

Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros

Critical Pedagogies: a Language of Possibility for the University and its Teachers
Les pédagogies critiques: un langage de la possibilité pour l'université et ses professeurs
As pedagogias críticas: uma linguagem da possibilidade para a universidade e seus mestres

Fecha de recepción: 5 DE JULIO DE 2011 / Fecha de aceptación: 5 DE SEPTIEMBRE DE 2012
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(2012)5:10<189:LPCLPU>2.0.TX;2-N

Escrito por PIEDAD RAMÍREZ-PARDO
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
piaramirez@yahoo.com

Resumen

El ensayo destaca los aportes de las pedagogías críticas para repensar el papel de la universidad y sus maestros en la sociedad. Reivindica la autonomía, la crítica, la libertad académica y la recuperación del maestro como intelectual transformativo, con capacidad para pensar la sociedad y construir un discurso que conjugue *el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad*; maestros que se perciban a sí mismos con capacidad y opciones para enfrentar constructivamente la complejidad del mundo social y potenciar desde su rol, con sus estudiantes la transformación del orden establecido.

Palabras clave autor

Pedagogías críticas, universidad, intelectual transformativo.

Palabras clave descriptor

Pedagogía crítica, maestros – aspectos sociales, profesores universitarios, competencia profesional.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Ramírez-Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 189-202.

Key words author

Critical Pedagogies, College, Transformative Intellectual.

Key words plus

Critical Pedagogy, Teachers – Social Aspects, College Teachers, Professional Competence.

Abstract

This research article highlights the contributions of critical pedagogies to rethink the role of the university and its teachers in society. Claimed autonomy, critical, academic freedom and intellectual recovery teacher as transformative, capable of thinking about society and create a discourse that combines the language of critique with the language of possibility; teachers who perceive themselves to capacity and decisions to address constructively the complexity of the social world and boost from his role, with his students the transformation of the established order.

Mots clés auteur

Pédagogies critiques, université, intellectuel transformateur.

Mots clés descripteur

Pédagogie critique, enseignants - aspects sociaux, les professeurs d'université, la compétence professionnelle.

Résumé

L'essai met en valeur les contributions des pédagogies critiques pour repenser le rôle de l'université et ses professeurs dans la société. Revendique l'autonomie, la critique, la liberté académique et la récupération du professeur en tant qu'intellectuel transformateur, avec la capacité pour penser la société et construire un discours que conjugue le langage de la critique avec celui de la possibilité; professeurs que se perçoivent à eux-mêmes avec la capacité et les choix pour faire face d'une manière constructive la complexité du monde social et encourager depuis son rôle, et avec ses étudiants la transformation de l'ordre établi.

Palavras-chave autor

Pedagogias críticas, universidade, intelectual transformativo.

Palavras-chave descritor

Pedagogia crítica, professores - aspectos sociais, professores universitários, competência profissional.

Resumo

O ensaio destaca as contribuições das pedagogias críticas para repensar o papel da universidade e de seus mestres na sociedade. Reivindica a autonomia, a crítica, a liberdade acadêmica e a recuperação do mestre como intelectual transformativo, com capacidade para pensar a sociedade e construir um discurso que conjugue a linguagem da crítica com o da possibilidade; mestres que se percebam a si mesmos com capacidade e opções para enfrentar construtivamente a complexidade do mundo social e potencializar, desde seu papel e com seus estudantes, a transformação da ordem estabelecida.

Lo que yo quiero defender, ante todo, es la posibilidad y la necesidad del intelectual crítico.

No existe una genuina democracia sin unos genuinos poderes de oposición crítica.

El intelectual es uno de esos, de primera magnitud. Es por eso, por lo que pienso que el trabajo de demolición del intelectual crítico, vivo o muerto —Marx, Nietzsche, Sartre, Foucault, y algunos otros— es tan peligroso como la demolición del interés público y esto forma parte del mismo proceso de restauración.

Pierre Bourdieu

Introducción

El fin del siglo XX ha sido escenario de múltiples transformaciones económicas, políticas y culturales. Estamos avanzando hacia un tipo de formación social en el cual el acceso al conocimiento representa una auténtica prioridad para el desarrollo en la que tienen lugar y se profundizan procesos de desigualdad económica y de marginación social. La globalización —junto con los avances de la sociedad del conocimiento y del mercado— plantea nuevos retos a las universidades como instituciones de educación superior que constituyen claves acuciantes del momento histórico que las lleva a reconfigurar los sentidos y componentes de la misión, del proyecto educativo y de las prácticas de la comunidad académica bajo estos parámetros. De la misma manera, se derivan preguntas acerca del ser humano que requiere la sociedad contemporánea, como también de los procesos de formación ciudadana y profesional que realizan las universidades. En este orden de ideas, la universidad debe pensarse a sí misma, en sus relaciones e interdependencias, resignificar su sentido, sus formas organizativas e introducir reformas en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión académica, que le permitan fortalecer los principios de autonomía, democracia y libertad de cátedra que la han acompañado desde su surgimiento.

