

Aproximación a las concepciones de investigación y educación en el nivel superior desde la pedagogía crítica y la educación popular

Avance de investigación en curso

Grupo de trabajo: GT25

Laura Ruth Nudelman

RESUMEN

Este trabajo está orientado a proponer preguntas y un corpus teórico preliminar para comprender la relación entre investigación y educación dentro del paradigma hegemónico de educación superior.

Las universidades nacionales en Argentina se encuentran en profundo debate sobre su papel y vinculación con la sociedad civil. La educación y la investigación como dos de sus pilares fundamentales, se ven cercadas por las demandas del mercado que ha ido hegemonizando ámbitos institucionales, imponiendo su lógica de rendimiento y competitividad feroz. En un marco de cuestionamiento del lugar central de las universidades en la producción de conocimiento y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos preguntamos: ¿cuáles son los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos que las prácticas de educación popular pueden ofrecer a la pedagogía universitaria?

PALABRAS CLAVES: INVESTIGACIÓN, PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA, EDUCACIÓN POPULAR

En este trabajo, realizar un breve recorrido por las dimensiones económicas, sociales y políticas de la Argentina es fundamental para poder pensar de modo situado los desafíos actuales de las universidades en cuanto a los ejes de investigación y educación y las continuidades impuestas por el modelo neoliberal en el paradigma hegemónico de educación superior. Para anclar en un contraste claro a dicho paradigma, se abordarán además, las categorías de investigación acción participativa y educación popular que circulan por espacios alternativos de educación permanente. En este sentido, se realizará un primer acercamiento a un estudio de caso situado en Argentina durante la etapa neoliberal de la década de 1990 y que sostiene continuidad en la actualidad: la Universidad Trashumante.

Educación y neoliberalismo

La dictadura cívico-militar iniciada en Argentina a mediados de la década del '70, sentó las raíces del modelo neoliberal, considerado conservador en lo político y liberal en lo económico, el cual fue generando un contexto cada vez más hostil tanto para la educación pública como para la educación popular (Gentili, 1997).

El neoliberalismo consiste en una serie de políticas económicas impulsadas en 1976 y ratificadas por el Consenso de Washington en 1989 (Gallego, Eggers-Brass & Gil Lozano, 2006). Las mismas son consideradas por los organismos financieros internacionales, como el programa económico apto para impulsar el crecimiento en los países latinoamericanos. El gobierno nacional buscó construir una “sociedad de libre mercado” basada en los valores de eficacia-eficiencia, competitividad, valoración de lo privado y crítica a lo público estatal (García Delgado, 2003). Se trata pues, de un programa de ajuste a través del cual los organismos acreedores exigieron aplicar las recetas neoliberales de desinflación, desregulación y desestatización. Para llevar adelante estas medidas de ajuste y evitar el “desborde

social”, fue necesario instalar en la región el discurso de la “governabilidad” con democracias de baja intensidad, que sosegasen la participación de la ciudadanía (Gallego et al.).

En Argentina la manera de llevar a cabo el programa implicó una serie de políticas que impulsaron la reestructuración del Estado. Ésta consistió en la privatización de empresas estatales, recursos naturales y caja de jubilaciones, disminución del gasto público, apertura de la economía al capital internacional, abolición de las barreras aduaneras, liberación de los precios y el Plan de Convertibilidad¹, entre otras disposiciones.

Las medidas ejecutadas generaron transformaciones profundas en la estructura productiva y social argentina. Surge entonces, una nueva cuestión social (Bravo, 2009), la crisis del mercado laboral con la caída abrupta del empleo formal y del nivel de ingresos, así como la flexibilización de las pautas de contratación (Beccaria, 2002).

En cuanto al sostenimiento de lazos sociales en este marco de pobreza y desigualdad creciente; las políticas estatales no alcanzaron a compensar los efectos generados por los despidos masivos producto de las privatizaciones y las medidas de flexibilización laboral. Las políticas “de contención” formaron parte de un amplio programa de descentralización en las áreas fundamentales como educación, salud y vivienda, a partir del cual, las organizaciones intermedias pasaron a cumplir un papel activo desde lo técnico, aunque no desde lo decisivo.

