

Educación Popular y Universidad Pública

Ensayo para una historia que aún espera ser escrita*



María Teresa Sirvent**

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la relación, entre Educación Popular y Universidad Pública que pueden conducir a líneas futuras de investigación de un pasado y de un presente. Este trabajo es el fruto de reflexiones personales surgidas al calor de la experiencia vivida, de recuerdos y de viejos archivos desempolvados del “baúl de la abuela”¹. El artículo se despliega, alrededor de hitos históricos que norlean y guían su desarrollo. En cada hito histórico el lector encontrará una brevísima descripción del contexto de descubrimiento entendido como el conjunto de factores socio-históricos e institucionales, entre otros, que caracterizan al entorno territorial y temporal donde surge y tiene anclaje una investigación. Mi intención ha sido sólo alentar o estimular investigaciones futuras a través de exponer distintos contextos de descubrimientos que motiven problematizaciones conducentes a la identificación de situaciones problemáticas, génesis de la focalización de nuevas investigaciones. Los hitos históricos que van norleano el desarrollo de este artículo se dejan a la consideración del lector que con seguridad encontrará que desde su perspectiva pueden ser reemplazados por otros “cortes históricos” o ser enriquecidos con otras descripciones. Bienvenido sea esta lectura crítica.

1. Expresión acuñada en las experiencias de Investigación Acción Participativa, referida a fotos y documentos obtenidos en los viejos baúles de las familias antiguas de un barrio.

Introducción

Me estimula fuertemente a escribir estas notas, uno de los tantos desideratum de la educación popular: enfrentar el “olvido histórico” para encarar los dilemas y desafíos del presente y del futuro a la luz del análisis de un pasado de la educación popular y la universidad pública en su trama de contradicciones y correspondencias. Me impulsa el obvio convencimiento que nada de lo de hoy emerge en un vacío histórico; y este “no vacío” es el que le sirve para florecer y ser entonces, distinto.

* Este artículo fue escrito en base a la ponencia que su autora presentó en el Seminario Internacional de *Política y Sociología de la Educación Superior* llevado a cabo en Buenos Aires el 15 y 16 de Diciembre del año 2008 organizado por la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el Instituto Paulo Freire.

No pretendo de manera alguna que el lector encuentre en estas páginas una investigación histórica que tuviera la virtud de presentar la riqueza de una larga historia de encuentros y desencuentros entre la Educación Popular y la Universidad Pública desde un abordaje científico.

Sólo he intentado poner a consideración algunas pinceladas de esta historia que han ido tomando forma y color a la luz de mi experiencia personal.

La mayoría de las reflexiones son resultantes de mis experiencias de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa realizadas desde inicios de los 60 y hasta el presente, así como de nuestros trabajos de investigación. En varias partes de este ensayo, el lector se encontrará con trozos de una suerte de historia oral armada no sólo con la “re-lectura” de documentos desempolvados de mis viejos archivos guardados ya en el desván de la historia, sino también por los recuerdos de una historia natural compartida junto a mis maestros y compañeros de luchas y entretejida con hechos, angustias, tristezas y alegrías. Espero que sabrán perdonar esta osadía tal vez transgresora de algunas reglas de la escritura académica.

Como se señaló en la introducción, el artículo se despliega, alrededor de hitos históricos que norlean y guían su desarrollo. Estos hitos intentan estimular investigaciones futuras a través de exponer distintos contextos de descubrimientos y su problematización, que posibilite la génesis de nuevas investigaciones. Los hitos históricos que van norleano el desarrollo de este artículo se dejan a la consideración del lector que con seguridad encontrará que desde su perspectiva pueden ser reemplazados por otros “cortes históricos” o ser enriquecidos con otras descripciones. Bienvenido sea esta lectura crítica.

Desde mi perspectiva, y a la luz de mi experiencia personal, a partir de la década de los 60, la relación entre Educación Popular y Universidad Pública en la Argentina se nos presenta fundamentalmente como un campo de lucha cultural entre paradigmas en las ciencias sociales que se confrontan como contrarios y a veces contradictorios. En términos generales, siempre implicó una oposición, de manera implícita o explícita al paradigma dominante de la universidad. Pero los términos de esta oposición son necesariamente distintos según las épocas históricas.

Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos a una perspectiva de la educación, un paradigma educacional que desde sus orígenes ha presentado como una de sus connotaciones centrales su profunda intencionalidad política en términos de buscar ser un instrumento de liberación y emancipación de los sectores mayoritarios, explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias sociales y brechas de desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de decisiones sociales, con el fin de colaborar en el fortalecimiento de su organización y capacidad de participación social.

Desde su concepción pedagógica, se concibe la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento de poder que apoye la lucha de los sujetos históricos de la transformación social.

Esta perspectiva de la Educación Popular en sus notas centrales, tiene una larga historia donde deseo destacar algunos hechos de la tradición europea y la tradición latinoamericana. Es mi interés remarcar que en ambas tradiciones aparece en los orígenes de la Educación Popular un papel importante de la Universidad Pública.

Algunas pinceladas de la tradición europea: la Asociación de la Educación de los Trabajadores en Inglaterra (WEA)

El siglo XIX, en una suerte de *apología de la ignorancia* fue testigo de debates entre las clases dirigentes de Europa, en relación con lo que en esos momentos se perfilaba como educación popular: una distribución organizada de conocimientos, a las camadas sociales más desfavorecidas, en paquetes de dosis diluidas. Mismo esta distribución generalizada de conocimientos seleccionados, no gozaba de un favor unánime (Melo, 1980). A través de la lectura de algunos textos ingleses del siglo XIX se puede apreciar que las clases dirigentes se encontraban profundamente divididas en cuanto a la oportunidad de popularizar o no el proceso educativo. Las opiniones se dividían entre “elitistas” y “populistas”: educar a las clases inferiores conducía a la subversión “*versus*” educar a las clases inferiores evita la subversión social.

Decían unos:

“El proyecto de dar educación a las clases pobres trabajadoras sería de hecho perjudicial a su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su suerte en esta vida, en lugar de convertir a sus miembros buenos siervos en la agricultura y en otros laboriosos empleos que le han sido destinados en la sociedad. En lugar de enseñarles la subordinación, (...) se los torna insolentes para con los superiores” (Davies Giddy, Presidente de la “Royal Society”, en su discurso en la Cámara de los Comunes el 13 de Julio de 1803. Citado en Melo, 1980, p. 42).

