



8.

**Universidad popular:
una propuesta de
educación popular
para la universidad
colombiana**



Universidad popular: una propuesta de educación popular para la universidad colombiana*

Por Karla Díaz**

El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto. Se “cosifica”.
(Erich Fromm)

El problema y las reacciones teóricas que ha suscitado

La transmisión de las tradiciones y creencias a las nuevas generaciones es un elemento fundamental para garantizar la pervivencia cultural de un grupo social; tanto así, que se convierte en una necesidad primaria asegurar la continuidad de la cultura por medio de la enseñanza-aprendizaje de los saberes y códigos culturales a las nuevas generaciones, las cuales se convierten, a su vez, en reproductoras y transmisoras de estos conocimientos a quienes vienen tras de sí.

Este sistema de transmisión del conocimiento, que es más producción cultural en la medida en que crea nuevos sujetos del grupo social, ha

* Artículo recibido en julio de 2015
Artículo aprobado en septiembre de 2015

estado en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, los grupos sociales han buscado crear herramientas pedagógicas cada vez más sofisticadas que permitan la transmisión de la cultura de forma más efectiva a las nuevas generaciones o a quienes, viniendo de otro sistema cultural, pretenden entrar al suyo.

La codificación del lenguaje, la especialización de las técnicas de enseñanza y la legitimidad del conocimiento que se transmite, entendido como la aceptación del contenido que se enseña, ha convertido al proceso pedagógico en un sistema complejo de códigos y técnicas que se institucionalizan a través de reglas de juego. Dichas reglas delimitan métodos y herramientas de enseñanza que se convierten en el quehacer de quien enseña y en reglas de comportamiento y aprendizaje que delimitan la actitud de quienes aprenden.

Esta forma dicotómica de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido históricamente la forma en la que se ha concebido la educación convencional y bajo la cual se ha regido el quehacer universitario. Así, desde esta perspectiva se pone de un lado al profesor, quien enseña, y del otro lado a quien aprende, siendo este último concebido como un receptor pasivo de conocimiento.

Dicha perspectiva se enfrenta a la apuesta de la educación popular, pues esta última reconoce la interdependencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje al comprender que en el encuentro entre saberes y sujetos se desarrolla el acto propiamente pedagógico. Para la educación popular no existen roles separados, sino una interacción de conocimientos y sujetos que se encuentran para aprender y enseñarse recíprocamente. Este diálogo bidireccional abre así la posibilidad al cambio, pues en la interlocución entre saberes y sujetos pueden generarse tensiones que conlleven a la generación de resistencias, disputas y resignificaciones de los contenidos que se enseñan/aprenden.

Este artículo se enriquece de la puesta en discusión de estas dos perspectivas, particularmente buscando entender el impacto que lo que aquí

llamamos modelo pedagógico mercantil ha tenido en el diseño de los referentes pedagógicos universitarios y proponiendo, a su vez, un diálogo crítico desde el modelo pedagógico popular.

Esta puesta en discusión parte del reconocimiento de la universidad, en tanto espacio del saber, como un campo en donde se desarrollan luchas entre actores y saberes. Desde esta mirada, la educación es entendida no como un sistema neutral de enseñanza-aprendizaje en donde prima el valor de la verdad sino, como expondría Pierre Bourdieu en su libro *Sociología y Cultura*, como un campo de lucha: un escenario en donde un gran número de jugadores luchan para que su conocimiento y sus formas de saber sean aceptados, admirados como verdades y enseñados a las nuevas generaciones (Bourdieu, 1997). En este campo hay unos pocos ganadores, que se ubican en la cima, y muchos perdedores a quienes se les desautoriza: el campo del saber se convierte en una arena en la que se autorizan o rechazan las distintas formas de conocimiento. Así, los conocimientos *otros*¹ son degradados como conocimientos obsoletos, erróneos e inválidos.

En este campo donde se enfrentan los paradigmas mencionados, el paradigma mercantil, alimentado por la colonización como hecho histórico y la colonialidad como proceso político de dominación arraigado en los sujetos, ha logrado hacerse a una mejor posición. No obstante, es necesario dejar planteado que, como respecta a todo campo de lucha, siempre existen resistencias, pues si bien el paradigma mercantil, que presenta a la educación como un bien de servicio, ha logrado convertirse en el referente pedagógico de la universidad de hoy, existen apuestas

¹ El conocimiento otro corresponde al surgimiento de una nueva epistemología desde la experiencia histórico-social de campesinos, indígenas y, en general, de movimientos sociales que reivindican el conocimiento propio en oposición al conocimiento producido como imposición hegemónica eurocéntrica. Esta nueva epistemología, teoría crítica latinoamericana en este caso, busca recrear escenarios propios de conocimiento desde la experiencia de los otros, quienes se reconocen como actores que luchan por la liberación del yugo impuesto desde la colonización (Grosfoguel, 2011, p.102).

contrarias construidas desde una perspectiva emancipatoria y popular que cada vez va ganando más fuerza.