En el ámbito educacional, el Consenso de Washington delimitó exigencias para la transformación del sistema educativo en sus distintos niveles, enfatizando la concepción subsidiarista del Estado (Paviglianiti, 1993). El sistema educativo argentino inició en efecto, un proceso profundo de reformas en el año 1993 mediante la Ley Federal de Educación 24.195 (LFE), la cual estimuló la descentralización de la gestión de las escuelas, pero no así de los recursos, impulsó la evaluación de resultados, incentivos al rendimiento, entre otros, asignando un papel central al mercado como mecanismo de distribución de los recursos educativos (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001).

Estas transformaciones tuvieron su correlato en el nivel universitario a través de la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995. La política neoliberal pretendía en consonancia con las demandas del mercado, privatizar la educación universitaria para lo cual, abrió el juego a la creación de institutos y universidades privadas, y a criterios de competitividad y eficiencia en la calidad académica mediante centros públicos y privados, que controlasen los mecanismos de acreditaciones y evaluaciones.

Como expresa Da Cunha (2013) para las universidades de Brasil, el fortalecimiento de los “bloques” económicos impactaron seriamente en las identidades nacionales, con repercusiones significativas en sus instituciones, entre ellas, las universidades. Se produjo un neo-tecnicismo pedagógico para responder a las exigencias del mercado, principalmente a través de los parámetros de “calidad total” y de “pedagogía de las competencias”.

La educación para este paradigma es pues, concebida como bien transable, es decir, como servicio susceptible de ser emprendido, gestionado y comercializado por las organizaciones de la sociedad civil (Feldfeber, 2006). Es así que la LFE y la LES otorgaron el soporte legal para el proceso de privatización y la expansión de circuitos educativos desiguales.

Este modelo se consolidó durante la década del '90, período en el cual numerosos intelectuales fueron cooptados y devinieron en los “intelectuales orgánicos”² de la reforma neoliberal en los distintos

¹ El Plan de Convertibilidad consistió en un tipo de cambio fijo como medida para salir de la hiperinflación de 1989, lo cual llevó a una sobrevaluación de la moneda argentina incidiendo negativamente sobre la industria nacional y las exportaciones.

² Empleamos esta categoría retomando la propuesta de Gramsci quien define a los intelectuales orgánicos a partir de su función al interior de las clases sociales, dando homogeneidad y conciencia de la propia función a cada grupo social no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político (Gramsci, 1975).

niveles del sistema educativo. En este marco, la universidad se vio cercada por un proceso de vinculación creciente con el mercado, acelerándose además su pérdida de autonomía ante el control corporativo y partidario (Krotsch, 2002). Asimismo, también se vio afectada por una crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad (De Sousa Santos, 2005).

En Argentina, según palabras de Puiggrós (Rodríguez, 2013), las resistencias estudiantiles y docentes ante estas reformas fue prácticamente inexistente, logrando concretarse un avance neoliberal dentro del sector público material y simbólico en el campo de la educación superior.

Ante un panorama, donde la doctrina del “pensamiento único” cobraba hegemonía (Roig, 1998), imperaba la tecnocracia pedagógica (Freire, 2009) y los discursos académicos universitarios afirmaban que la educación popular había muerto; donde además, en el campo teórico se avizoraba el des-uso de intelectuales orgánicos a los intereses de las clases oprimidas, pertenecientes a la pedagogía crítica del calibre de Antonio Gramsci y Paulo Freire (Hillert, Ouviña, Rigal & Suárez, 2011); el paradigma crítico se vio posicionado en la resistencia (Giroux, 1992).