En 1805, otro autor inglés escribía:

“(...) los niños pobres lanzados por el mundo sin principios fijos, pueden tornarse miembros peligrosos de la sociedad, como consecuencia de haberles enseñados a escribir y leer” (Sara Trimmer, “A Cooperative View of the New Law of Education Promulgated by Mr. Joseph Lancaster”, 1805. Citado en Melo, 1980, p. 42)

Hanna Mares escribía en 1853:

“De todas las locas invenciones e instrumentos de la nueva moda que pretende arruinar el país, la de enseñar a los pobres a leer, es la peor de todas” (Hanna Mares, “The Sunday School”, 1953. Citado en Melo, 1980, p. 42).

Por otro lado, aquellos defensores de una popularización de la educación, sostenían que:

“Un poco de educación ayudaría a formar muchos hábitos benéficos de naturaleza indeleble; hábitos de sumisión y respeto por los superiores” (Mr. Sharp, en su discurso en la Cámara de los Comunes el 24 de Abril de 1807. Citado en Melo, 1980, p. 42).

“(...) Si las clases superiores fueran incapaces de difundir inteligencia entre las clases inferiores (...) la miseria, el vicio y los preconceptos de las clases inferiores, aparecerán como elementos volcánicos cuya violencia explosiva podría hasta destruir la estructura de la sociedad” (J.P. Kay, “The moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester”, 1832. Citado en Melo, 1980, pp. 42-43).

En el siglo XIX entonces, las dos corrientes, conservadores “*versus*” liberales estaban unidas por un objetivo en común: el mantenimiento del status quo. Tanto unos como otros, no tenían en cuenta los intereses de las así llamadas “clases inferiores”. No es de extrañar que a fines del siglo XIX, principios del XX las clases inferiores, por tanto, ignoradas, cuando no despreciadas en este debate, comenzaran en Inglaterra y en muchos otros países a desarrollar sus movimientos propios de educación y de expresión

cultural (DEU y DCE, 1961). **La lucha de clases se expresaba también en el campo de la educación de niños y adultos, a través de la organización del movimiento obrero y la lucha sindical.**

Es así como, en relación con la tradición europea, podemos ubicar los orígenes de la educación popular a fines del siglo XIX y principios del Siglo XX con significados no tan alejados del actual. En viejos documentos de la WEA, Worker Educational Association, (Asociación para la Educación de los Trabajadores) nacida en Inglaterra en el año 1903, encontramos que estaba claramente expresada en los principios y objetivos del movimiento, la preocupación por una educación de los adultos trabajadores:

*“...Esta asociación atrajo a trabajadores que actuaban en las ramas políticas, sindical y cooperativa del movimiento laborista y a hombres de iglesia e intelectuales que simpatizaban con los fines del movimiento. El movimiento se asignó dos responsabilidades principales: trabajar por el establecimiento de un sistema de enseñanza que posibilitara a todos los niños una educación acorde con sus capacidades, y **ayudar a los adultos de las clases trabajadoras a desarrollar sus capacidades individuales y a conducir más eficazmente la lucha por la emancipación social o industrial**” (UNESCO, 1952; citado en DEU y DCE, 1961, p. 2; el subrayado es nuestro).*

Estaba en los principios del movimiento, por un lado la conquista de una educación pública para todos y por el otro ya se manifestaba, el espíritu vertebral que para mí es un signo distintivo de la educación popular hasta el presente: la liberación, la emancipación de la clase trabajadora. Se vislumbra la intención de una educación para los adultos trabajadores que fortaleciera su capacidad de lucha social.

Este segundo objetivo, dice el documento, obligó a la asociación a establecer más estrechos contactos con las universidades procurándose que se establecieran nuevos servicios destinados a proporcionar esta enseñanza.

Así se estableció una gran colaboración entre la W.E.A y las universidades. El sistema se extendió de Oxford a toda Inglaterra, al país de Gales y a parte de Escocia. En 1907 se había constituido el primer comité mixto compuesto por profesores de la universidad y miembros de la W.E.A. Estos comités se repitieron en muchas universidades y en 1909 fue fundado el Comité Central Consultivo para la enseñanza en pequeños grupos (clases tutoriales) de educación popular, constituido en partes iguales por miembros de las universidades y de los trabajadores.

Asimismo, la educación de adultos en Canadá, tuvo su origen en el movimiento de las instituciones obreras que se produjo a principios del siglo XX después de haber tenido gran extensión en Inglaterra. En este país, los dirigentes locales de actividad política y de la educación se esforzaron en la creación de instituciones obreras, para poner a disposición de la población los Centros de Cultura Popular donde se desarrollaban actividades dirigidas por profesores universitarios, educadores y especialistas.

La Educación Popular en sus nutrientes europeas nace acompañando la historia del movimiento obrero y en relación con la educación de adultos y las universidades.

Aparecen tres connotaciones de la educación popular que se fueron manifestando a lo largo de su historia: 1. el componente de emancipación y liberación; 2. una clase obrera y un movimiento sindical que a medida que se fue desarrollando busca tomar en sus manos sus propios intereses en materia de educación y 3. la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores se constituyen en una demanda social²; demanda social que implica el reconocimiento de la educación como una necesidad colectiva y su expresión como reivindicación social.

2. En nuestras investigaciones, hablar de la “demanda educativa de los sectores populares” hace referencia a un proceso de construcción socio histórico e individual, que abarca un amplio y dinámico análisis del proceso de reconocimiento de necesidades y su conversión en demanda social que se expresa frente a los órganos de decisión. Este esquema conceptual, no considera a la demanda como “algo dado” sino que intenta mostrar por una lado la naturaleza socio-histórica del proceso de reconocimiento de necesidades colectivas y su conversión en demanda individual y social; y por el otro, la importancia de la intervención pedagógica en dicho proceso orientando un análisis crítico y colectivo de los factores que facilitan y / o inhiben el reconocimiento de necesidades objetivas de un grupo social y su expresión en demanda social y educativa. La demanda social refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Para más detalles ver, entre otros, Sirvent, Clavero y Feldman, 1990; Sirvent, Toubes, Santos y Llosa, 2008; Sirvent y Llosa, 2011

No fueron casuales, los testimonios de los documentos citados, en relación con que este movimiento estuviera motorizado por hombres socialistas, y no fue casual que se enfrentaran con la indiferencia de muchos dirigentes universitarios que en muchos casos demoró su avance.