En estas condiciones se pueden valorar los aportes de las teorías críticas a la educación y en especial al quehacer de los maestros universitarios, dado que proporcionan referentes desde los cuales es posible analizar y comprender la influencia de factores políticos, económicos, sociales e históricos, en el complejo campo de la educación. Ahora bien, cuando recuperan la dimensión intelectual del maestro, las pedagogías críticas aportan un nuevo marco político en el cual se asumen como actores sociales que pueden desplegar en forma legítima, su participación y acción transformadora en los aspectos que competen a su labor.

Con este marco de comprensión para el análisis de los fenómenos sociales y su influencia en la educación, este escrito intenta desarrollar algunos planteamientos en relación con dos aspectos de interés para los docentes universitarios; en primer lugar, la reflexión sobre la autonomía, la crítica, la libertad académica y la democracia como principios constitutivos de la universidad y, en segundo lugar, sobre las posibilidades que ofrece la perspectiva del maestro como intelectual transformativo para redimensionar su papel y su función social.

En este sentido, resultan sugerentes los planteamientos de autores como Michael W. Apple, (2002), Boaventura de Sousa Santos (1998, 2005), Jacques Derrida (2002), Juan Francisco Aguilar (2000, 2005) y en especial de Henry Giroux (1990, 1998, 2001, 2003a) con su obra *Pedagogía y política de la esperanza*. Los autores —además de llamar la atención sobre la influencia de los procesos de globalización en la educación— abren un espacio de comprensión y reflexión crítica para los miembros de la comunidad académica sobre los aspectos que afectan la educación, pero también,

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

En este ensayo, la autora destaca los aportes de las pedagogías críticas para repensar el papel de la universidad y sus maestros en la sociedad.

brindan un horizonte de posibilidades para construir un mundo diferente, más justo, capaz de dar respuesta a los procesos de formación de seres humanos con “una política y una serie de prácticas pedagógicas que puedan reinventar y modificar las narrativas existentes de dominación para transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que valga la pena luchar” (Giroux, 2003a, p. 311).

Estos autores han llamado la atención sobre los riesgos que afronta el sistema educativo con la aplicación de los principios del modelo empresarial orientados por criterios de eficiencia y eficacia que han conducido a lo que Pablo A. Gentili (citado por Díez, 2008, p. 72) ha denominado la *Mcdonalización de la educación* y Boaventura de Sousa Santos (2005) la *mercantilización de la educación*, para considerar la presión que ejerce el capitalismo global en su afán por privatizar y someter también a la universidad a las leyes del mercado, en detrimento del derecho a la educación y de la democratización del conocimiento.

También Henry A. Giroux (2001) señala cómo los discursos y la organización de las instituciones educativas se han modificado por la influencia de la cultura empresarial, definida como un “conjunto de fuerzas ideológicas e institucionales que, de una manera política y pedagógica, promueve tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos, como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores apolíticos y ciudadanos pasivos” (p. 47). Desde esta perspectiva, se convierten en elementos nucleares de los procesos de formación que se llevan a cabo en las instituciones educativas, el desarrollo de habilidades para el trabajo, la búsqueda del beneficio material e ideológico y la aplicación de criterios como competitividad, rentabilidad y eficiencia.

Estos cambios que se observan a la luz de la cultura del mercado, han reemplazado “los discursos de la responsabilidad social y del servicio público, por el lenguaje de la responsabilidad personal y la iniciativa privada” (Giroux, 2001, p. 48), lo cual se ha hecho evidente en el fortalecimiento de la concepción de la educación como servicio, más que como un derecho que debe garantizar el Estado, en el desmonte de políticas estatales orientadas a proteger a los sectores menos favorecidos de la sociedad y en la reducción de los presupuestos para la universidad.

A propósito de la autonomía universitaria

Desde el surgimiento de la *Universitas*¹ en el siglo XII, se han mantenido como características de la universidad ser corporativa, universal, autónoma y científica. De acuerdo con su misión, las universidades emprendieron acciones orientadas al desarrollo del hombre, la ciencia y la sociedad, mediante la defensa de las agremiaciones y posteriormente de las funciones relacionadas con la enseñanza, la investigación y la extensión. Actualmente, las universidades mantienen entre sus principios la búsqueda del saber, la defensa de la autonomía, la pluralidad, la participación y la democracia. En el caso de la educación colombiana, la Constitución Política de 1991 en sus artículos 68 y 69 y la Ley 30 de 1992 en los artículos 28, 29 y 30 garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior y consideran como propio de la universidad la búsqueda de la verdad, el

1 Universidad viene de la palabra *Universitas*, en el latín medieval se empleó originariamente para designar una asociación, sindicato o corporación de carácter gremial, pero no hacía referencia a un centro de estudios. En su sentido moderno denotaba un cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación, por lo que requería la adición de un complemento para redondear su significado: “universitas magistrorum et scholarium”, que significaba asociación de maestros y alumnos. Tomado de: personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm

ejercicio libre y responsable de la crítica, la libertad de cátedra y el servicio a la sociedad.

Si bien con estas consideraciones se reconoce el derecho de las universidades para nombrar sus autoridades académicas y administrativas, elaborar y modificar sus estatutos, crear y desarrollar programas, definir políticas en relación con sus funciones sustantivas, proteger las libertades de cátedra e investigación; proponer mecanismos de admisión, de evaluación de la misión y su función social; también se ha podido observar que la aplicación de las políticas neoliberales en la educación amenaza la autonomía universitaria y el funcionamiento de la democracia dado que han ocasionado tensiones en el ejercicio de sus funciones.

