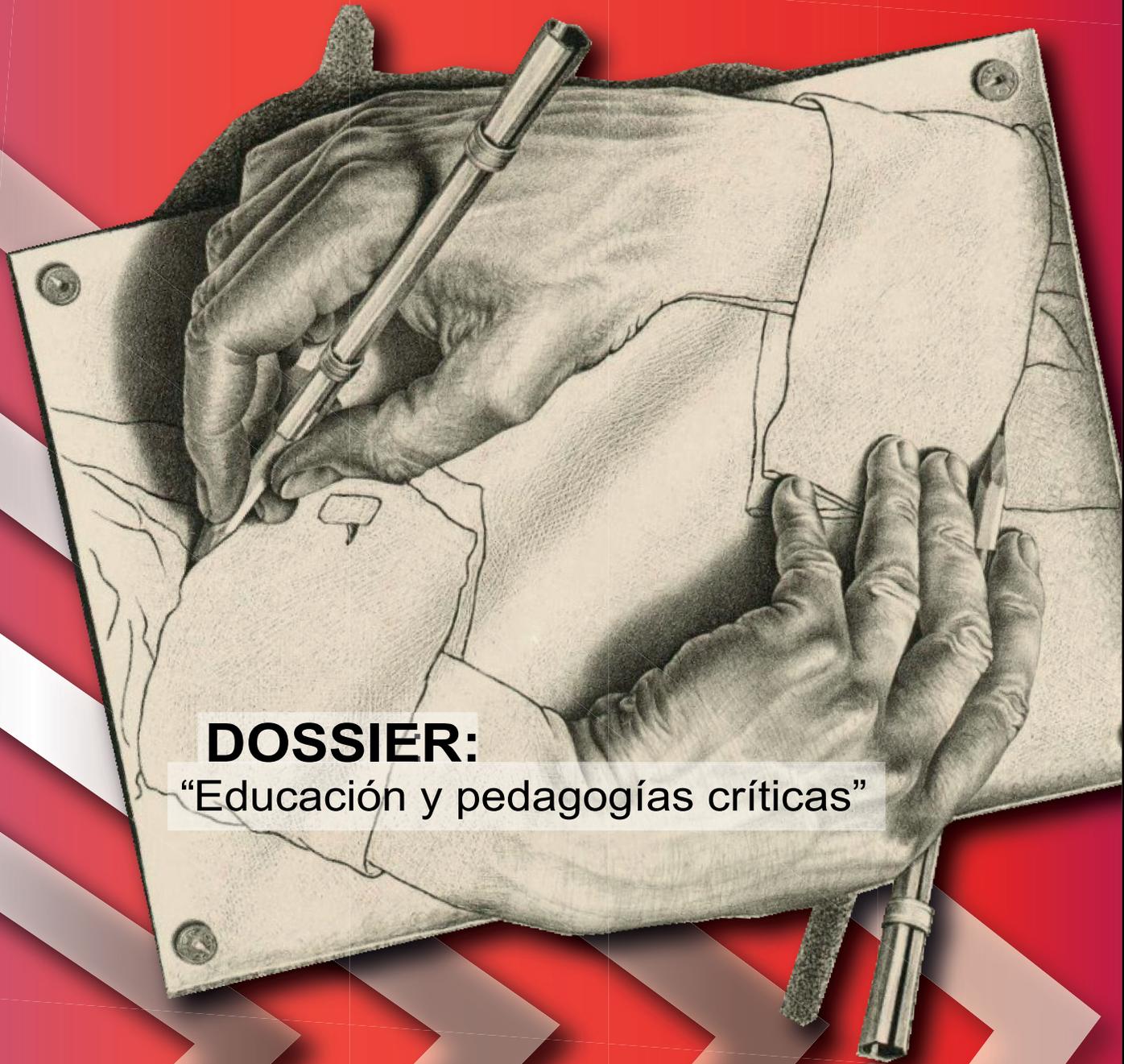


LINEAS DE FUGA 12

ISSN 2745-2484
Marzo 2023
Bogotá, Colombia

Revista de teoría y
filosofía política



DOSSIER:
“Educación y pedagogías críticas”

FUNDACIÓN
WB
WALTER BENJAMIN



GRUPO DE ESTUDIOS DE
FILOSOFÍA POLÍTICA
ESPECTROS

LÍNEAS DE FUGA

Revista de teoría y filosofía política
Marzo 2023 / N° 12
Bogotá, Colombia

Director

Giovanni Alexander Libreros Jiménez

Subdirector

Sergio De Zubiría Samper

Edición

Yebrail Ramírez Chaves

Comité Editorial

Luis Andrés Botero

Mary Cruz Ortega

Victor Valdivieso

Nancy de la Hoz

Jerson Arias

Ximena Cortés

William Monsalve

Fernando Solano

Alejandra Ortiz

Rubiel Vargas Quintero

Camilo Pérez Riveros

Diseño y diagramación

Daymer Rios Cifuentes

Ilustrador

Luis Andrés de Jesús Botero

“Líneas de Fuga es una revista trimestral editada por la Fundación Walter Benjamin y el Grupo Espectros”.

E-mail: revistalineasdefuga2020@gmail.com

revistalineasdefuga.blogspot.com

www.fundacionwalterbenjamin.org.co

Tel: 3174299222 / 3204458613

Bogotá–Colombia

TABLA DE CONTENIDO

3

EDITORIAL

EDUCACIÓN, ESTADO Y PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS

Mary Cruz Ortega Hernandez

9

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, EDUCACIÓN SUPERIOR
Y NEO-REFORMISMO

Sergio De Zubiría Samper

25

COLOMBIA: ¿UNA REFORMA UNIVERSITARIA PARA LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Giovanni Libreros Jiménez

39

DEL MODELO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL AL MODELO
SOCIOCRÍTICO: POR UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA
TRANSFORMAR LA ESCUELA