En otras de las vertientes de la tradición europea en Educación Popular y hacia 1945, finalizada la segunda guerra mundial nace el movimiento de Pueblo y Cultura en Francia fundado por un grupo de universitarios, militantes de la resistencia francesa. Entre sus principales creadores se encontraban Joffre Dumazedier, Paul Lengrand, Benigno Cáceres y José Rován. Estos hombres y mujeres creyeron en el poder del pensamiento, la filosofía, la historia, la poesía, el teatro, el canto y el arte para alimentar la resistencia a la dominación nazi. En alguna oportunidad, Dumazedier expresó que en los “maquis” además del trabajo de movilización para la guerra y para explicar la situación en la que se hallaba Francia, trataron de dar una formación complemento de la formación general a los jóvenes; una suerte de “entrenamiento” para observar y analizar, para aprender a leer y discutir juntos, a expresarse individualmente y en grupo. En definitiva, se trataba de enseñar a pensar científicamente partiendo de los hechos que se debían enfrentar diariamente para tomar decisiones frente a las difíciles situaciones del combate clandestino (Chosson, Herfray, Dumazedier 2001; Toubes 1962). En la liberación, estas ideas toman forma en el movimiento de Peuple et Culture en una búsqueda de poner la Educación Popular al servicio de la lucha contra la desigualdad social y en defensa del derecho a la educación y a la promoción socio-política y colectiva de la clase trabajadora a lo largo de toda la vida. Los principios e ideas vertebrales del movimiento de Peuple et Culture, constituyeron una nutriente común en la formación de los cuadros de Educación Popular en Argentina y en Brasil a partir de la década del 60, tal como mencionamos a continuación.

Algunas pinceladas de la tradición Latinoamericana: el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (DEU) en Argentina y el Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife en Brasil

La educación popular en sus conceptualizaciones y realizaciones ha tenido una larga historia en América Latina.

En Argentina, la historia de la educación popular de adultos está asociada, desde principio del siglo XX a la influencia de la migración obrera europea y de las concepciones de los movimientos anarquista y socialista. También en nuestro país, la educación popular de adultos surge asociada a la historia del movimiento obrero. Como ilustración podemos decir que la historia cultural de todos los barrios porteños ha estado signada por la creación de innumerables asociaciones voluntarias, en las primeras décadas del siglo XX, relacionadas con la migración europea y con la incidencia de las ideas anarquistas y socialistas en su creación y crecimiento. Predominaban las asociaciones de fomento y las Bibliotecas Populares. Estas asociaciones fueron ámbitos importantes para la educación de los obreros y los sectores populares. Se organizaban conferencias, lecturas comentadas de libros, grupos de teatro, apoyo al cuidado y la educación de los hijos para ayudar a la mujer trabajadora. Sus fundadores eran gente trabajadora, por lo general de escasa instrucción formal, en su mayor parte autodidactas³.

3. Para más detalles ver, entre otros, Sirvent, 1999.

“El inmigrante tenía presente, que así como la casa de material, la biblioteca era sagrada” (De entrevistas a socios y dirigentes antiguos de asociaciones voluntarias de de Mataderos) (Citado en Sirvent, 1999; p. 90)

La década del 60 implicó el inicio de profundos cambios y búsquedas en la realidad latinoamericana – como por ejemplo, los comienzos de la revolución cubana y las primeras guerrillas rurales en América Latina y Argentina- y en el ámbito de los

paradigmas de análisis y de interpretación de la sociedad latinoamericana con la confrontación entre el paradigma de la teoría de la modernización “versus” el paradigma de la teoría de la dependencia (Sirvent, 1986).

Comenzaban a sentarse las bases de nuevas concepciones de educación que iban a tener sus consecuencias tanto en la investigación como en la intervención educativa: la concepción de Educación Permanente a lo largo de toda la vida y más allá de los límites de la escuela y la concepción de Educación Popular.

En los inicios de la década del 60, se va conformando en el caso de Argentina y Brasil los primeros cuadros de base en educación popular de adultos, a través de acciones en el seno o con el apoyo de la universidad pública.

En Argentina, a principios de la década de los 60, se inician las experiencias y seminarios de formación en el campo de la educación popular de adultos organizados por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (DEU) con la guía de la figura pionera de Amanda Toubes.

En mi caso personal, como en el de muchos colegas universitarios, nos iniciamos trabajando en educación popular de jóvenes y adultos a través de dichas actividades del DEU y en el seno mismo de la universidad pública. La autora de este trabajo integró uno de los primeros grupos de educadores de adultos que se formó, desarrollando experiencias de educación popular en asociaciones barriales –bibliotecas, clubes y cooperativas – con sectores populares urbanos y suburbanos de Buenos Aires. Comenzaron a implementarse programas y actividades de educación de adultos, especialmente con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires.

Estas experiencias marcaron la formación de muchos de nosotros en el campo de la educación popular de adultos y significó para mi generación, el comienzo de la ruptura con los postulados de la tradición positivista en educación, con su visión de objetividad y falsa neutralidad científica, para encaminarnos, no sin oposición, no sin confrontación, no sin luchas hacia el camino que nunca dejamos: el camino del compromiso social, el camino en ese momento de una educación popular.

Las actividades de educación de adultos y de formación de cuadros en educación popular organizadas por el DEU estaban centradas en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas de análisis de la actividad cotidiana de los grupos de sectores populares participantes. Estas actividades, se conformaban en “ciclos culturales” con un movimiento en tres tiempos: a) la descripción de los hechos tal cual aparecen, su ubicación en tiempo y espacio, el análisis de sus aspectos, los puntos de vista y las contradicciones; b) la explicación del por qué de los hechos, del objeto en estudio, la búsqueda de causas y consecuencias, de leyes y teorías; c) el análisis de soluciones, la búsqueda de caminos de realización práctica, la determinación de fines y medios para la acción.

En estas experiencias se trabajó con la metodología del entrenamiento mental⁴, método pedagógico aplicado a la educación de adultos que implica en sí mismo un proceso de investigación por parte del adulto de los problemas de su realidad cotidiana y que se desenvuelve a través de instancias, como por ejemplo los “ciclos culturales” y los “círculos de información” que encontramos posteriormente en varias modalidades de las experiencias de Educación Popular en América Latina.