De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (1998), la situación de la universidad —especialmente la occidental— es compleja, pues no está preparada para enfrentar las múltiples exigencias que le hace la sociedad y esto lo asocia principalmente con “la rigidez funcional y organizativa, con la relativa impermeabilidad a las presiones externas, en fin, con la resistencia al cambio” (p. 225). Señala que las funciones atribuidas a la universidad han ido en aumento, pues mientras que en la década de los sesenta los fines eran la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios, en la década de los ochenta, tenían a su cargo diez funciones no todas compatibles entre sí, que han generado contradicciones dentro de la universidad y de esta con el Estado y la sociedad, acumuladas durante un poco más de tres décadas que se expresan también en las crisis de las universidades públicas en América Latina.

Al decir del autor, *la crisis de hegemonía* evidencia las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX, cuando se sumaron a la producción y formación de conocimientos los requerimientos de mano de obra calificada para desempeñarse en la industria; por tanto, se produjo la contradicción entre conocimientos ejemplares y funcionales que se manifiesta en esta crisis. *La crisis de legitimidad* se expresa en la contradicción entre “la jerarquización de los saberes especializados a través de las restricciones del acceso y de la certificación de las competencias y las exigencias sociopolíticas de democratización y de la igualdad de oportunidades” (Santos, 1998, p. 229), con lo cual la universidad no pudo cumplir sus principios de democracia e igualdad, defraudando así las expectativas de grupos sociales menos favorecidos. Finalmente, *la crisis institucional* es consecuencia de la contradicción entre la reivindicación de autonomía en la definición de valores, los objetivos de la universidad y la presión para someterla a los criterios del mercado o los de responsabilidad social.

Con la aplicación de los principios de costo-beneficio, eficiencia-eficacia, predicción-control, se han empezado a introducir modificaciones sustanciales en las instituciones educativas universitarias, en algunas —por ejemplo— se prefieren directivos con capacidad gerencial, sobre aquellos que se destacan por su historial académico o su desempeño social con comunidades. Interesa que puedan optimizar los recursos, aplicar estos principios a las instituciones, los programas y la enseñanza. También en las universidades se están privilegiando las investigaciones que cuentan con financiación externa, que se realizan a corto plazo y de las cuales se obtienen beneficios económicos; con los mismos criterios se promocionan los programas de extensión por medio de portafolios, como venta de servicios y se valora la calidad de los programas académicos con indicadores de cobertura-retención, oferta-demanda en el mercado laboral.

En esta dinámica, se establecen “costos” en relación con la inversión presupuestal y el “éxito” de la institución se mide, entre otros, por medio

del puntaje obtenido por los estudiantes en pruebas estandarizadas aplicadas en diferentes momentos del proceso educativo, a partir de las cuales se configuran los indicadores para el denominado “sistema de aseguramiento de la calidad”, cuyos resultados se expresan en un “ranking” de puntajes en los cuales se ubican los sujetos y las instituciones en el ámbito nacional e internacional; estos resultados —a la vez que clasifican y estratifican— promueven la competencia, más que la cooperación entre las instituciones, no solo por el reconocimiento social que conllevan las certificaciones de calidad, sino también por los incentivos económicos que otorgan.

De otra parte, se afirma que los horizontes de la autonomía son la racionalidad y el bien de la humanidad; por tanto, esta se fundamenta en una ética de responsabilidad para el cumplimiento de la función social de la universidad, en el respeto de su libertad, como en el reconocimiento de los principios y valores del Estado Social de Derecho. Sin embargo, el discurso de las políticas neoliberales aplicado a la educación ha venido funcionando con las lógicas empresariales, por ejemplo, cuando se privilegia el diseño de planes de estudio para empleos que requieren mano de obra calificada y poca preparación para el puesto de trabajo; o se aplican pruebas de selección sobre modelos que excluyen y discriminan a quienes han tenido menos oportunidades socioculturales. También cuando se intercambian los principios de la educación —educación para todos, gratuidad, universalidad, no discriminación— contenidos en su misión, por los de rentabilidad, oportunidad y competitividad; cuando se atribuye el fracaso escolar a los estudiantes, sus familias, la escuela; o se transfieren las responsabilidades financieras del Estado a las instituciones formadoras que deben suplir los recortes de presupuesto con la venta de servicios y programas de autofinanciación.

Múltiples factores generan tensiones y amenazan la autonomía de la universidad, en especial, de la universidad pública, que carece de una ley estatutaria que la proteja de los vaivenes políticos, de la injerencia de quienes toman decisiones sobre su presupuesto y de las iniciativas coyunturales del gobierno y de los funcionarios de turno. Se requieren entonces políticas de Estado concertadas con las universidades en las que se las reconozca como interlocutores válidos, como actores de un proceso formativo, participativo y social, capaces de tomar decisiones que competen a la vida académica y de la sociedad.