Según Aníbal Quijano, la imposición violenta de la lengua y las costumbres foráneas, afianzada por un sistema educativo dominado por órdenes religiosas europeas en todo el territorio nacional, el cual se extendió desde la colonización hasta bien entrado el siglo XX, buscó “civilizar” a las tribus indígenas “salvajes” por medio de la lengua española, el uso del vestido y la profesión de la fe católica, pues, para ellos, “los pueblos colonizados eran razas inferiores y por ello anteriores a los europeos” (2000,p.211).

Los colonizadores expropiaron a las poblaciones sus conocimientos, reprimieron cualquier forma de saber y hacer distinto al español, señalaron como falsa cualquier forma de enseñanza y apropiación del sentido del universo y acabaron con la expresión autóctona, suplantándola por formas del lenguaje extrañas a las comunidades. Esto relegó el conocimiento ancestral a las márgenes de lo irracional y primitivo, convirtiéndolo en conocimiento inferior, en “una subcultura campesina, iletrada” (Quijano, 2000, p.210). Por tanto, la colonización como hecho histórico de dominación se presenta tanto como un proceso de supresión de los cuerpos, particularmente del humano, como de los saberes.

Los valores coloniales, afianzados por esta escuela, legitimaron la jerarquía social española sustentada en la superioridad de las razas. A partir de esto se construyó toda una matriz jerárquica de saberes y prácticas que conllevó a la imposición de la lengua, la religión, las costumbres y prácticas de occidente, entendiendo esto como un acto civilizatorio y, por ende, no solo necesario, sino también bueno.

Este sistema de enseñanza se sostuvo entonces por la división entre el ilustrado, es decir el maestro, y el ignorante, quien debía conformarse con ser un receptor pasivo de conocimiento, pues era visto como una vasija vacía que debía ser llenada por la sabiduría del educador (Freire,

1969). Vale la pena señalar que el sistema educativo colonial y eclesiástico no solo fue violento en la medida en que no permitió el diálogo, con lo cual creó una división tajante entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino sobre todo en la medida en que impartió violencia física a quienes profesaran un tipo de saber y hacer distinto. Ahora bien, pese a la violencia propia de este proceso de dominación, la represión de los saberes no estuvo exenta de disputas, de resistencias, de reconstrucción desde las márgenes, pues, a partir de estos lugares otros, se reivindicó y se sigue reivindicando la importancia del conocimiento ancestral y nativo como pilar de la identidad del indígena, del negro y del campesino.

Pese a las batallas que se siguen librando, el legado colonial ha dejado grandes secuelas, pues el colonialismo, como proceso cultural² que se mantiene luego de la independencia, continuó con la dinámica de destrucción de la palabra nativa, manteniendo intacto el sistema social jerárquico legado y poniendo en el lugar antes ocupado por los españoles a una nueva élite criolla. De esta forma, se ha mantenido un sistema cultural occidental que ha favorecido a quienes se han posicionado en la cima del sistema social y que promueve la enseñanza de los valores coloniales, en la medida en que estos permiten el sostenimiento del *statu quo* legitimador del poder y la dominación de quienes, luego de aprehender los códigos y valores europeos, estuvieron más cerca del grupo dominante y, por tanto, se posicionaron en la cima cuando estos fueron vencidos.

² Colonialismo y colonialidad son dos conceptos distintos pero que orbitan alrededor de una misma idea: la dominación de los países colonizados por las lógicas, instituciones y símbolos producidos por el Norte Global. Esta propuesta teórica surge en el seno de los estudios críticos latinoamericanos decoloniales que buscan mostrar cómo, luego de la colonización como hecho histórico, sobrevive en la modernidad una matriz colonial que sustenta la preeminencia del conocimiento eurocéntrico, legitima la superioridad de los “blancos”, manteniendo intactas las jerarquías raciales construidas en el periodo colonial, y, por supuesto, promueve la occidentalización de los estilos de vida, anclada especialmente al sistema capitalista de consumo (Escobar, 2003).

En este sentido, la independencia, en vez de romper el circuito cerrado que excluía los conocimientos de quienes eran considerados razas inferiores, afianzó su exclusión de estos por parte de las élites criollas, quienes se convirtieron, a imitación de los valores occidentales, en promotoras de la subordinación de las razas por medio del sistema de clases.

Así pues, de las antiguas antípodas culturales entre el colonizador y los colonizados quedan rezagos que se ven afianzados en las disputas surgidas entre la nueva élite y las clases populares, en donde se posicionan nuevos dispositivos lingüísticos que distinguen entre bien hablado y mal hablado, lenguaje académico y lenguaje informal, elegante y mal vestido. Es, en fin, una disputa de lo culto frente a lo popular. Como consecuencia de esto, las “buenas formas”, transmitidas por medio de la educación, son el lenguaje y las costumbres de la clase dominante; mientras que las “malas formas” han estado siempre asociadas al lenguaje y a las costumbres de las clases consideradas inferiores (Bourdieu, 2000, p.110).