Como expresaba Amanda Toubes (1961):

4. El método de entrenamiento mental, método de educación de adultos, fue creado en Francia al final de la Segunda Guerra Mundial por el grupo fundador del movimiento Pueblo y Cultura, promovido fundamentalmente por Joffre Dumazedier y Paul Legrand. Para más detalles ver, entre otros: Chosson, Herfray, Dumazedier, 2001; Sirvent, 2008.

“Este movimiento que va de los hechos a las ideas y de las ideas a la acción constituye un circuito donde los tres momentos se suceden o superponen sin solución de continuidad” (p. 750).

“La educación popular no puede ser concebida como una generosa concesión de las clases privilegiadas; al contrario, presupone la promoción socio-política de la clase trabajadora, una homogeneidad en la estructura social y por lo tanto un real progreso social” (p. 745).

Una Educación Popular que entraba a jugar claramente como soporte de la construcción colectiva del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto popular del sujeto histórico del cambio social, para muchos de nosotros en ese momento: la clase obrera organizada. Era la fuerza del devenir histórico.

A mediados de los 60, habíamos comenzado a trabajar en apoyo a la elaboración del Proyecto Político de la CGT de los Argentinos, liderada por Raimundo Ongaro, en materia de política educativa. Aún me veo ante más de un centenar de obreros, teniendo atrás de mí un pizarrón con estadísticas educacionales que debía compartir y analizar con los compañeros trabajadores. Aún siento el temblor de mis piernas y el miedo a fracasar frente a tamaño desafío. Muchos de nosotros, también comenzábamos a tener una vívida esperanza de que un cambio social y revolucionario era posible en los países del Cono Sur.

Las experiencias del Departamento de Extensión de la Universidad, tal vez por ser poco difundidas (Brusilovsky, 1999), no figuran en los trabajos más conocidos de sistematización de las experiencias de educación popular. Representaban las ideas y postulados de la educación popular apoyados en las mismas nutrientes que los historiadores brasileños le reconocen al pensamiento de Pablo Freire: el grupo de Pueblo y Cultura de Francia (Sirvent, 2008).

No fue casual que al mismo momento y desde inicios de la década de 1960 en Brasil, Paulo Freire venía implementando, con los grupos sometidos de la sociedad, prácticas educativas dirigidas a colocar el potencial liberador del conocimiento y la actividad científica al servicio de sus intereses y necesidades.

Pablo Freire formó parte del Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste Brasileño, creado en 1960 y enraizado en la perspectiva francesa del grupo *Peuple et Culture* (Brandao, 1980; Rosas, 1986).

Dice Paulo Rosas (1986) en su artículo “O movimento de cultura popular”:

“Había entre los intelectuales, artistas y profesores que se comprometieron en la creación e implementación del MCP, un pasado marcado por el sentimiento del hombre y lo social. Germano Coelho, su principal ideólogo, venía con su esposa Norma Porto Carreiro Coelho de una larga permanencia en París, en contacto con una visión nueva de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Traían todo el espíritu de Boimondeau, Peuple et Culture, Lebret, Dumazedier, Mounier, Freinet y el clima de los ‘Kibutzim’ de Israel” (pp. 21-22; la traducción es nuestra).

Carlos Rodrigues Brandao (1980) señala al respecto que:

“... los programas que desde los años 60 inauguraron en el Brasil la Educación de Base y una Educación Popular, combinan personas e intereses diferentes. De un lado bases teóricas y de práctica pedagógica de un origen más francés que en poco tiempo fueron retomadas y reescritas por brasileños. Del otro lado, los intereses y los objetivos

pedagógicos y sociales ligados principalmente a la Iglesia Católica y la Universidad Brasileña” (p. 21; la traducción es nuestra).

Brandao en su trabajo y en relación a lo que el autor presenta como “La educación popular del sistema Paulo Freire” señala que la coyuntura histórica del surgimiento del programa ha tenido que ver por un lado con la Iglesia en un período de cambio dominado por encíclicas modernizantes sobre derechos humanos y cambio social, más movimientos sociales de acción católica, conjuntamente con procesos de popularización del medio universitario asociados con la formación de experiencias de extensión universitaria y de movimientos universitarios de cultura popular. Brandao menciona explícitamente como origen de los programas de “la educación popular del sistema Paulo Freire” a grupos brasileños constituidos en torno a la universidad y como profesionales responsables a profesores y alumnos de la universidad más grupos católicos y evangélicos constituidos en torno a proyectos de promoción social a través de la cultura popular (Brandao, 1980).

Es interesante remarcar las raíces comunes de las iniciativas de Educación Popular de Adultos en el DEU de la Universidad de Buenos Aires, con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del nordeste brasileño, del que formara parte Paulo Freire dirigiendo su División de Investigaciones. El MCP se crea en 1960 en Recife, Brasil. En el mismo año, y desde fines de 1959, Amanda Toubes –que como los esposos Coelho había regresado de una estadía en Francia e Inglaterra en la que durante dos años había trabajado intensamente con el grupo de Peuple et Culture y sus líderes Joffre Dumazedier y Paul Legrand– inicia las primeras experiencias de educación popular de adultos en el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, de 1960 a 1966.

Esta historia es parte de una historia de la relación Educación Popular y Universidad Pública que aún debe ser escrita. Tanto en la experiencia pionera brasileña de Educación Popular como en la de la Argentina, la Universidad Pública tuvo un papel importante en el apoyo y estímulo para el inicio y desarrollo de las mismas. Sin embargo se distinguen en una historia de continuidades y quiebres que marcan las diferencias.

Dictaduras y Educación Popular en la Argentina: el impacto en la formación de cuadros de Educación Popular en la Universidad de Buenos Aires

La relación entre Educación Popular y Universidad Pública en Argentina ha sufrido quiebres irreparables y marcas de fuego en una historia caracterizada por los sucesivos golpes de Estado militares en nuestro país a partir de 1930. Desde mi perspectiva una investigación de estos períodos se enfrentará con contextos de descubrimientos conducentes a la identificación de situaciones problemáticas, génesis de investigaciones sobre la incidencia de los gobiernos de facto y de la proscripción de la vida política en el desarrollo de experiencias de Educación Popular y fundamentalmente de formación de nuevas generaciones de Educadores Populares en el seno de la universidad pública y en nuestro caso de la UBA.