Es en este contexto de fragmentación y marginalidad que la sociedad buscó reconfigurar sus espacios sociales. Se inician entonces, especialmente a partir de la crisis de 2001, novedosos procesos colectivos de organización y educación, tales como asambleas populares, asociaciones de desocupados, clubes de trueque, organizaciones barriales, bibliotecas populares, entre otros. Estos movimientos contribuyeron a reconstruir los lazos sociales, a formar identidades y pasaron a ser un espacio donde cada comunidad podía satisfacer sus necesidades de expresión y participación. Este fenómeno se sostiene en la actualidad y en muchos casos, los movimientos sociales han permanecido en escena recreando relaciones liberadoras desde diversos aspectos de la vida social y generando espacios alternativos desde donde vivir, educarse y ejercer la política (Zibechi, 2007). Sin embargo, es fundamental señalar que los mismos, como campo de relaciones sociales, se ve afectado por contradicciones, crisis, disputas y fragmentaciones propias de la complejidad de las sociedades capitalistas. En este contexto es que surge la Universidad Trashumante, en el año 1998, como proyecto de extensión en el marco de la Cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis y del grupo “Sendas para la Educación Popular”, en la provincia de San Luis, República Argentina.

En la Argentina actual, se está produciendo un replanteo de las Universidades Nacionales, en relación a las posibilidades de acceso para los sectores populares, así como la vinculación con la comunidad. En ese sentido, el Estado Nacional ha asumido en los últimos años, la fundación de nueve universidades públicas en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires. Al mismo tiempo, las casas de educación superior más antiguas se encuentran en un proceso de implementación de prácticas sociales educativas en el territorio, realizando ensayos de articulación entre docencia y extensión. Sin embargo aún falta garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes, así como lograr la derogación de la Ley de Educación Superior de la época del gobierno neoliberal y proponer una nueva ley para los tiempos que corren. En este contexto, la categoría de educación popular ha sido asumida por teóricos de la pedagogía como un campo ambiguo a debatir y significar (Rodríguez, 2013). Por ello, propongo a continuación un breve recorrido teórico por sus aspectos fundamentales.

Educación popular

Si bien existen diversas concepciones y disputas entorno al concepto de educación popular, he decidido hacer alusión a la perspectiva teórico-práctica de Paulo Freire (2002), construida a partir de un posicionamiento crítico y dialéctico³. Freire, pedagogo paradigmático brasilero de los años setenta

³ “El conde Pedro de Capomanes – una de las influencias del iluminismo español sobre la pedagogía latinoamericana- utilizó “educación popular” como sinónimo de “Instrucción Pública” y basó en él una propuesta de

del siglo XX, centra sus reflexiones en la educación de adultos y en las luchas sociales y políticas de su tiempo. En sus obras, postula la naturaleza política del proceso educativo al plantearlo como una acción cultural para la libertad. Concibe a la educación popular como un diálogo mediante el cual tanto el educador como los educandos ejercen el derecho de cuestionar y poder desmitificar la realidad a fin de re-insertarse en ella con una conciencia crítica (Freire, 2002). Se trata de un proceso de desnaturalización comprendido en el “paradigma del hombre (y la mujer) de la pregunta”, en el que nos arriesgamos a poner en palabras nuestra realidad y desde el diálogo con otros, repensarla.

Paulo Freire considera por ende, la dimensión ética de la enseñanza en su práctica concreta alfabetizadora, lo cual lo lleva a teorizar acerca de la direccionalidad de la educación como un componente de todo proceso educativo (Freire, 2009). Esta concepción educativa posee relevantes puntos de encuentro el pensamiento de Simón Rodríguez, primer educador popular de América Latina a principios del siglo XIX (Puiggrós, 1988). Para el maestro de Simón Bolívar, la educación popular debía servir para transmitir y popularizar la cultura y brindar el espacio para la creación y la producción, para educar con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer. La socialización y no la civilización inherente a la visión sarmientina, se vuelve entonces el objetivo de la enseñanza.

Lens nos ofrece pensar la praxis de Paulo Freire desde cinco dimensiones: la axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica (Elisalde & Ampudia, 2008).

La dimensión axiológica refiere a los valores, la concepción de sujeto y los fines últimos de la educación en los que se ancla el pensamiento político-pedagógico freiriano. Se trata de un proceso continuo e infinito de humanización a partir de relaciones comunicativas y amorosas. De aquí se desprende la dimensión dialógica y otra que podría ser denominada afectiva, que implica una práctica democrática, responsable, comprometida en el ámbito cotidiano, micro y macrosocial. La misma requiere un incesante proceso de aprendizaje de modos de participación, de exposición de ideas, reflexiones, argumentaciones, concibiéndolas esencialmente de modo inacabado, en creativa interacción con otros hombres y mujeres.