Por todo lo anterior, las disputas en el campo del saber durante las luchas independentistas y la consolidación de la República, más que una reconfiguración de la forma en la que se valoran y se ubican los saberes, conllevó a la suplantación de actores y mantuvo casi intacta la jerarquía de los conocimientos. Ahora, como no hay lucha sin contrarios, la resistencia popular desde los saberes y el hacer propio ha entrado en la pugna: producto de ello es el reconocimiento nacional de la importancia del conocimiento ancestral y autóctono y, más aún, el rescate de las múltiples identidades.

Sin embargo, aunque la independencia y las luchas populares han ganado espacios en la disputa, el sistema educativo institucionalizado no ha logrado un cambio sustancial en la disposición de los saberes en el campo, pues las escuelas, colegios y universidades han continuado construyendo sus currículos y métodos de enseñanza a partir de directrices europeas y norteamericanas. Como resultado se ha afianzado un

estado de desigualdad que favorece a las clases altas en la medida en que estas simpatizan y tienen fácil acceso a estas formas de conocimiento que, por el contrario, se presentan ajenas y distantes a las clases populares.

Ahora bien, las teorías sobre las élites son una propuesta interesante que permite analizar las estructuras de poder asimétricas gestadas en el seno de las sociedades. Autores como Vilfredo Pareto y Gaetano Mosca ponen en evidencia la existencia en todas las sociedades de un grupo de poder minoritario, organizado, que controla las esferas del poder político, militar y moral. Estas élites organizan e imponen sus agendas por medio de las instituciones y estructuras sobre las cuales se articula la sociedad (Bolívar, 2002).

Desde esta perspectiva, la universidad es concebida por las élites como un espacio-instrumento de dominación y, por tanto, un espacio para ser controlado:

El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna (De Sousa, 2007, p.69).

En consecuencia, la universidad como campo de lucha por el conocimiento y el posicionamiento se convierte en un vehículo de la desigualdad, pero, a su vez, en un espacio importante para la lucha de los movimientos sociales, pues

La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación

es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1992, p.27).

En este sentido, la universidad guarda en su naturaleza dualidades, antípodas y contradicciones, porque, aunque la fuerza y el peso de la colonialidad del saber se ha hecho a un lugar importante en ella, es uno de los espacios en el campo del saber en dónde las luchas se han desarrollado con mayor fuerza, en virtud especialmente del discurso que la expone como un espacio de encuentro, de diálogo y de cambio social.

Ahora bien, la expansión de la doctrina neoliberal no ha hecho esperar sus efectos sobre este campo y ha afianzado los saberes y prácticas de una minoría mediante el fortalecimiento de las instituciones, los modelos pedagógicos y metodológicos en clave de mercado, “todo esto en nombre de la ideología de la educación centrada en el individuo y la autonomía individual” (De Sousa, 2007, p.32).

En esta nueva etapa, la educación deja de ser una responsabilidad, incluso normativa, del Estado y de la Iglesia y se ha convertido ahora en otro bien del mercado, lo cual conlleva a que la disputa dentro del campo del saber empiece a ser fuertemente impactada por las batallas en la arena económica. Así pues, a pesar de que se presenta un cambio en las dinámicas del campo al convertirse la empresa en un jugador importante, la jerarquía del conocimiento no sufre un cambio sustancial, ya que, aunque el neoliberalismo y la apertura de la educación al mercado implicó la intromisión en la arena de nuevos actores —nacionales y transnacionales—, las luchas libradas concluyeron más en la suplantación de actores que en la reconfiguración en la valoración de los saberes.

Ejemplo de lo anterior es el hecho de que las antiguas discusiones sobre el devenir de la educación, atravesadas por el discurso del prestigio y la alta cultura en el periodo posindependencia, queda ahora en manos de organismos financieros que discuten sobre su viabilidad y rentabilidad;

tanto así que en la manifestación del Fórum EUA-CDE³ se concluyó que el mercado global de la educación se estaba transformando en parte significativa del comercio mundial de servicios (De Sousa, 2007, p.34).

El mercado educativo se expande al mismo tiempo que las universidades privadas, las politécnicas y demás instituciones de enseñanza privada se multiplican, lo cual genera una explosión de centros de enseñanza sobre los cuales existe muy poco control. De esta manera, el derecho a la educación propuesto como instrumento para la consolidación del Estado-Nación se aniquila, pues ya no es el ciudadano quien tiene acceso a la educación, sino el consumidor. Este sistema afianza y reproduce la inequidad ya no solo vía supresión de los conocimientos propios y adoctrinamiento occidental, sino a través de la imposición de un precio a la educación superior que, en la mayoría de los casos, es imposible de pagar en un país con una brecha económica tan amplia.

En *La Universidad del Siglo XXI* Boaventura de Sousa describe la transformación institucional sufrida por la universidad como una respuesta a las nuevas exigencias creadas por el neoliberalismo y afirma que la crisis por la que atraviesa hoy la universidad está marcada por “la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la Universidad y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y la productividad de naturaleza empresaria o de responsabilidad social” (De Sousa, 2007, p. 22).