Una posible focalización en el estudio de los procesos de continuidad y de ruptura en la historia de las relaciones de la Educación Popular con la Universidad Pública abriría a mi entender la “caja negra” de experiencias confrontadas de sometimiento y de resistencia que se hallan sumergidas en intersticios desconocidos.

A partir de las dolorosas experiencias y vivencias compartidas con compañeros de nuestra militancia política y universitaria me atrevo a asumir tentativamente que no es

casual que el golpe de Estado de Onganía y la intervención de la UBA frustrara, “castrara” en el año 1966, el camino recorrido por las experiencias de Educación Popular del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA, desde inicios del 60’.

En 1973, después de los años del gobierno militar impuesto en 1966 un nuevo periodo de gobierno elegido democráticamente se inicia en el país. Durante los años de 1973 a 1975 se busca reiniciar en la Universidad de Buenos Aires los proyectos de Educación Popular truncados en 1966, los que vuelven a ser cercenados con la intervención de la Universidad de Buenos Aires en 1975, en la época de la cruenta represión de la Triple A.

A continuación, a partir de 1976, durante los años de la dictadura mas cruenta de la Argentina, se cercenó la posibilidad de introducir en la formación de toda una generación, las perspectivas innovadoras que comenzaban a consolidarse en América Latina en relación, por ejemplo, con la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular. Uno de los hechos sobresaliente en esa época, que ilustra la marginalidad del ámbito de los debates internacionales y latinoamericanos a la que fue sometido nuestro país, es la primera reunión internacional sobre reflexiones críticas referidas a los paradigmas vigentes en ciencias sociales y a las experiencias en investigación acción e investigación participativa que surgían, de manera innovadora, especialmente en los países del tercer mundo. El Simposio mundial se realizó en Cartagena en el año 1977 y se denominó “Investigación activa y análisis científico”. Estábamos en plena dictadura. El representante de Argentina fue nuestro colega Luis Rigal (1978).

Se sufrió en esos años, muertes, desapariciones y exilios entre los educadores que habían optado por una trayectoria profesional y militante en el campo de la Educación Popular, varios de ellos a partir de los espacios de experiencias y de formación de las universidades públicas, como por ejemplo de la UBA.

Es claro, que estas perspectivas críticas e innovadoras, eran percibidas como atentatorias al “orden establecido” y subversivas.

La educación popular y la universidad pública después de la dictadura del 76 en la Argentina: la experiencia del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

A partir de la recuperación de la democracia en Argentina a fines del año 1983 un nuevo contexto de descubrimiento se nos brinda para futuras investigaciones sobre la relación de la Educación Popular con la Universidad Pública. Desde la perspectiva de la Educación Popular, cuando se inicia la gestión normalizadora en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, posteriormente denominado, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)⁵ expresamos con todo dolor que la Argentina en materia de tendencias innovadoras en investigación social y educativa en la universidad pública, se había convertido en el “furgón de cola” de las perspectivas y de los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos que se desarrollaban en América Latina, especialmente en el ámbito de la Investigación Educativa y de la Educación Popular en la medida que la ferocidad de la dictadura militar buscó cercenar el ámbito académico de la universidad pública con mayor fuerza que en las dictaduras militares de otros países de América Latina.

5. La autora de este artículo fue Directora del ICE durante la gestión normalizadora de los años 1984-1991.

¿Cómo fuimos emergiendo de esa oscuridad y retraso no sólo en la UBA sino a lo largo de las universidades públicas en el país? Es otra pregunta que desde mi perspectiva amerita ser considerada para posibles investigaciones futuras.

La experiencia vivida a partir de esos años, nos anima a asumir, también como supuesto de anticipación de sentido por ahora, que a partir de la reconstrucción en democracia de los años 84-90 se intenta restablecer en varias disciplinas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), los debates reprimidos, y las perspectivas claves de la Investigación Acción Participativa y de la Educación Popular con sus dimensiones de una intencionalidad política, epistemológica y metodológica ancladas en la visión de una ciencia y educación emancipadora, desde la perspectiva de los clásicos de la teoría social crítica y de un claro posicionamiento del compromiso social del educador y del investigador. Estos posicionamientos ya se vislumbraban como notorios avances en las experiencias latinoamericanas.

En la Facultad de Filosofía y Letras se comenzó la formación, en el Departamento de Ciencias de la Educación y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de nuevos cuadros en Educación Popular e Investigación Participativa, buscando superar el hiato generacional que se heredaba de la represión llevada a cabo por la dictadura militar del 76 al cercenar el desarrollo de las iniciativas de Educación Popular en la Universidad de Buenos Aires.

Se profundizaron a través de seminarios de estudio e investigaciones el perfil de las dimensiones de Educación Popular consideradas comunes a la mayoría de experiencias en Educación Popular en América Latina (Sirvent, 2008; Sirvent, 2003; Rigal, 2006; Rigal y Flood, s/f). Estos espacios organizados desde la UBA, pueden ser parte, entre otros, de futuros estudios sobre los intentos de recuperar el tiempo histórico perdido durante la dictadura del 76 en materia del paradigma de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, en diversas universidades públicas del país.

Las dimensiones de la Educación Popular, mencionadas más arriba, fueron trabajadas a través de nuestras investigaciones fortaleciendo su consolidación para el análisis de las experiencias⁶. Entre las dimensiones trabajadas a lo largo de la diversidad de estos espacios de producción colectiva, podemos mencionar:

- a) Su dimensión socio-política: se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada cada vez más por la creciente agudización de la injusticia social y la dominación. Y se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos. Hablamos de conceptos que venimos acuñando desde mediados del 70' referidos a una participación real y no engañosa; no se trata de un "como si" de la participación (Sirvent, 1999).
- b) Su dimensión popular: en cuanto a los sujetos de su acción - los sujetos históricos de un profundo cambio social, la base social de una transformación - y en referencia a sus objetivos que apuntan a servir de instrumento de apoyo a la participación, a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social. Cada momento histórico nos enfrenta con el desafío de responder a la pregunta ¿quienes son los sujetos de nuestras acciones de educación popular según el devenir histórico? He aquí uno de los desafíos para el educador popular. Identificar la emergencia de estos sujetos históricos posibles negadores del capitalismo en sus diversas expresiones de la historia.
- c) Su dimensión epistemológica: la educación popular concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y prác-