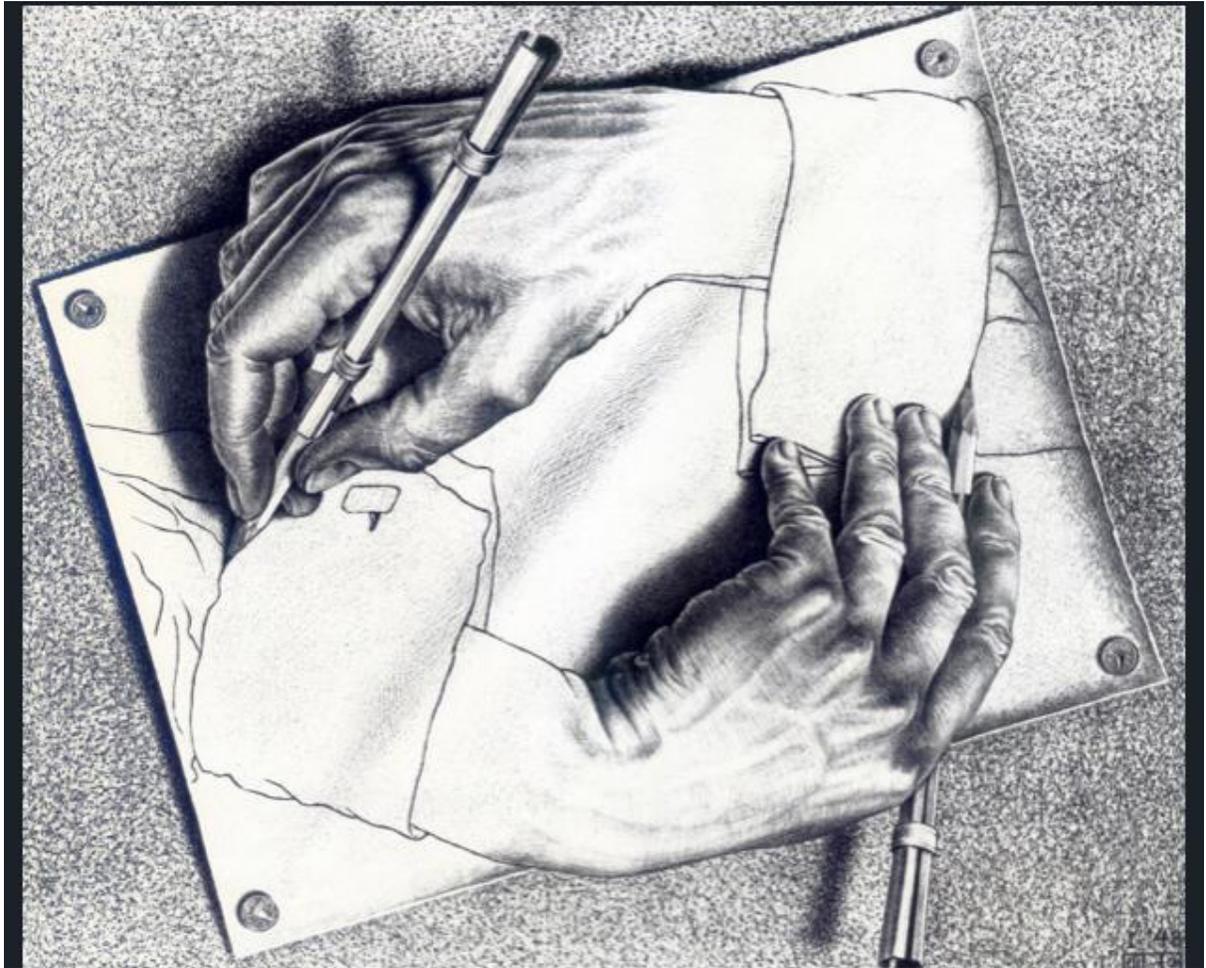
Lizeth Rubio

Víctor Valdivieso

55

CLASICOS

Antonio Gramsci



Manos dibujando. M. Escher

<https://www.google.com.co/search?q=maurits+escher&ie=UTF-8&oe=UTF-8&hl=es-419&client=safari>

EDITORIAL**EDUCACIÓN, ESTADO Y PEDAGOGÍAS
EMANCIPATORIAS**

Mary Cruz Ortega Hernandez *

En el proyecto hegemónico de la modernidad eurooccidental, las relaciones entre educación, Estado y emancipación son y siempre han sido complejas y cargadas de tensiones. La educación de acuerdo con Abbagnano (1957), establece un vínculo indisoluble con la cultura “El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida en alguna forma” (...) “esta transmisión es la educación” (...) “la educación... en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra”; esta definición aunque problemática, se ve matizada con la conceptualización que el mismo autor propone sobre pedagogía “Cuando al realizar esta doble tarea de conservación y progreso la filosofía se preocupa más específicamente de los modos como las nuevas generaciones deben ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por este, o sea, cuando se preocupa en forma precisa y deliberada del fenómeno educativo tal como lo hemos planteado, asume la veste y la denominación de filosofía de la educación o pedagogía”. Esta doble distinción plantea una tensión entre educación y pedagogía. La educación busca conservar, en tanto que la reflexión filosófica sobre la educación denominada “pedagogía” es la expresión de un proceso dialéctico que, en términos de Hegel, se manifiesta como *Aufhebung* (superar/conservando).

* Abogada. Magíster en Derechos Humanos. Doctora en Derechos Humanos. Docente investigadora.

La educación busca conservar, en tanto que la reflexión filosófica sobre la educación denominada "pedagogía" es la expresión de un proceso dialéctico que, en términos de Hegel, se manifiesta como Aufhebung (superar/ conservando).

El surgimiento del Estado como fenómeno eminentemente moderno acentúa las tensiones existentes al intentar realizar un proceso de subsunción formal del proceso educativo. Adam Smith en "La riqueza de las naciones" (1985), realiza una profunda reflexión sobre la utilidad de la educación pública (aquella dirigida por el Estado o que se produce por fuera del ámbito doméstico). Distingue el autor entre la educación de los hombres que se produce en gran parte en establecimientos públicos y la educación de las mujeres, que se da en el mundo privado; para las últimas "no hay parte de su educación que no mire a algún fin palpablemente útil" al ser educadas por su padres o tutores nada de su educación se destina a alguna "cosa absurda, inútil, ni fanática", elementos que sí se encuentran en la educación de los hombres que disponen de más tiempo y recursos en su formación.

De acuerdo con Smith, una sociedad "civilizada" debe tener un gran interés en la educación del pueblo "la educación, pues, del común del pueblo, requiere acaso más atención en una sociedad civilizada que las de las gentes de alguna jerarquía y fortuna", pero existen claras distinciones entre las clases; "las gentes de jerarquía" suelen dedicar grandes esfuerzos económicos por garantizar para sus hijos una educación "adecuada" al nivel de vida y cargos que ocuparán en el futuro "todo lo contrario se verifica en las gentes del común. Tienen muy poco tiempo que gastar en educación; sus padres apenas pueden mantenerlos en la infancia", los oficios que ocupan "son de tal especie que no ofrecen al entendimiento motivo para ejercitarse". Sostiene Smith que, en este

caso, es importe garantizar “las partes esenciales de la educación, como son la instrucción en los principios de la religión, leer, escribir y contar”. La educación de las gentes del común en estos temas debe ser obligatoria “muy cortas expensas podrían facilitar, animar y aun imponer, a casi todos los individuos de una sociedad, la obligación de adquirir estas partes tan esenciales de la pública educación” Parece estar hablando Smith a nuestra época: la educación se hace “útil”, pública y obligatoria, pero las distinciones de clase se profundizan.

Para la filosofía clásica de la educación, la atención prestada a las relaciones educación, pedagogía, sociedad y Estado, constituyen uno de los focos de mayor tensión del proyecto de la modernidad. En su texto “La idea de Universidad” (1946), el filósofo alemán Karl Jaspers, establece siete ámbitos de articulación de estas complejas y tensas relaciones: (a) El Estado no puede imponer su poder en la educación superior y debe tratar de impedir la injerencia de otros poderes; (b) El Estado otorga los medios y los derechos para la vida universitaria en apoyo a los fines de la investigación y la docencia; (c) Sin perder nunca su autonomía como “corporación de derecho público” es conveniente propender por relaciones de cooperación entre el Estado y la educación superior; (d) En el campus universitario la experiencia política tiene sus peculiaridades, porque no puede aceptarse la intromisión del Estado, como tampoco las imposiciones partidarias o su reducción a simple propaganda política; (e) Las universidades colaboran en la construcción del proyecto cultural de nación, pero también convierten “lo nacional” en objeto de investigación”; (f) La voluntad democrática de la educación superior y de los pueblos, rechaza la imposición de las minorías y las élites; (g) Las grandes épocas espirituales de las sociedades han sido desplegadas por universidades específicas y con identidades profundas.

La educación como función estatal produce una “gran transformación” en la pedagogía. La reflexión filosófica sobre la educación toma múltiples caminos, algunos de ellos dirigidos a pensar el destino de la educación como proceso de emancipación. El presente número de la Revista Líneas de Fuga está dedicado a analizar las múltiples

tensiones entre educación, Estado y emancipación. De Zubiría en su artículo titulado "Pedagogías críticas, educación superior y neo-reformismo" realiza una aproximación a los aportes que el pensamiento crítico latinoamericano y las pedagogías críticas han hecho a los procesos de transformación de la educación, aportes que parecen quedar relegados frente a ciertas perspectivas del "neo-reformismo" en educación. Expone las distinciones entre las versiones clásicas del reformismo y el actual "neo-reformismo", que abandona incluso la posibilidad de pensar en transformaciones o cambios de sistemas y captura las prácticas educativas en las lógicas del modelo capitalista de acumulación.