La universidad se ve trastocada entonces en su deber ser, en la medida en que cambia las aulas por oficinas y descuida su vocación de ser un espacio para el conocimiento, el diálogo y el debate, y se concentra en fortalecer sus dependencias administrativas para jalonar más recursos, conseguir fondos y cumplir con estándares que miden su competitividad. Así, los departamentos administrativos y de finanzas crecen, mientras los maestros se enfrentan a la precarización de sus condiciones de trabajo:

³ European University Association-Council for Doctoral Education

La libertad académica es vista como un obstáculo a la empresarialización de la universidad y a la responsabilidad de la universidad ante las empresas que pretenden sus servicios. El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados (De Sousa, 2007, p.36).

La mercantilización de la universidad, así como de todos los demás derechos y bienes públicos, se convierte en un hecho aceptable dentro del paradigma neoliberal; tanto así que las nuevas autoridades en materia de educación pasan a ser entidades financieras como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, quienes aconsejan y prescriben modelos educativos e institucionales que generan presión sobre los Estados y abren las puertas al capital, con lo cual producen un gran impacto en los sistemas culturales.

La universidad atrofiada del siglo XXI es precisamente producto de esta superposición de la visión empresarial sobre su propio discurso normativo, lo que da como resultado una frenética batalla por la consecución de recursos. Esto pone a las universidades a merced del juego del mercado y deja la financiación de la docencia y la investigación en manos del mejor postor. Como resultado, se tiene una universidad atada, dependiente de los recursos del capital privado y, por tanto, anclada a sus intereses.

En este sentido,

la afirmación de la autonomía de las universidades se dio al mismo tiempo con la privatización de la educación superior y el incremento de la crisis financiera de las universidades públicas. Se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado (De Sousa, 2007, p.25).

Ante esta situación cabe preguntarse quién financia las universidades y para qué lo hace, pues es bien sabido que el capital privado funciona

bajo las ideas de costo-beneficio y rentabilidad, doctrinas incompatibles con las de bien público, el derecho y la universalidad.

Del resultado de esta estratagema se obtiene el posicionamiento de la empresa en la escala del campo del saber, en la medida en que muchas universidades han cedido sus objetivos ante las presiones ejercidas por las reformas educativas guiadas por los organismos internacionales, convirtiéndose a sí mismas en una especie de corporación apéndice del capital privado.

Por supuesto, este mercado educativo afianza y legitima la desigualdad entre conocimientos y sujetos del conocimiento, pues solo acepta como válido el conocimiento producido fuera, por las grandes potencias que cuentan con el poder para controlar, “aconsejar” y dar directrices en materia educativa. Los rankings internacionales son una herramienta fundamental en este sentido, pues imponen criterios universales que deben ser seguidos al pie de la letra si las universidades desean ser competitivas.

Según Paulo Freire, esta educación bancaria, en donde el estudiante es una caja para guardar y archivar lo que llegue a él como depósito, es una educación vaciada en su dimensión concreta: está desierta en la medida en que no reconoce el contexto histórico-social de los sujetos, lo cual la convierte en verbalismo que no dice nada significativo para el educando; de ahí que sea más sonido que significado (Freire, 1972, p.46).

La universidad deja entonces de responder a la finalidad de construir un mejor futuro, más equitativo y justo, pues se encuentra desconectada de la sociedad: lo que se enseña-aprende y se investiga carece de dimensión concreta, de contexto, se convierte en investigación y docencia sin compromiso.

La autonomía del investigador se traduce en cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de

este proceso de producción del conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que ser socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido (De Sousa, 2007, p.43).

Esta enseñanza vaciada de contenido contextual, irrelevante en muchos casos, mantiene para ella el poder de discriminar la posición de los conocimientos y los sujetos. Para ello no se sustenta en un compromiso con la sociedad y el cambio, sino en una voluntad de verdad y en un soporte institucional, unos códigos y unos formatos bien delimitados que sirven como un cascarón vacío pero sólido. Así, consigue ejercer la censura sobre los discursos *otros*, les niega su poder y, por tanto, los suprime.

Este ejercicio de opresión de los saberes y de los sujetos es en sí mismo un acto violento, porque constituye un “obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y el dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman” (Freire, 1969, p.17).

Una propuesta tentativa

Es preciso construir una nueva universidad capaz de hacerle frente a este sistema inequitativo, que piense el cambio social y que, sobre todo, sea un espacio de interlocución entre saberes y seres. Para ello es necesario pensar en una educación para la libertad, la libertad de los sujetos, de los saberes, de los haceres, para de esta manera agitar el campo de la educación, siempre abierto a nuevas luchas, y susceptible a reconocer que en los subalternos siempre existe una tendencia a la autonomía en contra y en las fronteras de la opresión (Modonesi, 2012, p.5).

En este camino muchas son las experiencias populares que se han levantado desde las universidades latinoamericanas y que sirven como

referente para nuestro modelo universitario. Ejemplo de ello son la Universidad de la Tierra, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Indígena de México y La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, en México; la Universidad Maya de Guatemala, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, en Argentina, y la Universidad Indígena Intercultural Kawsay y la Universidad Amwtya Wasi, en Ecuador.