6. Programa de Investigación "Desarrollo Socio-Cultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos en el más allá de la escuela" IICE- Facultad de Filosofía y Letras - UBA Equipo de Dirección del programa: María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Hilda Santos y Sandra Llosa. Este programa de investigación se inicia en el IICE desde el año 1984 y continúa su desarrollo hasta el presente.

tica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones. Se busca descubrir la esencia de los fenómenos tras las apariencias. El conocimiento dialéctico se opone a la noción de conocimiento como adición lineal acumulativa de información. Se asume que el pensamiento humano se conforma moviéndose en espiral: parte de un punto y vuelve a él, pero enriquecido. Dado que las cosas no se presentan directamente y que no se posee la facultad de penetrar inmediatamente en su esencia, es menester dar un rodeo para conocerlas. En el mismo sentido, las situaciones históricas u objetos concretos son el punto de partida del análisis, pero también su punto de llegada como totalidad explicada e interpretada u objeto de conocimiento. El concepto de praxis –superador de la escisión teoría-práctica en tanto práctica de transformación a través de la cual se accede a la esencia del objeto–, así como la noción de ‘construcción del objeto de estudio’ como técnica de ruptura con respecto al sentido común, son también ideas fundamentales en la dimensión cognitiva y epistemológica de la educación popular. Retomando el pensamiento de Antonio Gramsci en sus escritos de la prisión (1926-1937):

“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un concóctete a ti mismo como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario” (Gramsci, 1959, p. 59).

Se asume claramente que las acciones de la educación popular y de la investigación participativa conducen a la realización de este inventario.

- d) Sus aspectos metodológicos: no nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. La educación popular parte de la descripción de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa; busca los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va “amasando” en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Esto implica tomar la experiencia, la cotidianeidad y la práctica como objetos de reflexión. El conocimiento crítico desarrolla un esfuerzo de conceptualización y análisis histórico para superar la percepción pragmática y fragmentada de los problemas buscando la construcción de una conciencia colectiva de los mismos. En este sentido se oponen diametralmente a la “bajada de línea” o al “adoctrinamiento” sea cual fuere el contenido de dicho “adoctrinamiento”. No se trata de reproducir la educación bancaria de la que nos hablaba Freire pero llenándola de un contenido liberador. No es esto liberador. Ni tampoco significa una suerte de “populismo pedagógico” donde el educador se niega a sí mismo minimizando e incluso anulando el papel activo del educador... pero no es fácil. Parfraseando lo que alguna vez dijo el mismo Freire, no planteamos que el educador no deba enseñar, sino que debe pensar qué enseñar y cómo.

Este marco de referencia en conjunción con conceptos vertebrales de Poder, Participación y Cultura Popular fue la guía para la implementación de acciones de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa en varios espacios de formación en la Universidad de Buenos Aires que sirvieron de nutriente para retomar la formación de nuevos cuadros de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa, después del vacío generacional dejado por la dictadura del 76, como ya se mencionó más arriba. Estas acciones permitieron analizar científicamente por un lado las huellas que una historia socio-política, y especialmente la dictadura militar mas cruenta en nuestro país había dejado en las instituciones sociales y educativas y fundamentalmente en nuestras maneras de pensar y representarse la realidad que operaban como

mecanismos obturadores de la participación social y la reconstrucción democrática (Sirvent, 2008). Y, por otro lado, se pudieron identificar los objetivos de la educación popular según diferentes momentos de nuestra historia desde el fin de la dictadura militar hasta nuestros días. **Estos trabajos se vienen realizando desde 1984 hasta el presente, a través de acciones de articulación de Docencia, Investigación y Extensión o Transferencia que tienen su soporte en la Universidad de Buenos Aires y que ameritarían desde mi perspectiva ser identificados e investigados como parte de un proceso de recuperación histórica.**

La educación popular y la universidad pública: los años 1990 y el proceso de implementación y consolidación del neoconservadurismo: 1989-2001

Cabe señalar que esta “conquista de espacios” curriculares y científicos como el señalado más arriba en la UBA, está aún lejos de resultar satisfactoria (Sirvent y Llomovate, 2007).

Este camino no ha sido ni es un jardín de rosas pues debemos enfrentar en nuestro quehacer cotidiano, como escribe Atilio Borón (2008):

“ las formas más sutiles de vigilancia que también deterioran las libertades académicas en nuestras universidades: el control político establecido mediante la institucionalización de un rígido paradigma que determina cuál es la ciencia verdadera y cuál no, y cuáles son las teorías correctas y las que sólo son chapucerías irresponsables y, a veces, subversivas del orden social” (p. 45).

Los juicios negativos, en el ámbito académico sobre la Educación Popular muchas veces formaron parte de esta evaluación sesgada y descalificatoria.

El contexto histórico de la década de los años 90 implicó un retroceso en la conquista y concreción de los valores, necesidades y derechos que hacen a la larga lucha histórico por una justicia social y por una participación real en las decisiones sobre la justa o injusta distribución de los recursos y bienes de una sociedad. Implicó la consolidación del neoliberalismo también en una cierta victoria cultural de su concepción de la sociedad contraria a los postulados de una teoría marxista, dialéctica y crítica; de una sociedad contraria y hostil a la participación popular vista como el enemigo acérrimo de las leyes del mercado. Implicó el avance del pensamiento único, una suerte de “doctrina viscosa que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo” (Ramonet, 1998, p. 15). También en las aulas universitarias y en la vida académica; se aceptaron en dichos ámbitos los versos del liberalismo, sin crítica. Y esto repercutió en la vida de la Educación Popular en nuestras aulas universitarias. Comenzamos a asistir en nuestros ámbitos académicos a un supuesto velatorio de la educación popular y de la participación. La “educación popular ha muerto...”, “... la participación ha muerto...”, escuchábamos decir en nuestras aulas universitarias. No fue fácil seguir trabajando y formando cuadros de base en Educación Popular. Habíamos pasado de un *boom* en el 1984, 1985, a ver nuestras aulas vacías a partir de 1989. Muchos intelectuales también, formadores de mentalidades nuevas, habían sido cooptados y habían devenido en “los intelectuales orgánicos” de la transformación educativa neoliberal. Algunos de nosotros, por el contrario, comenzamos, desde la implantación del neoliberalismo, a prever y a advertir sobre sus funestas consecuencias. Éramos tildados entonces de “los folklóricos y románticos del 60. No nos fue fácil continuar con la formación de cuadros en educación popular en este contexto. **Pero lo hicimos, muchas veces impulsados sin embargo a buscar otros espacios fuera de la UBA no sólo más receptivos sino más valientes frente al contexto hostil que enfrentábamos.**

La educación popular y la universidad pública: diciembre 2001- hasta el presente actual

Varias veces ya, hemos escrito que a partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001⁷ en Argentina, nuevamente la realidad sorprende y desafía todos los más exquisitos pronósticos de los científicos sociales.