Una primera tensión se expresa en sus relaciones con el Estado que se debaten entre la autonomía que se le otorga a la universidad y las funciones de vigilancia y control que le corresponde realizar al Estado, de acuerdo con lo establecido en los capítulos VI y VII del Título Primero de la Ley 30 de 1992. En efecto, mientras que por un lado se reconoce y promulga la autonomía, por el otro, se diseñan mecanismos de control para ejercer la vigilancia sobre las instituciones, con el fin de preservar, defender los derechos de los usuarios y garantizar la calidad que se ofrece a la sociedad. Aunque en principio nadie podría dudar de la buena intención de estos propósitos, algunas de las medidas gubernamentales se han orientado hacia la unificación de modelos educativos que desconocen las realidades del contexto colombiano o, en otros casos, llegan como imposiciones de los Ministerios o de las entidades de control del Estado. Para el caso de la universidad, el modelo de autoevaluación y acreditación de calidad que se ha venido imponiendo es muy ilustrativo, aunque se afirme en el artículo 53 de la misma Ley 30 de 1992 que “es voluntario de las Instituciones de Educación Superior acogerse al sistema de acreditación”.

Otro aspecto problemático se expresa en la tensión que se encuentra al considerar la educación como un derecho y/o como un servicio, pues aunque la Constitución de 1991 consagra la educación como un *derecho fundamental*, en la Ley 115 de 1994 se reconoce como *derecho y como servicio público*, que puede ser ofrecido por el Estado y los particulares, prevaleciendo la idea del servicio, lo cual ha llevado al desmonte de la responsabilidad constitucional del Estado “de garantizarle a toda la población el derecho a una educación de calidad” (Aguilar, 2005, p. 35).

A pesar de las dificultades mencionadas, se presentan a continuación algunas de las ideas o principios que se derivan de los aportes de los autores, quienes —dentro de un pensamiento progresista con proyección política— rescatan las pedagogías críticas, brindan orientaciones esperanzadoras para reconstruir el camino de la autonomía, la democracia y devolver al maestro la confianza en el ejercicio de su rol para asumirse como actor ético-político, capaz de transformar la realidad social, cultural y educativa, por medio de pensamientos y prácticas cimentadas en los valores de una sociedad democrática, justa y libertaria.

Autonomía, crítica y libertad académica como principios de la universidad

Cuando Jacques Derrida (2002, p. 7) afirma en su conferencia que la “universidad moderna debería ser sin condición”, llama la atención sobre las circunstancias que se requieren para que se le reconozca la independencia de principios y de esta manera pueda ejercer su incondicionalidad y ser para la sociedad recurso de resistencia e invención. En consecuencia, sostiene que por su naturaleza histórica, por su esencia y su vocación declarada, la universidad

(...) exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad* (...) la universidad *hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad.

En este orden de ideas —además de la libertad de cuestionamiento—, se espera que la contribución de las Instituciones de Educación Superior sea social e históricamente relevante; esto significa cumplir prospectivamente las directrices centrales que le trazan sus propias declaraciones de misión: una relación que aporta, que es crítica, deconstructiva y de compromiso permanente con el desarrollo en su conjunto de la sociedad. Inda-

gar en torno al papel que una institución de educación superior hoy se plantea y asume como propio, implica la consideración de sus especificidades académicas e institucionales, y el redimensionamiento de sus relaciones con los distintos actores situados en los contextos históricos, institucionales y societales en los que ellas se encuentran inscritas.

En el ejercicio de la autonomía, la crítica y la libertad académica, la misión y los principios de la institución constituyen su carta de navegación; son ellos los que definen el horizonte de su acción y de su función social. La *Universidad sin condición* se reserva el derecho a decirlo todo, “aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (Derrida, 2002, p. 14).

En la misma perspectiva, Richard Bernstein (1978, p. 228) afirma que la escuela de Frankfurt ha llamado la atención sobre la manera como la función crítica de la teoría ha sido reprimida o abandonada, dado que asumir esta postura implica no sólo el reconocimiento explícito de la conexión existente entre el conocimiento y el interés, sino un esfuerzo intelectual y reflexivo de un sujeto que no acepta las ideas, acciones y condiciones sociales prevalecientes, que “trata de coordinar entre sí los aspectos individuales de la vida social y con las ideas y objetivos generales de la época, de deducirlos genéticamente, de distinguir la apariencia de la esencia, de examinar los fundamentos de las cosas, en suma de conocerlas realmente”.

Esta forma de entender la teoría crítica aplicable a la universidad y al quehacer del maestro se orienta hacia el mejoramiento de la existencia humana a partir del entendimiento de las condiciones sociales, del papel activo, consciente que asume el sujeto en su forma de vida, al permitirle reconocer sus condiciones y contradicciones. Richard Bernstein afirma que Jürgen Habermas, recurriendo al modelo socrático, resalta el autoconocimiento como proceso de diálogo reflexivo mediante el cual los participantes al realizar transformaciones cognitivas y prácticas, se mueven hacia la autonomía y la responsabilidad que hacen parte de la esencia de la crítica.

Sabemos que si no intentamos el proyecto de crítica, si no buscamos un entendimiento profundo de las formas de la realidad social y política existentes, si nos resistimos a participar en el tipo de argumentación requerido para la evaluación del conflicto, de las interpretaciones, si no nos esforzamos por entender las condiciones requeridas del discurso práctico, seguramente nos volveremos algo menos que seres humanos completos (Bernstein, 1978, p. 292).