Estas experiencias, que muestran las luchas siempre presentes en el campo del saber, en la búsqueda de reivindicar los saberes propios han promovido la creación de nuevos programas académicos, metodologías e instituciones. Dentro de este espectro, las universidades indígenas o interculturales son ejemplos muy importantes, pues han procurado reestructurar la disposición de los conocimientos dentro del campo del saber, reivindicando las lenguas, prácticas y saberes de los pueblos indígenas.

México es un gran referente en este sentido, pues en este país se han creado múltiples programas orientados especialmente al fortalecimiento de las lenguas y saberes autóctonos. Una muestra de ello son las licenciaturas en Comunicación Intercultural y Lengua, Cultura y Desarrollo Intercultural, de la Universidad Autónoma de Chiapas; el programa de Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí; y los programas de Derecho Autónomo, Administración e Iniciativas de Proyectos Comunitarios, y Estudios de Post y Descolonialidad de la Universidad CIDECI, Unitierra.

Adicionalmente, la Universidad Pedagógica Nacional de México ha creado una amplia gama de programas para la educación intercultural que rescatan la lengua y los conocimientos indígenas desde la práctica pedagógica, entre ellos se encuentran las licenciaturas en Educación Indígena y Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena, así como diplomados en educación intercultural bilingüe y en procesos comunicativos en procesos multiculturales: lengua materna y segunda lengua.

Además de la creación de programas interculturales dentro de las universidades convencionales, existen procesos políticos de los pueblos

indígenas que han culminado en la creación de universidades indígenas que, en algunos casos, se han hecho a un reconocimiento como Centros de Educación Superior avalados por el Estado; ejemplo de ello son la Universidad Autónoma Indígena de México y el CIDECI-Universidad de la Tierra, en México; la Universidad Indígena Originaria Kawsay, en Ecuador, Perú y Bolivia; la Universidad Pública de El Alto, en Bolivia; la Universidad Amawtya Wasi, en Ecuador⁴, y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia⁵.

Otra experiencia significativa es el trabajo realizado por la Universidad Maya de Guatemala, la cual nace a partir de una apuesta del Estado en medio del proceso de justicia transicional de 1996, en donde se reconoce el papel de la universidad como agente articulador de un imaginario nacional. Esta propuesta busca descolonizar los saberes y las prácticas universitarias volviendo al idioma y a la identidad maya como pilares de todo el proceso educativo, entendido como un proceso político. Además de la Universidad Maya, se ha creado en Guatemala toda una red de instituciones educativas en torno a los saberes e identidad del pueblo maya, que va desde la educación primaria hasta la educación superior (Menchú, 2013).

La Universidad Popular de las Madres de la Plaza Mayo, en Argentina, surge en el seno de la consolidación del proceso de resistencia de las madres que perdieron a sus hijos, muertos o desaparecidos, durante la dictadura de Jorge Videla entre 1976 y 1983. Esta universidad

⁴ Esta universidad surge en el seno de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI).

⁵ La UAIIN es una apuesta educativa para el fortalecimiento de los procesos organizativos de los pueblos indígenas agrupados en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). La UAIIN cuenta con el programa de Educación Bilingüe e Intercultural y una red de escuelas y colegios que buscan fortalecer el proyecto social, político, económico y cultural de los pueblos participantes. Ahora, pese a la fuerza que tiene localmente el programa y su importancia en el fortalecimiento del proceso político y cultural de los pueblos del Cauca, no ha existido ningún tipo de apoyo nacional para que esta iniciativa sea válida dentro del sistema de educación superior nacional.

tiene el propósito de estimular el pensamiento crítico y organizar ámbitos grupales de reflexión creativa. Articular la teoría y la práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual, abrir un espacio para que los sectores populares y los nuevos movimientos sociales puedan participar y crear formas de construcción política. Esta aventura cultural se propone superar las prácticas educativas del sistema, legitimadoras de la opresión. Pretendemos recuperar las tradiciones de resistencia popular, transformar la sociedad y a nosotros mismos, en el saber y la lucha (Madres de la Plaza de Mayo, s.f).

La universidad inicia con el programa de Licenciatura en Trabajo Social, que será certificado oficialmente en el 2006. Actualmente se dictan las licenciaturas en Trabajo Social y en Historia, además de los programas profesionales de Historia y Derecho, todos ellos con aval del Ministerio de Educación.

Ahora bien, para propiciar una verdadera reforma democrática del modelo educativo es necesario poner en duda la pretensión de verdad y neutralidad del conocimiento que se transmite y reconocer en este el peso de los valores propios de nuestro pasado colonial, siendo también conscientes de la colonialidad inscrita en las instituciones educativas, pues

La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia (De Sousa, 2007, p.65).

De esta forma, la democratización de la universidad pasa por la superación crítica de lo que ha sido, reconociendo los poderes y agentes que han permitido su configuración, para recrear espacios dinámicos, críticos y propositivos con el fin de abrir esas dinámicas a un amplio diálogo de saberes emprendido por una ciudadanía activa. Durante este

proceso es propio promover un debate entre saberes que permita la renovación de los paradigmas educativos, de las instituciones y, por supuesto, de los modelos políticos y económicos desde las aulas y el espacio público, haciendo real el vínculo universidad-sociedad y, por tanto, atribuyéndole a la universidad la responsabilidad que le compete como agente de transformación.