Esta dimensión nos abre el campo para pensar el componente político de todo proceso pedagógico, desafiando aquellas concepciones convencionales tecnócratas que afirman la neutralidad en la educación, como una herramienta meramente metodológica. Las dimensiones axiológica y dialógica nos llevan a reconocer dicha práctica en un espacio y tiempo con sujetos concretos, y ello nos exige pensarnos de modo situado, reconociendo los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales del contexto, las problemáticas que atraviesan la realidad desde la que partimos y donde interactuamos. Desde el proyecto educativo de Freire, se trata de posicionarnos ética y políticamente, según palabras de Lens:

En aras de la igualdad de oportunidades, la defensa del carácter público y popular de la educación, la defensa y promoción de los que menos tienen, la lucha contra todo tipo de discriminación y por la vigencia plena de los derechos humanos y la democracia (Elisalde & Ampudia, 2008, p.151).

Estas diversas dimensiones en permanente relación dialéctica conllevan a una dimensión gnoseológica sobre el modo de construir conocimiento. Se trata de entender la potencialidad de los

capacitación laboral para adecuar a los sectores populares a las necesidades de progreso. El concepto “Instrucción Pública” llegó a América Latina vinculado al positivismo. En él se fundamentó la construcción de nuestros sistemas escolares y la consideración de la educación primaria como nivel privilegiado para garantizar el orden y el progreso a favor de los proyectos de los sectores liberales de las oligarquías” (Puiggrós, 1988: 33). De esta fuente abrevó la perspectiva sarmientina de educación popular como sinónimo de “instrucción pública” y la cual disiente de la corriente teórica en la que se posiciona Paulo Freire.

sujetos para desarrollar autonomía y procesos participativos. de producir saberes de modo colectivo, como una práctica más diagonal que horizontal, de ida y vuelta, más disimétrica que simétrica. Opto por hablar de “diagonalidad” como modo de reconocer las desigualdades reales en este proceso, pues sino, se termina aludiendo a una falsa relación de iguales. Este conocimiento común producido en interacción, es a su vez, productor de sujetos críticos que lo vuelven a interpelar, lo modifican y así sucesivamente, en una praxis interminable, sin nunca perder de vista la direccionalidad ética, humanizadora y dialógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las dimensiones mencionadas llevan a pensar obligadamente en la dimensión metodológica, en la puesta en acción de los supuestos previos. Más que como alude Lens en términos de “un acto de conocimiento”, considero acertado aludir al movimiento pedagógico como proceso, en un “andando”, “estar haciendo”, que implica construir y re-construir métodos, estrategias y didácticas específicas.

Esta última dimensión da pie para pensar desde el paradigma de la teoría crítica, la investigación como una herramienta con potencial clave en toda práctica pedagógica y al interior de su campo, más concretamente, la investigación acción participativa. No obstante, previamente profundizar en este área, presento el estudio de caso.

La Universidad Trashumante: Una experiencia de educación popular

La Universidad Trashumante (UT) consiste en un proyecto político-pedagógico gestado en 1998 en la Universidad Nacional de San Luis, cuyas herramientas implican el arte y la educación popular. Como proyecto surgió de un espacio formal de educación superior, del cual fue cobrando autonomía y posicionándose críticamente ante las prácticas pedagógicas dominantes. Se trata de una instancia interesante para reflexionar sobre los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos que una experiencia de educación popular puede realizar a la educación superior.

Tomando en consideración su direccionalidad política, la UT es entendida como un espacio de trabajo que desarrolla proyectos de educación, comunicación y arte popular, que adopta como objetivo contribuir a la transformación social desde la reflexión político-pedagógica. Entre sus iniciativas más audaces se encuentran el proyecto de articulación con el Mo.Ca.Se (Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero), la Universidad de Catalunya, y la Universidad Nacional de San Luis para la creación en 2005 de un Centro de Formación de Maestros Campesinos, pero que a partir de 2009 cobró autonomía de las actividades de la UT. Actualmente la UT está en proceso de construcción de una Escuela de Formadores, para lo cual el grupo que la conforma se encuentra en proceso de sistematización de la experiencia a lo largo de su historia (Entrevista personal a Roberto Iglesias, San Luis, 22/02/2013).