Por su parte, Libreros, en "¿Una reforma universitaria para la sociedad del conocimiento?", realiza una aguda crítica a dos aspectos de las actuales propuestas de reforma a la educación superior que ubican la "financiación" como problema central y la "sociedad del conocimiento" como su fin último. Aspectos que encierran la discusión en los marcos del modelo neoliberal de financiarización y el desarrollo del capitalismo cognitivo. Propone el autor escapar de estos márgenes con propuestas contrahegemónicas que permitan repensar los fines de la educación desde una perspectiva emancipatoria.

En el texto "Del modelo de educación tradicional al modelo sociocrítico: por una propuesta pedagógica para transformar la escuela" Rubio y Valdivieso, se preguntan por los ideales de la educación ¿emancipación, progreso u opresión? Exponen las distinciones entre dos modelos pedagógicos: el denominado por los autores como "modelo tradicional" reproductivista, que se mantiene como hegemónico, y el "modelo sociocrítico" que busca "construir, desde nuestras propias comunidades, caminos para la emancipación" aportando a la superación de todas las formas de dominación.

El presente número cierra como de costumbre con un texto clásico del pensamiento Marxista. En esta oportunidad se presenta

el escrito “Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales” de Antonio Gramsci. Invitamos a revisar y discutir críticamente los artículos propuestos en este número. ¡Que nuestra tradición emancipatoria siga orientando las tareas de nuestro porvenir!

Para la filosofía clásica de la educación, la atención prestada a las relaciones educación, pedagogía, sociedad y Estado, constituyen uno de los focos de mayor tensión del proyecto de la modernidad.



De la película the wall de pink floyd

alamy.es <https://www.alamy.es> › imagenesPink floyd the wall fotografías e imágenes de alta resolución

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, EDUCACIÓN SUPERIOR Y NEO-REFORMISMO

Sergio De Zubiría Samper.*

Como ocurrió en el amanecer del siglo XX, en este inicio del siglo XXI, la educación superior en las sociedades latinoamericanas se enfrenta una vez más a la necesidad de redefinirse a fondo. El Manifiesto de Córdoba de 1918 constituye un referente y legado central en la inspiración, desafíos y encrucijadas de la universidad latinoamericana. Sus ideales de autonomía, gobierno universitario, poder estudiantil, libertad de cátedra y pensamiento crítico conforman un legado invaluable. Este movimiento transformador es “reconocido como un momento fundacional de las universidades latinoamericanas que, desde entonces, asumió rasgos característicos que las distinguen de las universidades europeas y estadounidenses” (Leher, 2010, p. 30). A partir de estos años convulsionados es que se comprende, como la educación superior, se constituye en el escenario privilegiado para la transformación social y la construcción de hegemonía.

Para J. C. Mariátegui, en sus reflexiones sobre la Reforma de Córdoba, en 1928, la condición para desplegar la potencia de este movimiento latinoamericano es la derrota del sistema social vigente, solo así, se pueden develar las causas estructurales de nuestra injusticia educativa. “Mientras subsista el actual régimen social, la Reforma no podrá tocar las raíces recónditas del problema educacional” (Mariátegui, 1988, p. 206). Para el revolucionario cubano, J. A. Mella, creador de la Universidad Popular José Martí, dirigida por los trabajadores, la reforma debe orientarse por tres principios. (a) La organización

* Profesor Titular Doctorado en Bioética. Universidad El Bosque. Presidente Fundación Walter Benjamin para la investigación social.

democrática de todos los procesos educativos; (b) La renovación y transformación revolucionaria del profesorado; (c) La función social de la universidad, comprendida como su servicio directo a la sociedad y la socialización colectiva de sus conocimientos. "Las masas populares ven hoy, con bastante justicia, a los cuerpos docentes como unos órganos más de explotación. Debe justificarse con hechos que la Universidad es un órgano social de utilidad colectiva y no una fábrica donde vamos a buscar la riqueza privada con un título" (Mella, 1988, p. 271).

Los intelectuales colombianos Germán Arciniegas; Pedro Nel Gómez y Jorge Zalamea participan activamente en las jornadas y promueven el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes, en el cual, se declaran como ejes para la reforma colombiana los siguientes: (a) Que son los estudiantes quienes deben llevar a cabo la reforma como un derecho y una obligación; (b) Que los universitarios deben participar activamente en la elección del cuerpo profesoral; (c) Que la educación superior siempre tiene fines culturales y sociales; (d) Que la asistencia a las cátedras es libre; (e) Que en las facultades deben formarse consejos estudiantiles para realizar las anteriores aspiraciones. "La Universidad le pertenece a la juventud, Únicamente la juventud puede guiarla con acierto, poniéndola al servicio de la raza, del pensamiento y de la vida (...) Ni legisladores, ni gobernantes, ni maestros, tienen una idea que corresponda exacta y fielmente a nuestra idea" (Arciniegas, 1988, p. 64).

Este importante legado es imprescindible para repensar a fondo las transformaciones de la educación superior actual; así como sus peculiaridades nacionales. Tres décadas de contrarreformas neoliberales en el campo educativo en nuestro continente han dejado consecuencias devastadoras. Gran parte de los países de la región emprendieron en la década del noventa del siglo XX reformas constitucionales que modificaron el derecho fundamental a la educación para convertirlo en un servicio negociado en el mercado. Es el caso de Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia, entre otros. Las universidades latinoamericanas y caribeñas fueron "alteradas en todas sus dimensiones: desde la docencia a la investigación, del financiamiento a la evaluación, desde los currículos a la carrera académica, moviendo las fronteras entre lo público y lo privado, que preconiza la mayor eficacia del sector privado frente al público en

el servicio educacional de los segmentos populares (...) la erosión de la autonomía universitaria fue acelerada por una serie de medidas” (Leher, 2010, p. 41).

Una de estas consecuencias es la expropiación, banalización o tecnologización del “saber pedagógico”. Se trata de un dispositivo de producción de subjetividad que ha logrado que la comunidad académica y los maestros hayan perdido la capacidad de producción, discurso y reflexión sobre el quehacer pedagógico. Mientras en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX, en nuestro continente, la inquietud y creación de teorías pedagógicas era muy potente y diversa, a partir de inicio del nuevo siglo se presenta un decaimiento, empobrecimiento e invisibilización de las filosofías de la educación. La comprensión extensa del dispositivo y las causas que lo posibilitaron, supera los límites de este escrito; por ahora, basta ubicar su existencia y orientar investigaciones sobre producción de subjetividad en el sendero de Foucault, Deleuze, Derrida, Laval, Lazzarato, etc. Donde las nociones de neoliberalismo educativo, capitalismo cognitivo, digital y de plataformas, son importantes.

El presente artículo tiene por objetivo establecer una contraposición entre la potencia de las pedagogías críticas latinoamericanas para pensar las transformaciones y las limitaciones del “neo-reformismo” (I. Rauber) que ha empezado a copar el campo de la visión de la educación superior. Consta de dos acápites. En el primero, se exponen las características del reformismo y el neo-reformismo y sus manifestaciones en los proyectos de reforma a la educación superior en Colombia. En el segundo, se realiza un recorrido panorámico sobre los contenidos de las pedagogías críticas latinoamericanas y su relevancia para transformar a fondo la universidad contemporánea.

1. Reformismo y Neo-reformismo educativo

La polémica teórica sobre reforma y/o revolución tiene una larga tradición en el pensamiento crítico. Constituye un hito de esta disputa la obra juvenil de Rosa Luxemburgo “*Reforma o Revolución*” (1898). La estructuración de “corrientes reformistas” en el seno del movimiento obrero y socialista europeo, a partir de la década del ochenta del siglo XIX, llevan a la joven dirigente revolucionaria a elaborar una polémica substantiva contra Eduard Bernstein, influyente político del Partido Socialdemócrata Alemán.