Así pues, para hacer real la transformación de los paradigmas educativos es imperativo mutar el entramado social que los sustenta, por lo cual el compromiso con la reforma educativa implica un compromiso mucho más amplio con la modificación del sistema social. Por ello, es necesario recrear incesantemente un modelo pedagógico popular que no solo sea democrático en el acceso y en la distribución, sino propiamente en su creación, sustentado en la equidad, la justicia y la comunidad, pues

¿se puede cambiar la lengua en el sistema escolar sin cambiar todas las leyes que definen el valor de los productos lingüísticos de las diferentes clases en el mercado, sin cambiar las relaciones de dominación en el orden lingüístico, es decir, sin cambiar las relaciones de dominación? (Bourdieu, 2000, p.101).

La transformación de la universidad como propuesta política de liberación la convierte en un escenario propicio para las luchas de las clases subalternas, en la medida en que la educación, en tanto dispositivo⁶, solo tiene poder si es reconocido con el significado que quien domina impone sobre él. La apuesta liberadora de la educación ha de ser entonces la antípoda de la educación bancaria, así como un derecho en el marco de un modelo democrático en el cual se reivindique y se opte por el pueblo como sujeto (Rebellato, 1995).

⁶ Según Foucault los dispositivos son una red que comprende discursos, instituciones, leyes, etc. –elementos materiales e inmateriales–, que tienen una función estratégica concreta que responde a una relación de poder: dominador-dominado (Agamben, 2011).

En este sentido, el pueblo, lo popular, según lo propone Helio Gallardo (2006), debe entenderse bajo dos acepciones: por una parte, el pueblo social como los sectores o grupos sociales que sufren la injusticia, opresión, discriminación, exclusión, entre otros, y, por otra parte, lo popular como el pueblo político, léase cualquier clase o sector que luche por eliminar estas asimetrías.

La educación popular acoge ambos aspectos, puesto que nace de la superación de la educación opresora y se convierte en una apuesta emancipatoria del pueblo; en otras palabras, es una educación que apuesta por el pueblo como sujeto político, como sujeto revolucionario, pero que no desconoce su pasado de opresión, pues nace y se reproduce a partir de la resistencia ante dicha opresión.

Una educación desde el pueblo político, como lo es la educación popular, es una apuesta por reformar aquellos procesos político-pedagógicos dominantes, opresivos e inequitativos con el fin de convertirlos en procesos político-pedagógicos contruidos por y para la ampliación de la participación de los ciudadanos, así como para la reivindicación y reconocimiento de sus saberes, de sus prácticas, de sus luchas y de sus propuestas para la transformación del sistema político y social.

En este proyecto es el pueblo político quien consolida y para quien se consolidan espacios de enseñanza-aprendizaje, a partir de situaciones históricas concretas y de espacios y escenarios particulares, mediante los cuales se reflexionan y se gestan soluciones aplicables. La educación popular no es entonces un modelo de educación informal o para pequeños grupos, como el neoliberalismo ha querido mostrarlo, sino un modelo de educación con vocación universal, en la medida en que guarda en su seno a la humanidad y a los pueblos como sujetos políticos.

Paulo Freire demostró, como secretario de Educación de São Paulo, que la propuesta de educación popular liberadora puede ser puesta en

práctica en escenarios formales de educación. Ello transformaría, por supuesto, radicalmente el sistema. En varios países latinoamericanos se han hecho esfuerzos en este mismo sentido, ya sea reivindicando las lenguas y saberes de los pueblos indígenas, ya sea construyendo espacios de diálogo intersaberes amplios y democráticos (Cardenal, 2008, p.160).

Así pues, la educación popular es una perspectiva que reconoce el carácter político de los procesos de enseñanza-aprendizaje y apuesta por la humanidad como agente creador y objetivo del proceso. Esto no lo hace menos aplicable a escala mundial, pues el modelo mercantil, aunque niega su carácter político y pretende mostrarse neutral —pretensión por medio de la cual intenta soterrar sus intereses—, es también una apuesta política que pone en el centro el crecimiento económico empresarial en detrimento del humano.

Cambiar de modelo no es una elección de científicos y sabios, sino una decisión política considerada por muchos como peligrosa, ya que este tipo de formación reconoce la naturaleza opresora o liberadora de la educación y permite a los grupos sociales cuestionar la realidad y las ideologías aprendidas y, por supuesto, les enseña a aprender a desaprender para ser libres. Esta liberación del hombre encuentra su principal herramienta en el ejercicio crítico y democrático de poner en duda lo aprendido, con lo cual se reconstruye de paso el vínculo enseñanza-aprendizaje en la medida en que cuestiona y propone al maestro. Así, se comprende que todo proceso educativo es de doble vía, porque el estudiante y el maestro enseñan y al mismo tiempo aprenden, siempre conscientes de su contexto temporal, espacial y social.