Para que pueda servir como modelo adecuado a una teoría crítica de la sociedad, aplicable a la uni-

versidad, este diálogo debe ser incentivado —no distorsionado— por los actores de la comunidad educativa, de manera tal que se abran espacios democráticos que promuevan la emancipación, la transformación de las prácticas de las instituciones y de los seres humanos, el reconocimiento de diversas interpretaciones sobre la realidad sociopolítica, para que los conflictos puedan ser sometidos a la argumentación y la crítica. De acuerdo con el autor, todavía hay mucho por hacer en relación con las condiciones que requiere la crítica para ejercer su papel en la transformación de la universidad como institución autónoma y democrática.

De otra parte, la universidad tiene la autoridad del conocimiento y sus profesores —como intelectuales— representan la conciencia crítica de una sociedad, no solo porque allí se apropia y se discute sobre el conocimiento científico, sino porque en la búsqueda de la diversidad, de la pluralidad, debe abrir espacio al diálogo de saberes y crear las condiciones para que las nuevas generaciones puedan hacer suyo el conocimiento de las comunidades y de la historia; desarrollar la crítica; fortalecer sus relaciones con los demás, con el mundo y asumir posiciones de carácter ético-político. En este contexto, puede producirse el paso a una ecología de saberes, a un conocimiento pluridisciplinario, transdisciplinar “que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento” (Santos, 2005, p. 45, que articula el conocimiento científico con el saber que se produce en las culturas y reclama mayor responsabilidad social de la universidad en la tarea de “legitimar las voces de quienes han sido silenciados e informar las de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras” (Giroux, 2003b, p. 309).

Para Boaventura de Sousa Santos (2005), es tarea de la universidad del siglo XXI fortalecer su legitimidad con la implementación de acciones en cinco áreas: la primera, lograr la democratización del acceso al superar la influencia de factores como la discriminación de clase, etnia, sexo o religión; la segunda implica asumir un papel activo en la construcción de la identidad y la cohesión social; la tercera orienta los intereses científicos e investigativos hacia la producción de conocimiento estrechamente ligado a la satisfacción de necesidades de la sociedad; la cuarta es la ecología de saberes que promueve el diálogo entre el conocimiento científico y los otros saberes, sean estos populares, tradicionales, indígenas o de culturas no occidentales. Por último, menciona la necesidad de vincular la universidad con la escuela, mediante la integración de la formación y la práctica educativa.

De acuerdo con esta perspectiva, la universidad es un espacio privilegiado para la traducción intercultural, pues los maestros pueden contribuir con el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores que

permitan hacer una lectura de la historia que posibilite la reconstrucción de las identidades, el ejercicio de formas de vida democrática y el vínculo con las comunidades; en consecuencia “los docentes que deseen actuar como intelectuales transformadores (...) deberán abrir todos los aspectos de la educación formal a la impugnación popular activa y a otros grupos y votantes de primera línea” (Giroux, 2003a, p. 166). Asumir la teoría crítica implica trabajar por la emancipación, entendida como la posibilidad que tenemos como actores sociales de comprender las múltiples determinaciones que nos afectan y de reconfigurarlas para actuar con conciencia social transformadora.

La formación ética y política es también tarea de la universidad

Planteados algunos de los peligros que amenazan la autonomía de la universidad, Jacques Derrida (2002) se pregunta si esta puede afirmar una independencia incondicional y reivindicar una especie de soberanía sin tener que correr el riesgo de rendirse y capitular. Por suerte para nosotros, la respuesta es positiva y requiere de la universidad un posicionamiento sobre la base de dos aspectos que considera fundamentales: *la resistencia y la deconstrucción*. Al respecto, afirma:

No solo un principio de resistencia sino una fuerza de resistencia —y de disidencia— (...) La deconstrucción tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las humanidades como lugar de resistencia irredenta e, incluso, analógicamente como una especie de principio de desobediencia civil, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento (Derrida, 2002, p. 19).

Se resalta entonces, el compromiso de la universidad con la sociedad y con la formación de seres humanos, su voluntad de trabajar por una causa de manera autónoma e incondicionalmente libre en su estructura, en su saber y en su investigación. Una universidad de principios, que promueva la crítica y el desarrollo del pensamiento, no al servicio de determinados intereses particulares o económicos sino de la sociedad. En este orden de ideas, es tarea de los maestros universitarios reflexionar sobre la mejor manera de educar a los jóvenes para el futuro, de formar sujetos políticos para que puedan participar en la esfera pública y asumir responsabilidades colectivas, puesto que su acción “determinará el significado y la esencia de la democracia en sí misma. Una responsabilidad de este calibre necesita dar prioridad a la comunidad democrática, a los derechos de los ciudadanos y al bien público (...) (Giroux, 2001, p. 63).

La pedagogía crítica al analizar la relación entre educación, sociedad y política pone en evidencia el papel de las instituciones educativas como aparatos ideológicos del Estado, como medios para la reproducción social del sistema; pero que, a la vez, permiten la reconstrucción de nuevos sentidos y significados del mundo y allí radica su potencial transformador y emancipador. La dimensión política de la educación se hace visible cuando se reconocen las instituciones como formadoras de sujetos políticos que se desempeñan como ciudadanos en el ámbito de lo público. Entonces “es necesario que la pedagogía crítica esté imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento” (Giroux, 2003a, p. 305).