Sus ejes centrales dados por los conceptos de horizontalidad, participación, consenso democrático y autonomía, permiten encuadrarla como una práctica de alternativa pedagógica (Puiggrós, 1990), en sentido de otro modo de hacer universidad, de llevar adelante prácticas educativas, de producción de conocimiento y sociocomunitarias, pero que justamente por su carácter vincular con las universidades nacionales existe un movimiento dialéctico de retroalimentación, transformación y disputas.

Desde su génesis, la UT se ha ido constituyendo como una red de educación, comunicación y arte popular. Ha transitado distintas provincias de Argentina y algunos países latinoamericanos, brindando talleres de reflexión sobre práctica docente y educación popular en barrios, zonas rurales, cooperativas y sindicatos docentes, entre otros.

A partir de aquí me pregunto, ¿qué desafíos teórico-metodológicos propone para pensar la producción de conocimientos y la pedagogía universitaria en el campo instituido a partir de la perspectiva de la educación popular?

Teoría crítica y teoría tradicional

Horkheimer (2003) distingue dos modos de abordar la relación entre teoría y práctica, y producir conocimiento: desde la Teoría Crítica y desde la Teoría Tradicional. La Teoría Tradicional, identificada con la corriente positivista, se encarga de generar conocimiento con el fin de legitimar el orden existente. En su metodología establece una ruptura entre el sujeto y el objeto, entre el investigador y el investigado. En tanto que la Teoría Crítica entiende unificados al sujeto y al objeto de investigación, en el sentido que ese sujeto que investiga no es ajeno a la realidad investigada.

Algunas pistas las brinda la misma Universidad Trashumante respecto a la concepción de educación popular en cuanto a la relación con la teoría:

Se puede suponer que se trata de hablar sin conceptos teóricos, que a la gente hay que hablarle con “simpleza”, y es al revés. Nosotros, la gente, tenemos que reapropiarnos de la teoría, que por algo se ha escrito. Y también ser capaces de construir nuevas teorías (Colectivo Situaciones, 2004, p.100).

En cuanto al posicionamiento ético-político se refiere, Horkheimer (2003) manifiesta una dinámica en la construcción del conocimiento por parte de la Teoría Tradicional, donde el saber se convierte en mercancía, en el marco de una ciencia oficial instrumentalizada, colaborando con la reproducción de las condiciones materiales e ideológicas de existencia. Asimismo, la selección de técnicas no es neutral así como no lo es la elección de la temática y de los objetivos formulados.

En los producciones propias de la UT hallamos indicios de su concepción de conocimiento y teorización como herramienta potente para comprender la realidad y cuyas categorías emergentes pueden ser de utilidad para realizar un acercamiento a su relación con las universidades nacionales: “Fuimos elaborando conceptos teóricos nuestros. Por ejemplo el concepto del “otro país”, el concepto de “cambiar el mundo”, “palabra y gesto”, “revolución epocal”, “tragedia y comedia”. Son todos conceptos que fuimos sacando de lo que fuimos viendo” (Colectivo Situaciones, 2004, p.60).

Es interesante recuperar los planteos renovadores que ofrece Boaventura De Sousa Santos (2005) en relación a la teoría crítica. Este autor afirma la necesidad de superar las limitaciones del materialismo histórico, en lo que refiere al colonialismo, considerar otras formas de opresión, y no únicamente la implicada en la relación capital-trabajo, así como reconfigurar la concepción unívoca y monocultural de ciencia. Brega por construir otro tipo de racionalidad, hacer esfuerzos para “reinventar la teoría crítica” de modo holístico. Ello implica una expansión del presente en el sentido de no desperdiciar las experiencias vívidas, en contraposición con un conocimiento “perezoso” dicotómico cuya manifestación consiste en un vaivén entre la “la razón metonímica” y “la razón proléptica”. La primera se caracteriza por tomar la parte por el todo, contraer el presente dejando por fuera abundante realidad, en tanto que la segunda se enfoca en conocer en el presente la historia futura: el progreso llevándolo a un pensamiento que se expande infinitamente. De Sousa Santos propone entonces, ampliar el presente, expandir sus fronteras y contraer el futuro, para no perdernos lo que efectivamente está sucediendo en esta parte del mundo.