Nos enfrentamos con una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social que hubieran sido difíciles de prever hacia fines del año 2001.

Como todos sabemos y es de dominio público, fueron varias las manifestaciones de protesta popular y de emergencia de movimientos sociales que comenzaron a desafiar la imposición del pensamiento único y a producir una ruptura en la aceptación sumisa y “naturalizada” de la injusticia social y la pobreza, y fundamentalmente del miedo acumulado en años de represión política y de cruentas dictaduras militares. Comenzaron a generarse en Capital Federal y todo el país asambleas barriales constituidas por una diversidad de sectores sociales. A partir de estas manifestaciones se constituyen nuevas formas de expresión de la protesta popular y de búsqueda de instancias alternativas de participación social, y se consolidan otras formas nuevas de organización popular que ya venían desarrollando su historia, como las fábricas recuperadas o los movimientos piqueteros, conformados principalmente por trabajadoras y trabajadores desocupados.

Desde nuestra perspectiva, vivimos una cultura popular y cotidiana donde se confrontan, se tensionan con agudeza, por un lado, las fuerzas de la resistencia y de la creatividad popular, y por el otro las fuerzas de la aceptación y el sometimiento. Es el campo de la cultura popular percibido como uno de los escenarios de la lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos. Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa (Hall, 1984)⁸. Esta complejidad se nos aparece en nuestro día a día.

Por un lado se vive una suerte de despertar a la participación y a la conciencia de nosotros como sujetos históricos; las asambleas populares, los piqueteros, el movimiento de trabajadores desocupados, las tomas de fábricas desocupadas fueron y pueden seguir siendo expresiones de una potencial explosión de una futura organización.

Pero, por otro lado, los fantasmas de la fragmentación, el clientelismo, la cooptación siguen actuando, legitimados y prontos para debilitar el movimiento popular y también el funcionamiento de nuestras universidades. Se reproduce en las instituciones universitarias las formas perversas de hacer política: el matonismo, el clientelismo, la cooptación, los internismos.... Desde mis reflexiones, la universidad pública ha dejado de ser la conciencia crítica de la sociedad aún en varias ocasiones del contexto histórico presente.

El fenómeno de la fragmentación aparece invadiendo tanto a las asociaciones populares tradicionales como a los nuevos movimientos sociales emergentes.

Sigue vigente el mecanismo de la fragmentación como un estigma de nuestra historia social o el de la cooptación de líderes por parte de instituciones gubernamentales o privadas que operan en el debilitamiento de la fuerza de lucha del movimiento social.

La dominación se expresa también en el campo del pensamiento fundamentalmente a través de categorías, conceptos, significados, palabras que usamos para describir e interpretar la realidad y que tienden a desmovilizarnos apoyando nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción de transformación. Lo que está en la mira, en la lucha sobre el significado del mundo social, es el poder sobre los esquemas y sistemas

7. El 19 y 20 de diciembre de 2001 fue la culminación de un proceso de varios días que desencadenó la renuncia del entonces presidente de la nación, Dr. Fernando de la Rúa, y todo su gabinete. En la noche del 19 de diciembre, en respuesta al estado de sitio decretado por el gobierno, se congregaron miles de argentinos en distintas plazas y calles del país, sobre todo en Capital Federal, donde una multitud de personas de los diversos barrios de la ciudad de Buenos Aires salieron “caceroleando” por las calles y llegaron hasta Plaza de Mayo.

8. Stuart Hall (1984) escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la “cultura popular” en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural: “De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza.” (p. 239).

9. Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte. Memorias de Clases en la Universidad de La Plata. Provincia de Buenos Aires.
10. Cuando en nuestras investigaciones, hacemos referencia a las "relaciones de poder" asumimos un encuadre tridimensional del poder, entendiendo que el mismo se ejerce en tres dimensiones de maneras diversas. En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento. En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. Es decir, no se convierten en cuestión de tratamiento institucional o público. La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente actuando sobre la conformación de las maneras de pensar de la población a "imagen y semejanza" de los intereses de la clase dominante. Para más detalle, ver Sirvent, 1999.

11. Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de *pobrezas* (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como *la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación social y política*. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales, y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites de intensidad y duración. Este enfoque se centra en el análisis de las condiciones objetivas de una sociedad que facilitan o inhiben la satisfacción de estas necesidades para la mayoría de la población. Es una perspectiva social y psicosocial de análisis, y no individual. Para más detalles ver: Sirvent, 1999.

clasificatorios, que se encuentran en las representaciones de grupos y por tanto de su movilización y desmovilización. Es la lucha por la apropiación de la llave del código⁹.

Así lo expresa Steven Lukes (1981), en referencia a los mecanismos de poder que actúan sobre la conformación del sentido común de la población:

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la confirmación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas. Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?

Nosotros estamos ocupados de encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer *y a veces aún de pensar* (pp. 24-25; la traducción y el destacado es nuestro)¹⁰.

Este juego de factores contradictorios se desarrolla en un contexto de múltiples pobreza¹¹.

Se asume que el educador popular, el investigador comprometido socialmente, debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales en sus procesos de emancipación.

Es una llama que nos conduce a remarcar como una certeza irrenunciable, fruto también de un largo camino recorrido en nuestras vidas, que la búsqueda de una sociedad democrática, de una ciudadanía democrática se juega en la lucha por la emancipación, por la liberación de nuestro pensamiento, de nuestro pensar reflexivo.