Significa entonces que los docentes pueden enseñar y practicar con sus educandos el análisis y el cuestionamiento de las formas sociales existentes, en lugar de adaptarse a ellas; brindar las herramientas necesarias para ubicarlos en la historia y promover en las relaciones sociales costumbres y formas de actuar propias de la democracia. Así las cosas, Henry A. Giroux (2003a) afirma que los educadores deben “ver la ética y la política como una relación entre el yo y el otro” (p. 306) como un discurso social, en el cual se rechazan la desigualdad, la injusticia, la explotación y el sufrimiento humanos.

Profundizar y ampliar el significado de la democracia es otra tarea de la universidad

Reconocer la educación como un bien público orientado por principios de justicia, libertad e igualdad requiere de los miembros de la comunidad educativa y de otros sectores sociales, asumir la defensa de la educación y de la universidad, al decir de Giroux (2001, p. 61), como “uno de los pocos espacios públicos existentes en que los estudiantes pueden aprender el poder de la democracia y participar en las experiencias de esta”. De esta forma, la educación se afirma como un proyecto político orientado a la formación de ciudadanos, a la preservación de la educación como derecho y bien público, al fortalecimiento de la democracia entendida como “una lucha para equilibrar la distribución de la riqueza, los ingresos y el conocimiento, reconociendo y valorando positivamente la diversidad cultural, mediante la afirmación de la primacía de la política, el poder y la lucha como una tarea pedagógica” (p. 61).

La dimensión pública de la universidad es concebida por el sociólogo argentino Osvaldo Iazzetta (citado por Kandel & Cortés 2002, p. 24), como aquello que es “común a todos”, es decir, que en ella subsisten los principios de “universalidad, gratuidad y democratización del acceso”. La universidad pública se define entonces por su carácter democrático y autónomo, por hacer prevalecer los intereses colectivos sobre los privados, por la posibilidad de reconfigurarse como un espacio para el ejercicio de la libertad en la toma de decisiones, para definir sus propias dinámicas y horizontes sociales, políticos, académicos y administrativos que le permiten tomar distancia de otras instancias y organismos de poder.

El concepto de autonomía implica diferentes significados. Una primera acepción señala la función social de la universidad en la producción-reproducción del conocimiento, en la conservación del patrimonio cultural, en la formación de sujetos sociales y políticos. La segunda reclama la autonomía para la universidad y cuestiona la injerencia que han tenido los sec-

tores externos en su direccionamiento y en la proyección de sus funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social. La tercera significación liga la autonomía con la democracia, de manera tal que deben promoverse la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones colectivas y la colaboración de los actores en la construcción de los lineamientos misionales y los proyectos institucionales.

Henry A. Giroux (2003a) y Juan Francisco Aguilar (2005) afirman que la defensa de la educación pública supone la crítica de las políticas que obstaculizan su desarrollo y de las tendencias privatizadoras que han defendido la educación como un servicio y han conducido a que el Estado, siguiendo al modelo neoliberal, se desentienda de la financiación y abandone la obligación que tiene de garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos; esta actitud crítica también debe aplicarse a las prácticas pedagógicas autoritarias de un profesorado que asume la regulación y el control sobre la base de un orden que no reconoce la potencialidad del sujeto como actor social.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (1998, p. 273) considera que “la apertura al otro es el sentido profundo de la democratización de la universidad”; desde esta interpretación, la democratización va más allá de las oportunidades de acceso y permanencia en la institución. Se refiere a una universidad vinculada con la comunidad, que abre sus espacios y fortalece las funciones de extensión, que presta servicios a la sociedad, pero no se somete a las exigencias de la industria; que aborda un conocimiento contextualizado e involucra a estudiantes, docentes y funcionarios en nuevas “formas de servicio cívico” (p. 279) que se despliega en el desarrollo de proyectos con asociaciones, cooperativas y comunidades.

Frente a esto, Boaventura de Sousa Santos (2005) plantea que considerar la universidad como bien público implica asumir la defensa de la democracia interna y evitar que la democracia externa siga asociada a la industria, para lo cual propone la creación de consejos sociales, culturalmente diversos y con participación territorial de todos los sectores. Con respecto a la democracia interna, sugiere que la participación “sea informada por los principios de acción afirmativa, incorporando a los consejos, los grupos y los intereses sociales hasta ahora más distantes de la universidad” (p. 89).

En este sentido, llevar a la práctica la democracia supone también establecer una relación entre el hogar, la institución educativa y la comunidad para proporcionar a los jóvenes la oportunidad de trabajar en problemas que les competen y que puedan resolver de acuerdo con sus capacidades. Juan Francisco Aguilar y José Javier Betancourt (2000) mencionan algunas experiencias de innovación educativa que han demostrado que es posible la construcción de cultura democrática en la escuela, por tanto, proponen a las instituciones educativas asumir como parte de sus funciones el desarrollo de proyectos que permitan llevar a la práctica *las condiciones para la vida democrática*, formuladas por Michael W. Apple y James Beane (1997) y que se caracterizan por:

- La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad que permite a las personas estar informadas al máximo.
- La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear las posibilidades de resolver problemas.
- El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
- La preocupación por el bienestar de otros y el “bien común”.
- La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.