La Universidad Trashumante podría tratarse de un caso que promueva el diálogo con las propias concepciones hegemónicas academicistas en cuanto a investigación y educación universitaria se refiere. Asimismo, una herramienta que puede aportar al debate y permitir un enfoque alternativo, comprende la investigación acción participativa.

Educación en la universidad

Resulta interesante abordar la dimensión educativa en el ámbito universitario, a partir de la categoría de “pedagogía universitaria” definida por Roig como “la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo” (1998, p.10). Esta concepción está vinculada a los planteos sobre la seminarización de los estudios acorde a una pedagogía activa y emancipadora mediante la modalidad de seminarios. Estos planteos teóricos estuvieron directamente ligados a una experiencia concreta de reforma en la Universidad Nacional de Cuyo en 1973, y que había tenido su correlato en la Universidad Nacional de San Luis. Las críticas expuestas en aquellos años a la estructura universitaria tradicional incluía el señalamiento a la cátedra como estructura educativa aislada de la problemática social, como un “régimen patronal”, donde además el alumno es concebido como el “objeto” de la enseñanza, al no participar en la determinación de los contenidos, y donde se ha desarticulado la enseñanza y la investigación.

Acorde a su defensa de la pedagogía activa, Roig afirma la dinámica de los seminarios como el espacio donde todos participan como estudiantes, tornándose “sujetos” del acto educativo. Por lo tanto la relación educativa se torna disimétrica pues en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelve no ya como “educador-alumno” sino como “estudiante-estudiante”, “dentro de la cual hay un “estudiante” maduro y avezado, que ayuda a un “estudiante” joven e inexperto” (Roig, 1998, p.62). Este proceso de reformas es interrumpido abruptamente en 1976 con la intervención de la universidad por las cúpulas militares. El modelo neoliberal no transcurrió en vano, las reformas profundas al sistema universitario retrocedieron, y hasta el día de hoy no se ha logrado recuperar los avances de aquella época en términos de participación estudiantil, investigación militante, extensión y docencia.

Sin embargo, los seminarios permanecen dentro de la Universidad y continúan vigentes los debates entorno a problemáticas aún no saldadas como son el rol del educador y el educando, la participación en la práctica pedagógica y la disposición en cátedras de la enseñanza universitaria. Por dar un ejemplo de su alcance vemos que la UT comparte esta visión de los seminarios: “La idea es que sea una construcción colectiva del conocimiento. Cada uno puede leer los textos, pero la idea es que en el seminario, juntos, se piense y estudie” (Colectivo Situaciones, 2004, p.111). No necesariamente deben existir dos caudales distanciados y hasta contrapuestos entre pedagogía universitaria y educación popular.

Pedagogía alternativa

La entrecruzamiento de los conceptos de educación popular y pedagogía universitaria, puede ser sintetizado en la noción construida por Adriana Puiggrós de “alternativa educativa” (1990). A la cual podríamos agregarle la determinación de “pedagogía universitaria alternativa”. Esto puede permitirnos pensar “otro modo de hacer universidad”, diversa a la hegemónica, que no se ajuste al modelo tradicional universitario. Lleva a preguntarnos cómo nace en los márgenes de otras experiencias hegemónicas, que monopolizan el discurso universitario académico. Estos “episodios” alternativos, marginales, sostienen “sus perspectivas como lo instituyente frente a lo instituido, como la dimensión creativa frente a la institucionalizada, consiguen sobrevivir (...) en soportes poco convencionales como periódicos, folletos, folletines, ensayos, discursos fronterizos a la sistematicidad de la academia (...)” (Alvarado, 2010, p.1).

Según Puiggrós (1990), el modelo educativo dominante latinoamericano, se ha caracterizado por diez puntos específicos: la subsidiariedad privada y hegemonía estatal, como modelo escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario,

en el que la expulsión, repetición, no admisión, desgranamiento, marginación son expresiones del alto grado de discriminación de los sujetos sociales que pertenecen a sectores subordinados. Por lo que se trataría de alternativas pedagógicas aquellos eventos en los cuales se encuentran elementos disidentes o alternativos del sistema dominante.

