comprende igualmente, el modelaje de estilos de vida, las cuestiones identitarias, elecciones personales y colectivas.

Y de manera especial, las praxis académicas y epistémicas, es decir, el ejercicio de la profesión docente, tanto en los centros de formación de profesores y maestros, que no son otra cosa que el territorio académico universitario, así como en el desempeño de la profesión, que tengan como eje la difusión y desarrollo del pensamiento crítico hacia la racionalidad neoliberal y sus consecuencias políticas, sociales y culturales.

En este amplio abanico de objetivos de la ofensiva cultural ultraconservadora contra la universidad, la educación popular está en la mira. A la educación pública en general se le endilga una función política e ideológica, que de suyo es consustancial a su despliegue y praxis. Sobre todo, aquella que mantiene viva la formación en valores en torno al principio de laicidad, democracia, pluralismo cultural, solidaridad, inclusión y justicia social.

La ofensiva cultural ultraconservadora mientras refuerza su impronta ideológica, tanto mediática como, en el plano específico, de la escuela, señala a aquellos que desarrollan contenidos, valores, prácticas diferentes a la prédica de estos sectores, bajo la denuncia de la “ideologización”. La educación popular, como experiencia concienciadora, organizativa y que tiene como horizontes la transformación y la emancipación social, es uno de los objetivos a batir por esta ofensiva ultraconservadora.

Para contextualizar y esbozar algún antecedente que permita aproximar una comprensión de tal arremetida, resulta oportuna la reflexión de María Dolores Liaudat (2016, p. 2) quien introduce su ensayo indicando que:

A partir de la caída de los socialismos reales y la consiguiente consolidación a nivel mundial de

la hegemonía neoliberal, el marxismo perdió terreno en el campo de las ciencias sociales como teoría explicativa de la realidad y ganó espacio el posmodernismo que abandona la preocupación por la totalidad. Una de las formas en que los ideólogos de los sectores dominantes han defenestrado al marxismo ha sido reproduciendo una visión vulgarizada que lo reduce a una teoría de la determinación económica. Esta expresa una tendencia real dentro de la corriente marxista, pero también existen otras miradas que se reconocen como teoría crítica y que aportaron a la construcción de un marxismo humanista.

Conviene discutir estos aspectos en un contexto cultural adverso en el que sucede la articulación de la universidad con la sociedad. Una de sus formas es a través del enfoque y propuesta metodológica de la EP. En una realidad con profundas brechas de desigualdades sociales, en la que se evidencia diferentes fracturas, como la existente entre la representación política tradicional y amplios sectores sociales cuya conexión con “los hechos” ocurre a partir de una relación mediatizada, a través del uso masivo y totalizante de redes sociales y aplicaciones tecnológicas, revelando una grave crisis de representación y, en muchos casos, de desconexión con la realidad.

Cambian los actores y las formas de relación social, también las formas de poder. Las subjetividades se transforman. Franco Berardi (2017, p. 18) sostiene que: “En el curso de los últimos treinta años, la transición desde la tecnosfera mecánica a la digital ha provocado una mutación en la textura de la experiencia humana y en el tejido mismo del mundo.”

Esta transformación ocurre en el momento cuando el sentido común hegemónico considera al capitalismo y todas sus variantes culturales y materiales como el único modelo posible:

No tenemos más que asistir a cualquier conversación en la calle y constataremos que la mayoría de la población cree en el mercado como mecanismo más eficiente (¡casi único!) de organización de la economía, cree en la “ley de la oferta y la demanda”, en el carácter sagrado de la propiedad privada, en que el Estado es un aparato lento y burocrático, que tiene que redu-

cirse al mínimo y no intervenir en la economía. (Díez – Gutiérrez, 2015, p. 159)

Esto concuerda con la emergencia de un sujeto político, en el que Foucault (2007) avizoraba la emergencia de una nueva subjetividad, de la remoción de aspectos constitutivos del sujeto histórico de la modernidad. Significa el autor la capacidad generativa del neoliberalismo, con ello describe la transición del *homo politicus* al *homo oeconomicus*. De tal manera que para definir al neoliberalismo se refería a éste como la *reprogramación de la gubernamentalidad liberal*.

Esta reprogramación tiene entre sus potencias el desarrollo de la capacidad de naturalización, a través de la construcción de sentidos en las mayorías respecto a esta racionalidad, sin cuestionarla y comprendiéndola en el marco cognitivo del sentido común. Es decir, siguiendo con Foucault, se trata de una suerte de orden normativo de la razón que rige el comportamiento social e individual, de igual manera que el institucional y las formas de dirección de estas entidades políticas, sociales, por tanto, de concebir al Estado y a los sujetos.