Gran parte de los países de la región emprendieron en la década del noventa del siglo XX reformas constitucionales que modificaron el derecho fundamental a la educación para convertirlo en un servicio negociado en el mercado.

El interrogante que abre su texto es sobre la existencia de una oposición entre “reforma” y “revolución”. A la que responde de forma negativa: no existe un antagonismo central entre ambas. Todo depende del tipo de reforma, del modo y alcance con que se afecten y transformen las relaciones de poder existentes. Existen reformas sociales que contribuyen de forma definitiva a las transformaciones revolucionarias y reformas epidérmicas que recomponen y estabilizan el orden social dominante. Las reformas que no han abandonado el horizonte revolucionario impugnan la lógica de acumulación de capital, los poderes fácticos, el orden liberal-estatal y consolidan un poder popular autónomo. A las primeras las podemos denominar “reformas no reformistas” (A. Gorz) y a las segundas “reformismo puro”.

Para Luxemburgo, el “reformismo”, representado por Bernstein, conforma un camino teórico para el “revisiónismo” y el “oportunismo”. La primera es una concesión teórica hacia el abandono del marxismo y el segundo una forma de práctica política. Para la pensadora polaca, la concepción de las relaciones entre reforma y revolución, como también el tipo de “reformas sociales” son determinantes para transitar al revisionismo y el oportunismo. En su obra dedica tres acápites a su develamiento: el método oportunista; el oportunismo en la teoría y en la práctica; el carácter y consecuencias prácticas del revisionismo. Las tesis del “reformismo” expuestas por Rosa son las siguientes: (a) Desvaloriza el fin último y sobrevalora exclusivamente los “medios”, al convertir la “reforma” en el fin mismo de la acción política; es decir, suprime la pregunta por los objetivos estratégicos. Por ello, para Bernstein su punto de vista se concreta en la afirmación: “Para mí, el fin sea

cual sea, no es nada; el movimiento lo es todo”; (b) Abandona o subestima tanto la lucha ideológica como la lucha de masas, buscando los espacios de menor resistencia gradualmente “para avanzar” (E. Sader), sin tocar el tema central de las relaciones de poder; (c) Desecha la teoría de la “crisis sistémica o general” del capitalismo y la suplantada por la implantación de reformas y ampliación de derechos que a través de etapas graduales van llevando al “socialismo”; (d) Culmina aceptando la “ley capitalista del salario” y solamente propende por “conseguir que la venta de la fuerza de trabajo se cotice al precio mayor que consientan las circunstancias del mercado” (Luxemburgo, 2015, p. 42); (e) Termina rindiendo culto a una política estado-céntrica cuya aspiración determinante es la “democratización” del Estado y el culto fetichista a las constituciones existentes.

En 1908, V. I. Lenin publica su ensayo *“Marxismo y reformismo”*, que constituye un manifiesto para develar la incidencia reformista que ha venido cooptando a muchos partidos de la Segunda Internacional. En la misma estela de Luxemburgo sobre los nexos intrínsecos entre reformismo, revisionismo y oportunismo, el dirigente bolchevique establece un conjunto de severas críticas, tales como: (a) Los reformistas circunscriben directa o indirectamente los anhelos y las luchas de los trabajadores exclusivamente a las reformas; (b) Las burguesías liberales conceden reformas con una mano y las retiran con la otra, las reducen a la “nada” y las utilizan para subyugar o dividir a los obreros; (c) Los reformistas apartan a los trabajadores de la lucha de clases, abandonan en la práctica el marxismo y culminan sustituyendo su “política social” por una de tinte plenamente burgués; (d) El liberal cree y confiesa que “gracias a Dios, tenemos Constitución” y por ello rinde un culto desmesurado a la “legalidad” existente.

Las reflexiones de A. Gramsci sitúan la problemática de reforma y/o revolución en los procesos de construcción de hegemonía. La transformación revolucionaria de las relaciones de poder no debe concebirse como un “copamiento” o “captura” de las instituciones estatales, sino como la construcción de una “dirección moral e intelectual”. Llegar al “gobierno” del antiguo régimen no conlleva mecánicamente transmutar las relaciones de poder existentes. Por ello, es necesario diferenciar que esta “dirección” puede

tener distintos destinos, grados y temporalidades, pero en términos analíticos fundamentalmente existen dos. En el primer caso se puede denominar una "revolución pasiva" y en el segundo caso una "hegemonía expansiva" (Svampa, 2013, p. 6). Podemos denominar al primer destino una especie de "transformismo" o "gatopardismo", al neutralizarse o modificarse los verdaderos intereses de los sectores subalternos en esa "dirección hegemónica". Se trata de un proceso de transformación "desde arriba", en el que se recupera una parte modificada de las demandas de "los de abajo", pero despojándolas de toda iniciativa autogestionaria, generando "consenso" pero sin otorgar poder político popular autónomo. Para el segundo rumbo, por el contrario, se logra un consenso que permite una voluntad nacional popular como "cemento de la unidad ideológica" (M. Svampa). Una hegemonía "expansiva" revolucionaria que amplía la alianza anticapitalista hacia la abolición plena de la explotación del ser humano y la naturaleza.

La tradición crítico-revolucionaria no postula una oposición entre reforma/revolución, pero acorde con la polémica de la Segunda Internacional, establece unos requisitos muy estrictos para evitar el "reformismo" y trabajar en vía de "reformas no reformistas". Las reflexiones de Rosa, Lenin y Gramsci tienen una relevante vigencia para tomar distancia del "reformismo".

El siglo XXI ha conocido la emergencia de ideologías reformistas de nuevo cuño, que algunos investigadores han nominado como "neo-reformismo" y han relacionado con partidos europeos como Podemos (España) y Syriza (Grecia), como también un conjunto variopinto de partidos "progresistas" latinoamericanos. La categoría de "neo-reformismo" está en construcción y su intencionalidad es establecer distinciones con el reformismo que caracterizó a la Segunda Internacional y con las posiciones socialdemócratas clásicas. Comparte elementos con estas dos perspectivas, pero se ubica históricamente en los albores del siglo XXI y contiene algunas diferencias que posibilitan el prefijo "neo".

Algunas de las distinciones que permiten postular la existencia de ideologías "neo-reformistas" son las siguientes: (a) Mientras el reformismo postula una visión etapista de reformas para llegar al "socialismo", el "neo-reformismo"

mantiene la idea de etapas, pero renuncia explícitamente a la idea de socialismo y comunismo; (b) La abdicación a la transformación socialista de la sociedad es acompañada en el “neo-reformismo” por un progresismo que plantea la “radicalización” de la democracia burguesa y la restauración del capitalismo; (c) El “neo-reformismo” no se plantea la posibilidad de la existencia de una sociedad que no sea capitalista “aunque lo adorne de decrecimiento, de “economía feminista” o de alternativas ecológicas” (Laxe, 2022); (d) Manifiesta una confianza en el “progreso” y por ello otorga prioridad a los procesos de modernización, la ciencia y la técnica; así como a la denominada “sociedad del conocimiento” y al “capitalismo cognitivo”; (e) Desliga el sujeto social de la dimensión de clase, subraya las políticas de “identidad” (raza, género, orientación sexual, etc.) y limita los cambios sociales a un enfoque de ampliación de derechos identitarios y de ciudadanía; (f) Concibe la política como la ocupación y acceso de posiciones en los espacios parlamentarios y gubernamentales, predominando una concepción estado-céntrica y parlamentarista. “Si se llega al poder con la misma cultura del capital, a la corta o a la larga se reproducen sus modos de funcionamiento, su lógica verticalista, autoritaria, explotadora, discriminadora, excluyente y alienante” (Rauber, 2011, p. 16).