Lo que Puiggrós plantea para la escolarización inicial, primaria y secundaria, propongo pensarlo para la educación superior, respecto a modalidades no convencionales de llevar adelante la pedagogía universitaria, considerando las condiciones sociales, ambientales, educacionales vigentes; la fuerza creadora de los educandos, instituyente; lo cual se traslada directamente a la relación docente-estudiante, la relación con los contenidos más que sobre los contenidos mismos.

La investigación como lo alternativo de la educación

Pero todo ello queda en palabras de deseo sino pensamos concretamente en prácticas que estimulen y desafíen la educación universitaria. Una pista interesante puede ser la investigación, esa torre, la más alta de todas en ese castillo de marfil denominado universidad, puede ser derribada progresivamente, re-pensada y re-construida. ¿En qué nos puede aportar la investigación a la “concienciación”, al diálogo a la humanización en términos de Freire? Preguntarnos sobre el qué, con quién, para quién y cómo de la investigación puede impulsarnos a encontrarnos en el diálogo con otros actores, sensibilizarnos, ir develando el sentido político de la investigación, empoderarse en las teorías y técnicas; pensar “junto con”, arriesgarse a ejercer la pregunta de modos diversos, en la misma práctica educativa universitaria.

Lo alternativo en la investigación: la IAP

Según Sirvent & Llosa (2010), la IAP es un enfoque dentro de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, a la vez que promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares.

El qué y el para qué/para quién de la investigación, se encuentran definidos con claridad, buscando la transformación de la realidad vinculada a los sectores populares. Sin embargo, a diferencia de parecer una situación donde unos (los investigadores) poseen la verdad a revelar a los otros (los sectores populares), la IAP plantea un proceso de construcción de conocimiento donde el objeto de la investigación, deviene sujeto y va adquiriendo mediante un progresivo aprendizaje, las herramientas que ofrece el saber investigativo, para lo cual la participación se configura como un elemento fundamental. Esto significa que los sectores populares puedan conscientemente e identificando necesidades objetivas, involucrarse en las decisiones referidas al proceso de investigación.

La IAP entonces, se encuentra conformada por tres ejes: la investigación, la participación y la educación. La investigación y la participación se constituyen como momentos de un mismo proceso de construcción de conocimientos que además implica componentes de acción educativa y animación sociocultural; significa un espacio de enseñanza-aprendizaje del quehacer científico y también de cuestionamiento de la propia realidad.

Podemos encontrar que este encuadre de la investigación se asienta en el paradigma de la teoría social crítica, pues apunta a la construcción colectiva de un conocimiento científico como instrumento de lucha social que involucra la participación real del “objeto” de estudio lo que genera su constitución en sujeto activo del proceso. Sin embargo, a fin de no caer en una opinión ingenua, debemos considerar que como todo proceso de participación, se requiere aprendizaje, que no se logra automáticamente. Sino que conlleva un lento y sostenido crecimiento en la capacidad de expresión, participación y

reflexión.

No obstante, cobra relevancia la capacidad de la IAP como herramienta movilizadora, concretando la intencionalidad política educativa y desafiando las pretensiones de neutralidad de los métodos y técnicas hegemónicas de investigación social.

El método de IAP fusiona al investigador con la sociedad para contribuir al conocimiento de sus problemas y a las soluciones de los mismos, teniendo a la población en condición de sujetos (no objetos) activos dentro de la investigación y de la acción transformadora de problemas y necesidades en sus comunidades y contextos. En este sentido la acción de este tipo de investigación tiene dos dimensiones que Fals Borda enfatizaba como claves del proceso: una acción que se lleva a cabo durante la investigación con la participación directa de la población, que genera y produce conocimiento, y otra acción que modifica y transforma una realidad determinada como parte del mismo proceso de investigación. De esta manera, se logra un principio de la IAP: la concientización de grupos sociales para la acción transformadora de realidades (Sandoval Forero, 2010, p.1).