- Una comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal” que se debe perseguir como un conjunto “idealizado” de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
- La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática (pp. 35-36).

Desde esta perspectiva, la universidad constituye un escenario en el cual la comunidad aprende y se expresa a partir de sus interacciones; su acción y mediación son los elementos más potentes que tiene para poner de manifiesto aquello que entienden y valoran como ejercicio de la democracia. No basta entonces con enseñar a los estudiantes sobre el tema de la democracia; es necesario crear condiciones para vivirla, mediante experiencias que posibiliten internalizar los procesos y producir formas particulares de subjetividad que emergen cuando es posible experimentar la cooperación, la responsabilidad social, la solidaridad.

El papel de los maestros como intelectuales transformativos

Ante el avance de la globalización capitalista y su influencia en la educación pública, no basta solamente con ejercer la crítica y la denuncia; es necesario contraponer una globalización alternativa como base para una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 55) afirma que “tal vez el primer asunto sea conocer quiénes son los sujetos de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos de la universidad pública”.

Al decir del autor, esta forma de entender la globalización implica un proyecto político para la universidad, que debe ser asumido por tres protagonistas interesados en fomentar una reforma que la defiendan: la universidad, el Estado nacional y “los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan” (Santos, 2005, p. 59).

En los últimos tiempos han adquirido fuerza las movilizaciones de los sectores estudiantiles, de educadores y ciudadanos en defensa del derecho a la educación y de la educación pública entendida como “un asunto de todos” (Aguilar, 2005, p. 40); en esta perspectiva, los maestros son actores sociales del cambio, pues desde su rol pueden contribuir con la dignificación de lo humano, defender los derechos, aunar esfuerzos para transformar el orden social y educativo; como lo reitera Jorge Osorio (2012): “los educadores-as no son actores ausentes, a la inversa: junto a los estudiantes y las comunidades conforman una poderosa expresión ciudadana de carácter global” (p. 9); por tanto, hace un llamado a la acción, para trabajar juntos por una sociedad distinta, en la cual “el movimiento social de educadores-as” pueda asumir los retos que plantea la crisis y contribuir con nuevas formas de comprensión del desarrollo humano y la educación.

Con estos argumentos, se hacen evidentes la importancia y el reconocimiento de la función social que cumple el maestro como un intelectual trabajador de la cultura. Desde la concepción de Antonio Gramsci (1963, p. 3), todos los hombres son “filósofos y políticos”, esto para decir que todo ser humano posee un conocimiento que se deriva de la actividad social cotidiana, una filosofía espontánea que se expresa en el lenguaje, el sentido común, la ideología, la religión y la cultura. “Todos los hombres son intelectuales”, dice el autor, “pero no todos tienen en la sociedad la función de

intelectuales”, con lo cual reconoce el papel del educador en la producción de una cultura de cambio y de transformación social.

Resulta trascendental entonces, para ejercer la función de intelectual de la educación, avanzar en una perspectiva crítica que acentúe en la descripción de nuevos modos de ver y reflexionar acerca de la sociedad, la educación, la pedagogía y la cultura. Para Mario Díaz-Villa (1993), esto supone una amplia deliberación sobre el “campo pedagógico” y un replanteamiento de su discurso, fuera del papel reproductivo. Esta nueva interpretación de la pedagogía como dispositivo de mediación se orienta hacia una reconstrucción del saber y el hacer del maestro, una reconceptualización simbólica de los espacios pedagógicos y una recuperación permanente de su quehacer, que lo convoca a ejercer la crítica social desde su rol como intelectual público que aborda las cuestiones sociopolíticas de su barrio, su nación y el mundo en general, “como intelectuales públicos y transformadores, los docentes tienen una oportunidad de establecer conexiones orgánicas con las tradiciones históricas que les proporcionan, lo mismo que a sus alumnos, una voz, una historia y un sentido de pertenencia”(Giroux 2003a, p. 313).

Giroux también propone redefinir el papel de los profesores como intelectuales transformativos, perspectiva que permite potenciar su acción y la de los estudiantes en la construcción de una sociedad libre, democrática, justa y equitativa. En este orden de ideas, cuando el docente se asume como un profesional reflexivo, es “un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de su práctica la transformación social” (Giroux, 1997). De esta manera, el maestro se reconoce situado en unas condiciones históricas y sociales concretas, en un país, una universidad, con un grupo de estudiantes y asume la responsabilidad en la configuración de objetivos pedagógicos que le permitan desarrollar en los sujetos la capacidad de crítica y de compromiso con el cambio.

Por tanto, afirma Giroux (2003b), los educadores necesitan tener claridad sobre el proyecto político que orienta sus concepciones, sus acciones y da significado a su rol; de esta manera, pueden reconocer las contradicciones sociales, ejercer la resistencia, dar sentido a la reflexión en una perspectiva de cambio educativo y social. Desde las pedagogías críticas, las teorías de la resistencia ofrecen al docente nuevos marcos interpretativos para el análisis de las situaciones que convergen en las instituciones educativas y formas de intervención en los contextos, cuando articulan pensamiento y acción a partir de lo cual problematizan los significados de la justicia social, la ciudadanía crítica, el sentido de lo público y la democracia.