En el ámbito educacional el neo-reformismo también ha empezado a plantear algunas posiciones bastante problemáticas desde el punto de vista de las pedagogías críticas latinoamericanas. Algunos de sus acentos y perspectivas son las siguientes: (a) Postula la necesidad de reformas educativas ligadas a la “modernización económica” y otorga relevancia en el pensamiento educativo a un eje “economicista”; debe existir una ligazón entre la educación, la “economía productiva” y el desarrollo capitalista; (b) Prioriza las relaciones de la educación con la técnica, la robótica, la conectividad, desde una visión muy peculiar de la “sociedad del conocimiento y la información”; reitera el lugar común de la educación como “pasaporte” a la modernización; (c) Destaca las soluciones procedimentales, institucionales, financieras y técnicas para tramitar la crisis de la educación contemporánea; descuidando los aspectos relativos a la crisis de legitimidad y de hegemonía; (d) Culmina restaurando enfoques políticos de carácter liberal y funcionaliza el liberalismo para las iniciativas de reformas educacionales; (d) No hace explícita su teoría y enfoque pedagógico, como tampoco sus categorías políticas.



De la película the wall de pink floyd

alamy.es<https://www.alamy.es> › *imagenesPink floyd the wall fotografias e imágenes de alta resolución*

Desde la formulación del “programa de gobierno” del progresismo colombiano sorprende la insignificancia otorgada a la educación superior en la construcción de hegemonía. En sentido estricto, las referencias a este campo educativo son escasas cuantitativamente, sin fundamentación y no constituye un eje central de la acción progresista. En el contexto del acápite titulado “jóvenes con derechos”, se dedican tres párrafos a la “educación superior” y se afirma que será “pública, gratuita y de calidad”. Ninguno de estos adjetivos es trabajado con profundidad y se plantean unas acciones: (a) Mejorar el “acceso” en todos los niveles de educación; (b) Crear un sistema de educación superior pública; (c) Elevar el presupuesto público; (d) Fortalecer los procesos de formación, actualización y trabajo del personal docente; (e)

Fortalecimiento de las políticas de bienestar estudiantil y de sus familias; (f) Creación de nuevas universidades en el territorio nacional; (g) Transformar la lógica bancaria del Icetex.

Ninguna alusión a la Ley 30 de 1992, que desata el neoliberalismo educativo en Colombia y conforma un sistema dual en el ámbito universitario. Silencio pleno sobre las relaciones de poder del sistema universitario, la concepción de autonomía universitaria, las características de la “democracia universitaria”, sus campos de acción, las tipologías de IES, el sistema de acreditación, la visión de la investigación y la institucionalidad creada por una legalidad que desarrolla la educación como un “servicio”. Un gesto de sometimiento a leyes que garantizan la prevalencia del orden heredado. Unas medidas minimalistas, comparadas con las luchas de más de un siglo en América Latina para transformar su universidad, y, además, muy concentradas en asuntos de recursos financieros.

Esta estela de irrelevancia e invisibilización de la educación se profundiza en el Plan de Desarrollo presentado al Congreso para el periodo 2022-2026, al dedicar a la educación básica tan solo cuatro (4) folios y a la educación superior tres (3) de un documento de 340 páginas. La ausencia de discursividad pedagógica y de conciencia plena de nuestra problemática educativa es preocupante y adversa a cualquier proyecto de transformación estructural de la sociedad y la educación en Colombia.

El acápite dedicado a la educación superior hace parte del subtítulo denominado “educación, formación y reconversión laboral como respuesta al cambio productivo”. El eje “economicista”, característico del progresismo educativo, es determinante: la educación es simplemente una respuesta a la reconversión laboral del cambio productivo. Décadas de lucha del movimiento estudiantil y profesoral por una educación superior no reductible a las exigencias de la productividad y del mercado, se entierran en estas tres páginas. El inicio de primer párrafo es desolador o aterrador: “se identificarán sectores y subsectores económicos con potencial de transición y con ventajas comparativas para estimar la demanda y las brechas de competencias y cualificaciones. La adecuada articulación entre los sectores público y privado

se debe realizar, de tal manera que contribuya a la consolidación del empleo". Los reformadores de Córdoba deben estar muy inquietos en sus tumbas: (a) La finalidad última de la educación superior es formar en competencias para el trabajo y en profesiones para fomentar las industrias y la "economía productiva"; (b) Las universidades por naturaleza tienen un "sector público" y un "sector privado"; (c) La educación superior es una "formación para el trabajo", porque el país requiere "avanzar en la transformación de las fuerzas productivas y en los pactos de productividad como motores que generen la riqueza necesaria". Para ello, se crean en el articulado dos estructuras: el Sistema Nacional de Calificaciones -SNC y el Subsistema de Formación para el Trabajo -SFT. Institucionalidad completamente centrada en la cualificación de la fuerza laboral.

Las sorpresas ideológicas continúan en aspectos neurálgicos de la educación superior. En primer lugar, la visión de "alta calidad" ratifica la perspectiva neoliberal, al considerar ésta un asunto de aseguramiento a través de los registros calificados y los sistemas de acreditación. No existe ningún distanciamiento de su concepción en la Ley 30 y tampoco una profundización en los determinantes estructurales de la calidad y la pertinencia educativa. En segundo lugar, la promesa de una educación superior "pública" y "gratuita" es parcial y limitada por la legalidad existente. En el articulado del PND, la "gratuidad" será algo progresivo, solo para instituciones públicas, no se aclara el procedimiento para ampliación de 500 mil nuevos cupos y dependerá de la "disponibilidad presupuestal" y el "Marco Fiscal de mediano plazo" (art. 97). Tercero, la condonación total de deudas del ICETEX y su des-bancarización es problemática, al introducir el "pago contingente al ingreso", la condonación es "parcial" y se le adjudica a la junta directiva del ICETEX los criterios para la condonación. La sumisión a leyes heredadas y financieras puede convertir esta "condonación" en una promesa incumplida.

El neoreformismo educativo colombiano consolida una visión economicista y productivista de la educación superior. En algunos aspectos hace concesiones substantivas al neoliberalismo y abandona la discursividad pedagógica crítica de las luchas educativas en nuestro continente. El saber y la práctica pedagógica pretende ser expropiada al movimiento magisterial y estudiantil.

2. Rememoración de las Pedagogía Críticas

No pueden existir reformas estructurales sin reflexiones pedagógicas profundas y la ausencia de saber pedagógico en los educadores populares constituye una limitación ética y política. Existe una relevante y consolidada tradición de pedagogías críticas en nuestra región, que ofrece resistencia a esta orfandad para la acción educativa transformadora. Podemos ubicar “tres troncos básicos” (M.R. Mejía): las corrientes críticas de raíz europea; el paradigma latinoamericano; y, las concepciones de educación popular.

La teoría educacional crítica tiene una deuda invaluable con el Instituto de Investigación Social de Frankfurt (Horkheimer, Benjamin, Adorno, Marcuse, Fromm Habermas), con la sociología constructivista de P. Bourdieu y la sociología de la educación de B. Bernstein. Acompañadas de los recientes aportes de los pedagogos Henry Giroux y Peter McLaren. “La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa “curar, reparar y transformar el mundo”; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (...) dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente” (McLaren, 2005, p. 256).

El paradigma latinoamericano conforma el segundo tronco y contiene una variedad de fuentes: los pedagogos en la Independencia con autores como Simón Rodríguez y José Martí; la Reforma de Córdoba y la construcción de universidades populares en la primera mitad del siglo XX; la construcción de escuelas indígenas desde los saberes propios; la educación liberadora; la pedagogía del oprimido; las pedagogías comunitarias; la educación socialista; las pedagogías crítico-sociales; entre otras. Algunos investigadores remontan este paradigma, en el caso colombiano, a pensadores como Fray Martín de Calatayud, José Celestino Mutis, José Félix Restrepo, Camilo Torres, Francisco José de Caldas, entre otros.