Por tanto, para superar la crisis institucional de la educación debe resolverse la contradicción entre su autonomía en la definición de valores y objetivos y su sometimiento a criterios de eficiencia y productividad; de esta manera, una reforma educativa democrática necesitará poner fin a la historia de exclusión de grupo sociales y sus saberes, optando por

reconstruir sus valores y objetivos desde una perspectiva comunitaria y alejándose del paradigma de la racionalidad instrumental que superpone la competencia y la innovación sobre una educación que contribuya al cambio social sustentado en la humanidad.

Nuevas metodologías nacen en defensa del paradigma de la educación como libertad: el diálogo de saberes y de seres, el aprender-haciendo desde el trabajo en terreno, la investigación-acción participativa y la ecología de saberes como una herramienta para la promoción del diálogo entre saber científico y humanístico con los saberes legos, populares, tradicionales, etcétera. Todas ellas son experiencias que se multiplican en América Latina de la mano de comunidades locales.

Entonces, es el momento preciso para que la universidad colombiana deje los binoculares a un lado y se disponga a aprehender los cambios y esté a la vanguardia. Así,

si el conocimiento “universitario” era disciplinar, homogéneo, desarrollado en sistemas jerarquizados con autonomía de los investigadores —lo que se traducía en irresponsabilidad social de sus resultados—, el “pluriuniversitario” es contextual, aplicado, heterogéneo y con tendencia a ser productivo en sistemas abiertos, menos perennes, y desarrollado en organizaciones flexibles y con menos jerarquización (De Sousa, 2007, p.13).

Muchas alternativas se crean desde la propuesta pluriuniversitaria, la universidad intercultural y la universidad popular, de donde surgen nuevas posibles alianzas entre sindicatos, organizaciones no gubernamentales, el Estado y los movimientos sociales. Esta propuesta alternativa tiene por objetivo no solo rescatar a la universidad de su atrofia e inconsistencia, sino reconstruir un espacio político-educativo nacional que corresponda a una propuesta de Estado democrático que reactive los poderes conjurados de la ciudadanía, haciendo de la universidad un espacio para la construcción de la cohesión social, el afianzamiento de la democracia, la defensa de la justicia y la realización de los derechos humanos.

Desde esta mirada, la educación debe ser entendida como “un proceso natural y culturalmente colectivo de aprendizaje que permite a la persona descubrir, madurar y vivir su ser. Se vivencia en el contexto familiar, comunitario, escolar, social y ecológico, mediante experiencias personales y colectivas” (Consejo Nacional de Educación Maya, s.f). Asimismo,

La educación propia busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por persistir, del esfuerzo por hilar los saberes y conocimientos comunitarios y elaborar día a día el tejido de una vida mejor (UAIIN, s.f.).

Pautas concretas para consolidar la educación popular desde algunas universidades colombianas

Las reflexiones anteriores son importantes en cuanto destruyen mitos e interpretaciones impuestas como verdades; sin embargo, más allá de la deconstrucción teórica es necesario deconstruir en las aulas. Para esto es preciso darle un revolcón a la universidad tanto en su estructura institucional como dentro y fuera de los salones. A continuación, se presentan algunas propuestas de reforma institucional para el tránsito hacia un modelo pedagógico que permita el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias, y la construcción de la libertad. Se hace énfasis en el carácter político de estos cambios, pues si no existe un propósito real de apostar por los pueblos como sujeto de los procesos educativos, cualquier cambio, por más progresista que parezca, será una mentira.

1. Las universidades deben fortalecer sus vínculos con la educación media y básica, particularmente con aquellos colegios públicos de menor rendimiento y especialmente aquellos que se hallan en regiones apartadas del país⁷. Con esto se limita la reproducción social

⁷ Por contradictorio que parezca, muchas universidades que enarbolan la bandera del compromiso social compiten por los mejores estudiantes de los mejores colegios privados del país, pues quieren atraer al mejor “capital humano” para

nefasta que promueve bachilleres de alta categoría, que entran a las mejores universidades, y bachilleres de segunda, que deben pelearse por un cupo en cualquier universidad, acudir a la educación técnica o entrar directamente al mundo del trabajo mal pago.

2. Se deben crear nuevas metodologías de admisión en donde se evalúen no solo los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes, sino las capacidades y aptitudes para desarrollarlos, pues en muchos casos son los vacíos y deficiencias de la educación media los que han impedido la aprehensión de los conocimientos por parte de los estudiantes.
3. Es necesario también fortalecer los vínculos entre universidades, especialmente entre universidades del centro y las regiones, pues entre ellas pueden crearse sinergias no solo en términos pedagógicos y académicos, sino también en materia de movilidad estudiantil⁸.
4. A partir de las oficinas de donaciones, de los fondos de extensión y de recursos externos, sumados al trabajo voluntario del personal docente, las universidades podrían ofrecer un portafolio de educación popular que relaje las barreras a la entrada y promueva la gratuidad, que debe ser inherente a la educación popular. Tal portafolio debería ser flexible y orientado más a la solución de problemas que a la ya cuestionada educación compuesta por materias y contenidos estandarizados. Esto implica partir de los interrogantes, realidades

sus centros educativos. Con esto no se hace más que ahondar la desigualdad, pues se ofrecen todas las oportunidades a quienes sin ellas podrían acceder a la educación, mientras se les cierran las puertas a quienes de verdad las necesitan.