Estas palabras: **emancipación, liberación**, evocan para todos nosotros un espacio de lucha, de confrontación con una dominación para "sacarnos de encima", "sacarnos de adentro" un algo que nos impide "ser libres" y actuar en consecuencia. Pero, ¿libres de qué? ¿Emancipados de qué? ¿Cuál es ese espacio de lucha? ¿Lucha de qué contra qué?

Para nosotros, como educadores e investigadores, la lucha por la emancipación se juega en el campo del pensamiento, del conocimiento. La dominación se expresa en el dorado tesoro del ser humano que es la capacidad de pensar, la capacidad de pensamiento reflexivo, la capacidad de crear cultura, cuando este preciado atributo es "dominado" por concepciones del mundo y de la vida, y de si mismo que se arman como ataduras para inhibirnos de pensar, de reflexionar críticamente, de crear.

Se juega entonces, en nuestra lucha cotidiana por un pensar en libertad, emancipados, liberados de la dominación del miedo, sin esos miedos heredados de nuestra historia de sangrientas dictaduras que a veces vuelven a nosotros como fantasmas del pasado que conciente o inconcientemente ahogan nuestro derecho a pensar con autonomía y creatividad. El miedo carcomiendo cualquier pequeño impulso para la acción comprometida, el miedo a expresarnos, el miedo al disenso, el miedo a represalias por pensar diferente.

Son marcas a fuego en nuestras maneras de pensar y concebir la realidad que nos paralizan para participar y organizarnos.

Se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar porque las cosas son así y porqué no pueden ser de otra manera.

La pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana.

Se juega entonces, en nuestro derecho a luchar, no sólo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente.

En este sentido, los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos compartidos por una educación popular de jóvenes y adultos y la Investigación Acción Participativa (IAP) son consistentes con estas intencionalidades.

Entonces, teniendo en cuenta este posicionamiento frente al contexto de descubrimiento actual nos preguntamos por ejemplo: ¿cómo se están dando las relaciones de Educación Popular y Universidad Pública en este presente? ¿Cuáles son las contradicciones que vivimos en este momento histórico y los espacios de lucha que enfrentamos entre paradigmas en ciencias sociales y en educación, opuestos y en cierta medida hasta contradictorios? ¿Cómo analizar este presente a la luz de un pasado de décadas cuyo conocimiento puede ayudarnos a comprender el hoy para intentar cambios en un mañana?

Para finalizar deseo expresar muy fuertemente esa convicción que nos conduce a muchos de nosotros, profesores, investigadores y alumnos de la universidad pública a seguir trabajando en nuestra universidad, considerando a la academia y a la universidad pública como un campo de lucha que es nuestro derecho fortalecer, ampliando y reconquistando espacios para la formación de cuadros de jóvenes universitarios en el paradigma de la educación popular.

Bibliografía

- » Borón, A. (2008). *Consolidando la Explotación La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- » Brandao, C. R. (1980). Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Concepções e experiências de Educação Popular, Cadernos do CEDES (1)*, 5-35, São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- » Brusilovsky, S. (1999). *Extensión Universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Chosson, J.F. L., Herfray, Ch. y Dumazedier J. (2001). *Acerca del Método Pedagógico del Entrenamiento Mental*. Traducción del Francés Hilda Santos. Cuadernos de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: OPFYL
- » Gramsci, A. (1959). *The modern Prince and other writings*. New York: International Publisher.
- » Hall, S. (1984). Notas sobre la desconstrucción de “lo popular”. En R. Samuel. (ed.) *Historia popular y teoría socialista* (pp. 93-110). Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- » Departamento de Extensión Universitaria DEU y Departamento de Ciencias de la Educación. DCE (1961). *Les Universites et l' Education des Adultos* (Las Universidades y la educación de adultos); UNESCO 1952. Ficha N°1. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- » Lukes, S (1981). *Power: a radical view*. London: The MacMillan Press.
- » Melo, A. (1980). A Educacao Popular Numa estrategia de Educacao Permanente. *Concepcoes e Experiencias de Educacao Popular. Cadernos do CEDES – Centro de Estudos Educacao e Sociedade (1)*, 41-60. Sao Paulo: Cortez Editora.
- » Ramonet, I. (1998). El pensamiento único. En VV.AA. *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. Le Monde Diplomatique Edición española (pp. 15-17). Madrid: Temas de Debate.
- » Rigal, L (2006). *Investigación Acción Participativa*. Buenos Aires: CIPES.
- » Rigal, L. y Flood, C. (s/f). *Investigación-acción y organización popular*. Buenos Aires: CIPES (mimeo)
- » Rigal, L. (1978). Sobre el sentido y uso de la investigación-acción. En *Crítica y Política en Ciencias Sociales. El debate Teoría y Práctica. Simposio Mundial de Cartagena Tomo I*. (pp. 379-393). Bogotá: Punta de Lanza
- » Rosas, P. (1986). O movimento de Cultura Popular - MCP. En: Movimento de Cultura Popular MCP, MEMORIAL do MCP, 26 años (pp. 19-36). Recife, Brasil: Fundação de Cultura Cidade de Recife.
- » Sirvent, M.T. (2003). Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una historia y un presente. *Temas em Educação, 12*, 221-238. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- » Sirvent, M.T. (1986). Modernización y Educación: notas para una redefinición. *Revista Plural, 5*, 19-25.
- » Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H. (2009). Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. En J.A. Castorina y V. Orse (Coord.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias*

de la Educación 2008. [CD-ROM]. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

- » Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011). *Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos*. En J.A. Castorina y V. Orse (Coord.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. [CD-ROM]. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- » Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Davila. (Segunda edición ampliada. Primera edición: 1994).
- » Sirvent, M.T. (1999). *Estructuras de Poder, Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989)*. Buenos Aires: Miño y Davila y Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Sirvent, M.T. y Llomovate, S. (2007). A cincuenta años de la creación de Ciencias de la Educación. *Revista ESPACIOS de crítica y producción*, 36,113-119
- » Sirvent, M.T., Clavero, S. y Feldman, M.A. (1990). La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis. *Revista Argentina de Educación. AGCE Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, 13, 79-92.
- » Toubes, A. (1961). Un enfoque de la Educación de Adultos. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 4, 744-752.

María Teresa Sirvent

Dra. en Filosofía (Ph.D.) y Master en Sociología y Educación de Columbia University, New York, USA. Profesora Titular Consulta de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa de Investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela” IICE-UBA.