Desde la Independencia hasta nuestros días aparece una relevante tradición de educación y escuelas populares que constituye el tercer tronco de nuestra

tradición educativa de carácter crítico. No es posible comprender la historia cultural y educativa de Latinoamérica sin trabajar a fondo el sentido de lo "popular". Una educación popular que siempre entreteje las relaciones entre cultura y poder, cuestionando aquellas pedagogías que se limitan a las paredes de la "escuela" y se plantean la necesidad de constitución de subjetividades subalternas y emancipatorias. "Recuperando la visión de contrahegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de metodologías y pedagogías que no se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha" (Mejía, 2011, p. 101).

En este vínculo entre corrientes críticas y educación popular se ha consolidado un rico pensamiento pedagógico que puede seguir inspirando las transformaciones estructurales de la educación superior en nuestro continente. Serían inagotables los aportes de esta robusta tradición, pero quisiéramos limitarnos a unas pocas tesis de esta herencia.

Tesis primera: Los teóricos críticos sostienen que la pedagogía no puede limitarse a ser un saber teórico o práctico sobre el hecho educativo, sino siempre constituye una perspectiva ético-política de subjetividades y grupos sociales que reestructuran la educación para transformar el orden social dominante. "El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral aséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud" (McLaren, 2005, p. 256).

Tesis segunda: La prolongada crisis de la educación solo puede comprenderse en un horizonte más amplio como son las condiciones actuales de acumulación capitalista de inicio del siglo, tanto en el ámbito global, nacional y sus especificidades territoriales. Se trata de una crisis multidimensional que afecta todas las dimensiones de la vida social y de las relaciones con la naturaleza. "El modo positivista de racionalidad socava en otros aspectos significativos el valor de la historia y la importancia de la conciencia histórica: en primer lugar, propicia una visión antidialéctica y unidimensional del mundo; segundo, niega el mundo

de la política y carece de visión de futuro; tercero, rechaza la posibilidad de que los seres humanos puedan constituir su propia realidad y alterarla y cambiarla frente a la dominación” (Giroux, 2003, p. 37).

Tesis tercera: Las pedagogías críticas conciben la escuela y la universidad como formas de política cultural que preparan para legitimar modos particulares de control de la vida social, pero como campo de fuerzas en conflicto siempre existirán resistencias; parten de la convicción de otorgar prioridad ética a los sujetos y a la sociedad en resistencia sobre el dominio de la racionalidad instrumental o tecnológica atada exclusivamente a la lógica del mercado. Las aulas educativas son “arenas culturales” que operan de doble manera: en primer lugar, como mecanismos de clasificación de grupos favorecidos con base en la raza, la clase y el género; en segundo lugar, como agencias para otorgar poder social e individual.

Tesis cuarta: Las nociones de “equidad” y “democracia” en el campo educativo, atadas al enfoque estricto de desempeño individualista constituyen un culto al “*homo economicus*” liberal, porque limitan la “democracia” a la vieja ideal liberal de “igualdad de oportunidades” y la “equidad” a movilidad como ascenso social individual. “La pedagogía crítica también desafía el supuesto de que las escuelas operan como espacios mayores de movilidad social y económica. Teóricos como Michael Apple sostienen que la escuela norteamericana no ha cumplido su promesa de una reforma igualitaria y de hecho no proporciona oportunidades a muchos grupos de estudiantes de convertirse en ciudadanos críticos y activos. Más bien, sostienen, las recompensas económicas de la escuela son muy diferentes para los ricos que para los que se encuentran en desventaja” (McLaren, 2005, p. 259).

Tesis quinta: Las pedagogías críticas pretenden proporcionar a maestros e investigadores teorías y prácticas para comprender el papel que desempeñan en la educación la condición de una sociedad dividida en clases, razas y géneros, estableciendo categorías y conceptos que logren cuestionar el proceso educativo y las políticas públicas dominantes. Los teóricos críticos se comprometen con los grupos subordinados, oprimidos y marginados; dedican sus esfuerzos a la consolidación de los imperativos emancipatorios de dar poder a esos sujetos para emprender la tarea de la transformación social. En palabras de Paulo

Desde la formulación del “programa de gobierno” del progresismo colombiano sorprende la insignificancia otorgada a la educación superior en la construcción de hegemonía. En sentido estricto, las referencias a este campo educativo son escasas cuantitativamente, sin fundamentación y no constituye un eje central de la acción progresista.

Freire: “el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia” (Freire, 1997, p. 37).

En este nuevo amanecer para las transformaciones a fondo de la educación superior en Latinoamérica, tendremos que rememorar la importante tradición de nuestras luchas, sueños y teorías pedagógicas. Al mismo tiempo, estamos obligados a establecer un diálogo crítico con ciertas vertientes del “neoreformismo educativo”, que desplazan su mirada a perspectivas economicistas y productivistas. Hemos comenzado la tarea, pero será largo el camino de la crítica y la rememoración.

Referencias

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu Editores.
- Laxe, R. (2022). *Viejo y nuevo reformismo, el neorreformismo*. Rebelión. <https://rebellion.org/viejo-y-nuevo-reformismo-el-neoreformismo/>
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (Compilador (ed.)). Clacso.
- Lenin, V. I. (1908). *Marxismo y revisionismo*. Marxists.Org. <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1900s/3-iii-08.htm>
- Luxemburgo, R. (2015). *Textos escogidos*. Ocean Sur.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Editorial Magisterio.
- Mella, J. (1988). Tres aspectos de la Reforma Universitaria. In D. Cuneo (Ed.), *La Reforma Universitaria (1918 - 1930)* (pp. 269–271). Biblioteca Ayacucho.
- Rauber, I. (2011). *Gobiernos populares en América Latina ¿Revoluciones o neo-reformismo?* Pensamiento de Isabel Rauber. <http://isabel-rauber.blogspot.com/2011/02/gobiernos-populares-en-america-latina.html?m=1>
- Svampa, M. (2013). La actualidad del pensamiento gramsciano en debate. Algunas observaciones a la crítica de Laclau. *Revista Abra*, 33(46), 1–12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/5036>



COLOMBIA: ¿UNA REFORMA UNIVERSITARIA PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Giovanni Libreros Jiménez*

Nuestro papel es el de conservar y transmitir ese patrimonio cultural de la humanidad, al que no se le puede fijar un precio ni una rentabilidad económica, porque supone un capital simbólico tan valioso como el aire y el sol. Sin él, corremos el riesgo de que proliferen la banalización del mal y todo tipo de servidumbres voluntarias.

Roberto Aramayo, 2019

La iniciativa para modificar la ley de educación superior alienta expectativas de reforma universitaria (periodo legislativo 2022 – 2023). Sin embargo, este proyecto se enfoca en financiar las Instituciones de Educación Superior (IES) y a las Instituciones Técnicas y Tecnológicas (ITTU) por lo que mantiene un alcance limitado con respecto a los acuerdos suscritos con el gobierno Duque en 2018. Cabe recordar que desde entonces se instaló la “Mesa de Diálogo para la construcción de acuerdos para la Educación Superior Pública” y que dentro de sus rutas de seguimiento se encontraba precisamente la construcción de una propuesta de reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30/1992 (MEN, 2020).

Previamente, la bancada verde había impulsado el proyecto 028/2020 (legislatura 2020 – 2021) que buscaba generalizar el modelo de financiación oficial y cambiar el modelo inercial de asignación de recursos. Además, éste también había incorporado elementos de una propuesta similar presentada por

* Filósofo e investigador. Fundación Walter Benjamin.

Cambio Radical en el periodo parlamentario 2018 – 2019 (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020). Una revisión rápida de las tres iniciativas evidencia que no existen diferencias de fondo entre ellas ¿Qué es lo nuevo entonces?