La dimensión intelectual del maestro se expresa en el balance que puede realizar de su país, de su época, en el análisis de sus condiciones históricas, en la ubicación de sus problemáticas, en la capacidad crítica y propositiva “en la participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente no como simple orador” (Gramsci, 1963, p. 4). El maestro pone en juego esta capacidad cuando reconoce que en su labor puede cumplir una función legitimadora y reproductora del sistema social, pero también, una función crítica y liberadora que se fundamenta en el conocimiento de la realidad social y política, en el compromiso con la institución donde realiza su acción y con la sociedad a la cual pertenece.

Giroux (1997) al definir a los profesores “como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”, rescata la dimensión social y axiológica de su quehacer cuando afirma que los maestros no son ejecutores profesionalmente equipados, sino “hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes”(p. 64).

En el mismo sentido, Jorge Osorio (2012) señala la necesidad de potenciar en los educadores la autoconciencia del poder de transformación que tienen para desarrollar sujetos críticos, responsables con la sociedad y el planeta; dado que ellos —al igual que otros sectores sociales— “producen bienes simbólicos y culturales infravalorados en la economía neoliberal, y que son las bases para el ‘buen vivir’, tales como la educación de los afectos, de la solidaridad, la reciprocidad, la confianza y el diálogo, el respeto de la diversidad, la no-discriminación y el aprendizaje de los derechos humanos” (p. 9).

La tarea del maestro consiste entonces en desarrollar la educación crítica y transformadora en todos los espacios humanos de socialización, en integrar la diversidad cultural de los sujetos como de las comunidades a los procesos de aprendizaje; en comprender “los complejos procesos históricos actuales desde una mirada holística, reflexiva, ecológica y desarrollar sus recursos cívicos y cognitivos para que participen en la vida pública y ejerzan-defiendan sus derechos humanos” (Osorio, 2012, p. 10).

Actuar transformativamente implica desarrollar la crítica y poder reconocer que en la institución se movilizan diversas formas de conocimiento, discursos, relaciones sociales y de poder, pero también conduce a asumir posiciones socialmente responsables, a formarse para participar en la vida pública. Además, entender la educación como un proceso de desarrollo de potencialidades individuales y colectivas, al decir de Osorio (2012), “como un proceso de creación de capa-

ciudades de las personas y sus comunidades, que las habiliten para organizarse, expresarse, asociarse, actuar en redes, entender las coordenadas de la actual crisis y participar en la generación de una ‘opinión pública global y local’” (p. 9).

Para finalizar, es importante mencionar la apuesta de la pedagogía crítica por la utopía y la esperanza que proponen al maestro ir más allá de lo cotidiano, reformular los ideales y conjugarlos con sus posibilidades, que le permitan vislumbrar un horizonte, aquello que es política y pedagógicamente alcanzable.

Cuando Giroux (1997) afirma que “los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (p. 66), redimensiona la función social de los educadores, al señalar que es a ellos a quienes corresponde pronunciarse contra la injusticia y comprometerse con el cambio, son ellos quienes con su capacidad imaginativa y reflexiva pueden identificar y establecer las condiciones de posibilidad de todo aquello que aún no hemos construido, pero que está por realizar, en una apuesta por el futuro que se basa **en la esperanza y en la capacidad transformadora del maestro...**

Sobre la autora

Piedad Ramírez-Pardo es docente de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su formación académica es en las áreas de psicología y educación. Actualmente, candidata a doctora, Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias

- Aguilar, J. (2005). El derecho a la educación como un asunto público. En *Retos de la Universidad contemporánea. Memorias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Aguilar, J. & Betancourt, J. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP & Innovaciones Educativas y Culturas Contemporáneas, INNOVE.
- Apple, M. W. (2002). Producir desigualdades: La modernización conservadora en la política y en la práctica. En *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. & Beane, J. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN (2004). *Autonomía universitaria: un marco conceptual, histórico, jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia*. Memorias del Foro Internacional sobre Autonomía Universitaria. 2 y 3 de junio de 2004. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN.
- Bernstein, R. (1978). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Impreandes.
- Colombia (1992). *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html

- Colombia (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Cali: Textos Universitarios. Universidad del Valle.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2008). El nuevo enfoque pedagógico bajo la doctrina neoliberal. *Revista Opciones Pedagógicas, Serie Cuadernos de Educación*, 38, 54-81.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos* [versión electrónica]. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2003b). Pedagogía pública y política de la resistencia. Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. *Revista Opciones Pedagógicas*, 25, 44-58.
- Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Kandel, V. & Cortés, C. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad [versión electrónica]. *Fundamentos en Humanidades*, 3 (5), 23-34. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400502>
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Osorio, J. (2012). Educación en un mundo en crisis: Límites y posibilidades frente a RIO +20. *América Latina en movimiento. Educación, justicia social y ambiental*, 472.
- Santos, B. de Sousa (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Santos, B. de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Disponible en: http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/02/universidad_del_S_XXI_Boaventura.pdf
- Sosa-Elízaga, R. (2008). Hacia la defensa y transformación democrática de la educación pública en México. *Revista Opciones Pedagógicas, Cuadernos de Educación*, 38, 142-164. Disponible en: www.foro-latino.org/info_flape/educ_public_mexico.pdf