La concepción educativa de la Universidad Trashumante, su visión sobre las funciones de la teoría, así como la metodología de la IAP, pueden servirse como herramientas potenciales para pensar modos novedosos de articular la educación y la investigación. Propiciar el paradigma de la pregunta, mediante un proceso dialógico, democratizador de los conocimientos que circulan en la academia y la comunidad científica en contraposición a la mercantilización imperante. Asimismo, impulsa la valorización de diversos saberes y el cuestionamiento de la relación pedagógica tradicional docente-alumno, así como la oposición instituida entre saberes académicos y saberes comunitarios.

Palabras finales

Estas páginas han buscado compartir algunas inquietudes y propuestas conceptuales sobre las potencialidades de la educación popular para pensar la pedagogía universitaria y su articulación con la investigación. Asumir la curiosidad como motor en la generación de preguntas, y de estas como ingrediente indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el diálogo amoroso y riguroso en la problematización de la realidad, conlleva a plantear una permanente praxis. Al mismo tiempo, nos exige replantearnos los modos de aprender, enseñar e investigar.

Para concluir, recupero las afirmaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en 2008:

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz. Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos (CRES, 2008).

La educación popular puede en esta dirección, brindamos elementos para patear el tablero y cuestionamos los valores institucionalizados sobre las formas deseables de ser académico y hacer universidad.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2010) *Educación Alternativa*. Diccionario del Pensamiento Alternativo II. Recuperado el 20 de abril de 2013 de la Web: <http://cecies.org/articulo.asp?id=235>
- Beccaria, L. (2002) *Empleo, remuneraciones y diferenciación social en el último cuarto del siglo XX en: Varios Autores, Sociedad y sociabilidad en la década de los '90*. Buenos Aires: Biblos.
- Bravo, N. (2009) Organización barrial y politicidad de sectores populares en la Argentina actual. Perspectivas y límites de la participación comunitaria. *Revista de la Escuela de Antropología*, v. XV, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Colectivo situaciones (2004) *Universidad Trashumante. Territorios, redes, lenguajes*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- UNESCO-IESALC (2008) Conferencia Regional de Educación Superior. Colombia: UNESCO-IESALC. Recuperado el 10 de julio de 2013 de la Web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Da Cunha, M. I. (2013) *O tema da formacao de professores. Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na acao*. (Documento de seminario de posgrado). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- De Sousa Santos, B. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: LPP- Miño y Dávila.
- Elisalde, R. & Ampudia, M. (comp.) (2008) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Feldfeber, M. (2006) Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. En M. Feldfeber & D. Andrade Oliveira (Comps). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 1º ed.
- Freire, P. (2009) *El grito manso*. (2ª Ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, M.; Eggers-Brass, T. & Gil Lozano, F (2006) *Historia Latinoamericana 1700- 2005. Sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*. Buenos Aires: Editorial Maipue.
- García Delgado, D. (2003) *Estado-Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gentili, P. (1997) Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías En P. Gentili (Comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975) *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi- edizione critica dell’Istituto Gramsci.
- Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L. & Suárez, D. (2011) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krotsch, P. (Organizador) (2002) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- Paviglianiti, N. (1993) *El Derecho a la Educación. Una construcción histórica polémica*. (Ficha de Cátedra). Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1988) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Editorial Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Argentina: Editorial Galema.

Rodríguez, L. M. (Dir.) (2013) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.

Roig, A. (1998) *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.

Sandoval Forero, E. (2010) *Fals Borda: Pensamiento crítico en América Latina y Método de Investigación Acción Participativa*. Recuperado el 17 de junio de 2013, del sitio Web de la Asociación Latinoamericana de Sociología: <http://alasboletin.blogspot.com.ar/2010/06/fals-borda-pensamiento-critico-en.html>

Sirvent, M. T. & Llosa, S. (2010) *Documento del curso de Investigación Acción Participativa en Educación*. 21 y 22 de octubre de 2010. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza: UNCuyo.

Tedesco, J.C. & Tenti Fanfani, E. (2001) *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IIPE.

Zibechi, R. (2007) *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Fuentes Orales

Entrevista personal a Roberto Iglesias, San Luis, 22/02/2013