Con el presente escrito proponemos ir más allá del asunto de la financiación con el fin de explorar otros referentes para el debate en curso. Uno de ellos es el *programa mínimo* de la movilización estudiantil de 2011. En este se indicaba que las IES requieren no solo estabilidad financiera sino también un *modelo educativo* para confrontar las problemáticas sociales, económicas y medio ambientales, lo que puso sobre la mesa la necesidad de impartir una formación profesional de cara a las realidades territoriales y de las comunidades étnicas (MANE, 2011). Si bien los proponentes del PL 084/22 insisten que se trata del primer paso para una reforma integral, lo cierto es que la exposición de motivos evidencia otra cosa. En sí, el texto sugiere que la crisis desatada por el mercado educativo puede resolverse con el incremento presupuestal de las instituciones públicas (Congreso de la República, 2020).

Creemos por el contrario que el debate de la reforma debe orientarse con otras coordenadas. Una de ellas es la crítica a la «sociedad del conocimiento» (en adelante S.C.); una idea que hace parte del programa progresista y que no se desmarca en absoluto con los derroteros del neoliberalismo educativo (Pacto Histórico, 2022). No olvidemos que aunque no esté el ex ministro A. Gaviria, éste dejó en claro que una S.C. se basa en modelos de desarrollo que acumulan en las “externalidades del capital humano” y que, por consiguiente, es la nueva forma en que la sociedad colombiana debe insertarse en la economía global (Gaviria, 2022).

Tres preguntas guían por ende nuestra reflexión: ¿Por qué están en auge las llamadas «sociedades del conocimiento»? ¿Qué aporta la S.C. al entendimiento sobre la crisis universitaria? y ¿Cómo desencadenar un proceso de reforma contra – hegemónico? Estas cuestiones parten de esta otra premisa: los fines de la educación tienen preeminencia sobre los asuntos administrativos, por lo que nos distanciamos del consenso oficial que ubica la financiación como punto inexorable para un cambio de paradigma. Justamente, lo que nos interesa

evidenciar es la imposibilidad del vínculo entre universidad y emancipación dentro de los programas desarrollistas representados en las S.C.

Nuestra exposición se divide por consiguiente en tres momentos: en el primero haremos una aproximación conceptual a los rasgos cognitivos y biopolíticos del capitalismo contemporáneo. En la segunda nos ocuparemos de rastrear el origen de la idea de S.C. y su relación con la mercantilización de la educación. Y, finalmente en la tercera, sin pretender agotar todas las aristas del debate, planteamos la urgencia de una reforma en clave contrahegemónica. En suma, las cuestiones que proponemos responden más a una búsqueda de perspectivas que a un intento por dejar sentados derroteros para una reforma alternativa de la educación superior en nuestro país.

1. Capitalismo «cognitivo» y/o «biocognitivo»

La crítica a la S.C. nos exige una mínima referencia al «*capitalismo cognitivo*». Sin pretender agotar la definición podemos decir que este es el paradigma de acumulación contemporáneo. Según A. Fumagalli (2020), el término apareció en Francia en el 2000, en unos escritos publicados en la revista *Multitudes* entre los que se destacan autorías como las de A. Corsani, M. Lazzarato, Y. Moulier – Boutang, A. Negri, E. Rullani, C. Vercellone, entre otros (p. 52). Con esta expresión se resalta el elemento cognitivo del trabajo productivo que permite la extracción de mayores volúmenes de plusvalía. En otras palabras, las nuevas formas de explotación están convirtiendo el «trabajo inmaterial» en fuente principal de valorización, lo que aumenta la composición orgánica del capital. Esto quiere decir que estamos ante una disminución relativa del empleo de *capital variable* en el proceso directo de producción y como resultado tenemos que más obreros están trabajando con ordenadores y dispositivos informáticos, y que además lo hacen por fuera de las fábricas (deslocalización, desconcentración). La pandemia de la Covid – 19 aceleró este proceso de conversión de la sociedad y los hogares en las nuevas fábricas del capitalismo (teletrabajo, trabajo en casa, trabajo remoto, etc.).

Adicionalmente, con esta forma productiva se expande el despojo y la apropiación privada del “intelecto colectivo” [*General Intellect*]; una tendencia que se fortaleció con las crisis financieras y que abrió el camino hacia el nuevo

Las nuevas formas de explotación están convirtiendo el «trabajo inmaterial» en fuente principal de valorización, lo que aumenta la composición orgánica del capital. Esto quiere decir que estamos ante una disminución relativa del empleo de capital variable en el proceso directo de producción y como resultado tenemos que más obreros están trabajando con ordenadores y dispositivos informáticos.

paradigma cognitivo de la globalización neoliberal. Así, se hizo patente una demanda de trabajo que no es proporcional con la dinámica de acumulación capitalista. Esto porque la informalidad laboral crece en la misma medida en que se concentra la propiedad sobre las fuerzas productivas y sociales, creando la necesidad de una gobernanza mundial y de un nuevo consenso institucional [ej. “capitalismo progresista” de J. Stiglitz, S.C. de la Unesco, etc.] para encontrar formas novedosas de contrarrestar la tendencia general a la caída de la cuota de ganancia.

Estos cambios exigen actualizar la caracterización del orden capitalista, por lo que tendremos en cuenta otras categorizaciones como **“bioeconomía”** (Fumagalli, 2004; Bazzigalupo, 2006 & Chicchi, 2008) y **“biocapitalismo”** (Codeluppi, 2008 & Morini, 2014) que A. Fumagalli propone integrar con la contracción **«capitalismo biocognitivo»** a fin de explicar la forma actual de dominación [extra] económica sobre la vida y la sociedad.

Este enfoque propone 20 rasgos característicos de la formación capitalista actual: **1)** los mercados financieros, el conocimiento y las relaciones se constituyen en los motores de la acumulación; **2)** también influyen de manera directa y condicionan el proceso de acumulación y valorización; **3)** en ellos se registra el devenir renta de la ganancia; **4)** la producción de valor ya no se funda exclusivamente en la producción material; **5)** la producción de valor ya no depende de un esquema único de organización del trabajo; **6)** la división del trabajo asume características cognitivas (acceso diferencial y utilización de diferentes formas de conocimiento); **7)** la fuerza de trabajo está dominada por la contratación individual (precariedad); **8)** el proceso de acumulación se funda en la explotación de

dos nuevos tipos de economías de escala: procesos dinámicos de aprendizaje y de redes; **9)** la desmaterialización del capital fijo y la transferencia de sus funciones productivas y organizativas al cuerpo vivo laboral; **10)** la separación entre trabajo abstracto y trabajo concreto no es tan nítida como en el capitalismo industrial-fordista; **11)** se asiste a una interpretación creciente entre lugar de producción y redes productivas; **12)** las mercancías asumen nuevos significados; **13)** la vida misma se convierte en valor; **14)** las diferencias son convertidas en valor; **15)** la creación de valor se basa principalmente en la expropiación del *general intellect* para fines de acumulación privada; **16)** la remuneración de la actividad laboral es el ingreso básico; **17)** en esta fase la estructura del “bienestar” más adecuada es la del “común”, o sea, el “bienestar del común” (entiéndase ingreso mínimo vital, acceso universal a la educación, políticas contra el hambre, programas de inclusión, participación, etc.); **18)** Asimismo, la consigna sindical del “derecho al trabajo” debe transformarse en “derecho a la elección de trabajo”; **19)** en esta forma de capitalismo, “no hay espacio para una política institucional de reformas que pueda reducir la inestabilidad estructural que lo caracteriza”; y, finalmente, **20)** se concluye que, por las características anotadas, “en el capitalismo biocognitivo solo el conflicto y la capacidad de crear y organizar movimientos contra sistémicos permitirá el progreso social de la humanidad” (pp. 54-72).