⁸ Es tiempo de que las universidades dejen de preocuparse por sacar a sus estudiantes del país para que tengan “experiencias internacionales”, es necesario que los estudiantes primero aprendan a tener experiencias nacionales, que conozcan su país, aprecien su cultura y se preocupen por sus propios problemas, pues en muchas universidades sucede que sus estudiantes están más preocupados por la pobreza de los campesinos en algún país asiático, mientras desconocen totalmente los problemas rurales de su país.

y expectativas de los sectores populares en los territorios que están más excluidos y segregados.

5. El portafolio debería ser interdisciplinario, pues los problemas sociales tienen múltiples dimensiones que rebasan los conocimientos específicos de investigadores y disciplinas específicas que, por lo demás, están atadas y circunscritas al estrecho marco de la división social del conocimiento y la aguda especialización y compartimentalización del saber.
6. Los procesos educativos e investigativos de una universidad popular deben ser extramuros; es decir, los investigadores y docentes de las universidades deberían trabajar en el territorio y compartir con las comunidades procesos de generación de conocimientos que partan de preguntas y problemas por solucionar.
7. Se debe promover una investigación libre y autónoma, no anclada a los intereses privados ni mucho menos limitada por ellos. Las universidades deben convertirse en verdaderos centros de pensamiento, denuncia, propuesta y acción.
8. La educación popular debería ser implementada a manera de un diálogo y un intercambio de saberes. Las comunidades tienen experiencias y conocimientos específicos de tiempo y lugar (un pequeño ejemplo de ello son los conocimientos sobre las facultades curativas de algunas plantas, lo cual podría entrar en perfecto diálogo con los conocimientos de estudiantes del área de medicina), aunque carecen de conocimientos más contextualizados y teóricos que les podrían brindar los académicos.
9. Más que ofrecer títulos y honores, la educación popular debería orientarse a la obtención de soluciones y resultados positivos en torno a los problemas y expectativas que aquejan a los sectores populares. Las universidades deben dejar de competir y comprometerse con el

cambio social, lo cual no es muy valorado en los *rankings* mundiales.

10. Se debe poner en discusión el concepto de educación dentro de las aulas, para encontrar en él, más que un acto circunstancial y dicotómico, un acto de encuentro entre saberes y vidas.
11. Han de construirse redes con las universidades que valoren esos conocimientos otros. De esta manera, se puede optar por una Universidad Popular Latinoamericana en donde se creen nuevos estándares surgidos de la valoración propia de las dinámicas latinoamericanas, para no responder más a lineamientos ajenos a nuestras realidades.

Por supuesto, las universidades no pueden cumplir por sí solas con las responsabilidades del Estado, pues en definitiva la gratuidad total no es algo que esté a su alcance; sin embargo, sí pueden hacer un esfuerzo grande por localizar mejor los recursos, recortar la maquinaria administrativa y publicitaria, que consume gran parte del dinero, y otorgar un mayor número de becas a estudiantes que no pueden acceder a la educación superior.

Finalmente, gran parte del peso de una reforma de este tipo recae sobre los maestros, debido a que son ellos quienes tienen la labor de brindar herramientas para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, así como excelentes profesionales en su campo. Para esto es necesario que los docentes se comprometan y entiendan su labor docente como un ejercicio de doble vía —enseñar-aprender—, para lo cual es indispensable que revolucionen sus metodologías de enseñanza y las hagan una herramienta de reflexión-acción crítica y propositiva, siempre en diálogo con la ciudadanía dentro y fuera de las aulas, sabiéndose jugadores importantes en el campo del saber.

Bibliografía

- Agamben, G. (mayo-agosto2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Asociación Madres de la Plaza de Mayo, (s.f). *Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo*. Recuperado de <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio = 2&idcat = 237&idindex = 73>
- Bourdieu, P. (1997). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Cardenal, F. (2008). *Sacerdote en la revolución: memorias, Tomo II*. Managua: Anama Ediciones.
- Consejo Nacional de Educación Maya, (s.f.). Nuestra concepción de educación. Recuperado de http://cnem.org/?page_id = 377
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad del Siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural Editores.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericana. *Tabula Rasa* (1), 51-86.
- Foucault, M. (1992). *El orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallardo, H. (2006). Globalización y política popular en América Latina. Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina. Costa Rica. Recuperado de http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option = com_content&view = article&id = 25:&catid = 9&Itemid = 104
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaven-

- tura de Sousa Santos. En IV *Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales* (FJIDI). Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB). Recuperado de http://www.iepala.es/IMG/pdf/Análisis-Ramon_Grosfoguel_sobre_Boaventura_y_Fanon.pdf
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*. Recuperado de http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas (p. 246). Buenos Aires: CLACSO.
- Menchú, R., Cifuentes, W.H., y Galeotti, G. (2013) Universidad Maya y proceso de paz en Guatemala: la formación superior y la investigación maya para la democracia, Università Degli Studi Sour Orsa Benincasa, *Civitas Educationis: education, politics and culture* 2(2).
- Modonesi, M. (2012). Subalternidad. En *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Norad.