Enrique Díez – Gutiérrez (2015, p. 158) sostiene que:

Esta remodelación de la subjetividad “obliga” a cada persona a vivir en un universo de competición generalizada, organizando las relaciones sociales según el modelo del mercado y transformando incluso a la propia persona, que en adelante es llamada a concebirse y a conducirse como una empresa, un emprendedor de sí mismo.

Este sujeto es la encarnación y presencia activa de la teoría del capital humano en la lógica de la sociedad del rendimiento como resultante de la racionalidad neoliberal. Byun – Chul Han (2014, p. 7) lo describe afirmando que:

El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria. No tiene frente a sí un amo que lo obligue a trabajar. El sujeto del rendimiento absolutiza la mera vida y trabaja. La mera vida y el trabajo son las caras de la misma moneda.

Estas mutaciones que atraviesan la experiencia de los sujetos impactan las lógicas sociales y comunitarias. La exacerbación de un “yo” fragmentado de lo social, la negación de lo comunitario y la sustitución de lo concreto por lo virtual, representa un reto para la educación y escuela conocida, que asisten a este proceso en clara desventaja. Su manifestación en las instituciones en general y, en las educativas, en particular representa un fuerte impacto en las formas de organización y prioridades académicas e investigativas. Revela las transformaciones a las que debe afrontar, estudiar y comprender la EP. También, aporta pistas sobre la praxis que es constitutiva a ella, impactando en sus lógicas y contenidos.

El “empoderamiento” de este sujeto que le hacen creer que es libre sin contar con el otro; lo convencen que puede con todo si se esfuerza, envuelto en su cápsula digital y sometido, como afirma Han (2012), a la *autoexplotación voluntaria*, es un sustrato de la destrucción de la dimensión colectiva (Díez – Gutiérrez, 2015) de la sociedad, como expresión del refinamiento de la ofensiva neoliberal. Este cuadro constituye un formidable reto para la acción educativa transformadora democrática, en consecuencia, para la EP.

En este panorama tan adverso para la acción política democrática, radical y transformadora, un instrumento político como la EP puede constituirse en una coartada para el reencuentro, para obturar la fragmentación social – comunitaria y repolitizar al poder, con la finalidad de alinear los esfuerzos colectivos en un proyecto transformador viable, posible.

REFERENCIAS

BERARDI, F. **Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva**. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.

DÍEZ – GUTIÉRREZ, E.J. *La educación de la nueva subjetividad neoliberal*. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 68, núm. 2 (15/07/15), p. 157 – 172.

DURÁN, M. **El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez: un abordaje filosófico y político**. Buenos Aires (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires – CLACSO, 2015.

DUSSÁN CALDERÓN, M.A. **Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana – Colombia**. Tesis. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: XXI Siglo Veintiuno Editores, 1969.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978 – 1979)**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

HAN, B.C. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2012.

HAN, B.C. **Biopolítica. Neoliberalismo y nuevas formas de poder**. Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2014.

HARVEY, D. **Breve historia del neoliberalismo**. Ediciones Akal: Madrid, 2007.

ARIM IHLENFELD, R.; CABRERA DI PIRAMO, C. *Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto?* **Universidades**. Núm. 94, octubre – diciembre, 2022, UDUAL. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.94.658>

LIAUDAT, M.D. *Marxismo, Cultura y Antropología. Los aportes de Gramsci, Thompson y Williams*. Cues-

tiones de Sociología, 15, e020., 2016. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe020>

MEJÍA JIMÉNEZ, M.R. **La pedagogía del oprimido, fundamento freireano de la educación popular**. 9no Encuentro Internacional Alternativa y Especial, La Paz (Bolivia): Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, 2018.

PÉREZ MORA, R. *Los asedios a las academias. La pérdida de autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales*. En Alain Basail Rodríguez (Coordinador) **Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: CESMECA-UNICACH – Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2019.

SAFORCADA, F. *Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones*. En: FELDFEBER, M.; GLUZ, N (Coord.). **Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA, CLACSO, 2012.

VIOR, S.E.; OREJA CERRUTI, M.B. *El Banco Mundial y tres décadas de Reformas Educativas en América Latina*. **Revista Atlántida**, N° 6; octubre 2015, p. 201 – 236.

Recebido em: 05/06/2024
Aprovado em: 15/08/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.