Cada uno de estos rasgos ameritaría un desarrollo independiente, pero por el momento tendremos que conformarnos solo con su enumeración.

En síntesis, consideramos que ambas nociones (*capitalismo cognitivo* y *capitalismo biocognitivo*) no solo resultan complementarias entre sí, sino que además lo son con otras categorizaciones biopolíticas que se vienen desarrollando. Así, por ejemplo, A. Mbembe introdujo en 2006 el concepto de «*necropolítica*» y S. Valencia en 2010 lo incorpora al neologismo «*capitalismo gore*» con el que busca develar los modos en que la lógica rentística invade ámbitos sociales y ecológicos que son imprescindibles para la reproducción de la vida biológica y humana. Desde un ángulo exclusivamente económico, el necropoder del capitalismo impone como condición para la valorización el aumento de la velocidad de rotación de la fuerza de trabajo, es decir, *trabajadores calificados de uso desechable y rápidamente reemplazable*, lo que se traduce para el caso de la economía de servicios tecnológicos (*call center, televentas, rappidenderos*,

etc.), en un mayor empleo tercerizado y precarizado de estos obreros cognitivos o "cognitarios".

En suma, para corregir las perturbaciones causadas por la desigual distribución del trabajo y del capital, desde los años noventa los pensadores neoliberales previeron varias estrategias. Una de ellas fue la diversificación de las fuentes de financiación de la educación terciaria (profesionales, tecnólogos y técnicos) con el objeto de aumentar la oferta de fuerza de trabajo calificada para su empleo intensivo en una economía basada en las TIC. Es precisamente en este contexto donde debemos situarnos a la hora de pensar un proyecto de reforma universitaria de carácter contrahegemónico.

2. El origen de la «sociedad del conocimiento»

Hace casi 30 años que M. Castells (2008) sentenció que la revolución tecnológica - centrada en las TIC – iba a modificar de forma acelerada la base material de la sociedad (p. 27). No es coincidencia que, por esos mismos años, la UNESCO introdujera la noción de «sociedad del conocimiento» precisamente para disociar aquella idea extendida de «sociedad de la información», la cual se basaba exclusivamente en los avances e innovaciones tecnológicas sin incluir la dimensión de transformación global y pluralista del desarrollo (Unesco, 2008, p. 15). Además, es importante mencionar que la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (1998) se constituyó – para la Unesco – en el documento programático que trazó la ruta hacia la S.C. y orientó a su vez la apertura del mercado educativo global aduciendo que, esta perspectiva, no estaba en contradicción con el aseguramiento de la enseñanza y la investigación pública (Unesco, 2005, pp.95-96).

Una mirada crítica a las políticas emitidas por este organismo muestra como la S.C. estuvo desde el inicio vinculada con el modelo mercantil de universidad. Igualmente, en estos documentos se evidencia como ambos proyectos (S.C. y mercado educativo) nunca se opusieron a un incremento de la financiación pública del sistema estatal. Con esta referencia solo queremos evidenciar que el *patrón de acumulación*

neoliberal no se opone *per se* a eventuales reformas progresivas siempre y cuando estas garanticen la continuidad del régimen de libre competencia. Un ejemplo de ello es el espaldarazo dado por el Fondo Monetario Internacional a las “reformas del cambio” del gobierno del presidente Petro (FMI, 2023)

Así que a la pregunta sobre el auge de las S.C., simplemente respondemos diciendo que esta se ajusta perfectamente a la necesidad del mercado de corregir sus efectos nefastos sobre el mundo del trabajo. Es así porque, durante las fases de crisis social, el capitalismo contemporáneo encuentra en ella una narrativa progresista que le permite apelar a las viejas fórmulas intervencionistas con las que pretende mitigar los impactos provocados por el despojo y la apropiación privada de los bienes comunes (salud, educación, servicios básicos, etc.).

Para el caso de la educación superior, la Unesco (2020) se limita a hacer recomendaciones a los parlamentos para que aumenten las subvenciones estatales, ejemplo: “provisión de apoyo financiero continuo: becas y ayudas económicas para instituciones de educación superior que cuentan con un número importante de estudiantes de grupos vulnerables” (p. 73).

Pero lo preocupante tiene que ver con lo que el organismo entiende por “acceso universal a la educación” y que en efecto no tiene nada que ver con el *concepto de gratuidad*. Esto porque, en primer lugar, considera como único objetivo de la enseñanza superior “la adquisición de un título, un grado, un certificado o un diploma” (definición que por cierto trae de la Declaración Mundial sobre Educación Superior de 1998) y porque, en segundo lugar, comprende el acceso universal solo como “la igualdad de oportunidades que tienen las personas para participar en un **sistema educativo independientemente de sus características**”, por lo que el concepto se limita a la idea de *inclusión y accesibilidad para todos*, sin llegar nunca a cuestionar el modelo dual público – privado que mercantiliza el derecho a la educación (p. 15).

En síntesis, para el debate sobre por qué la reforma universitaria debe ir más allá del asunto de la financiación, es muy importante tener en cuenta que una cosa es una política pública de “acceso universal a la educación” (funcional al neoliberalismo) y otra cosa muy distinta es la exigencia histórica de “gratuidad para la educación” (perspectiva contrahegemónica). Por esta razón, hemos

Una cosa es una política pública de “acceso universal a la educación” (funcional al neoliberalismo) y otra cosa muy distinta es la exigencia histórica de “gratuidad para la educación” (perspectiva contrahegemónica).

considerado en este escrito la preminencia de los “fines de la educación” sobre las cuestiones presupuestales (sin llegar desde luego a desconocerse) puesto que nos parece peligroso para la perspectiva emancipatoria, reducir la cuestión de los fines simplemente a la adquisición de títulos profesionales (éxito personal) y por tanto a convertirlos en un medio para salir de la pobreza (movilidad social).

Por tanto, no dudamos en exhortar a la comunidad universitaria a resistir esta tentativa de instrumentalizar la educación superior en nuestro país. Como bien señala el filósofo español R. Aramayo (2019) “Se trata de formar personas y ciudadanos que puedan pensar por cuenta propia, sin hacer suyos acríticamente unos efímeros eslóganes y sin dejarse tutelar por los polimorfos demagogos del momento” (p. 20). Es por esta razón que insistimos en retomar como coordenada el programa estudiantil de 2011, puesto que éste contribuye a salir de la visión productivista que está dominando el entendimiento gubernamental sobre el vínculo entre universidad y sociedad.

3. Urge una reforma con signo contrahegemónico

Los elementos hasta aquí planteados parecen suficientes como para tomar distancia con el proyecto legislativo del “gobierno del cambio”. Esto no significa, necesariamente, una postura en contravía del incremento presupuestal de las instituciones públicas. Pero, otra cosa sería creer que esta iniciativa representa, *por sí sola*, el primer paso para una reforma integral; ello por varias razones. La más importante consiste en saber distinguir entre un modelo incremental y una reforma para eliminar

el mercado educativo. En términos simples, no puede haber reforma profunda sin derogación de la ley 30 de 1992, puesto que esta es la causante de que el derecho a la educación se haya convertido en un negocio para el sistema dual (público – privado) que oferta servicios de titulación y certificación académica.

Lo anterior explica también por qué el neoliberalismo puede incrementar el presupuesto público sin necesidad de desmontar el crédito educativo (ICETEX) y los mecanismos de subsidio a la demanda (Becas, *Ser Pilo Paga*, *Generación E*, subsidios y demás figuras de focalización del gasto público que puedan aparecer en el camino).

En consecuencia, hay premisas que definitivamente no podemos aceptar. La más extendida es la que repite como mantra que el aumento de la financiación es lo que va a permitir desarrollar todas las demás dimensiones de la reforma universitaria (libertad de cátedra, autonomía, democracia, cogobierno, gratuidad, extensión, bienestar etc.). Si hacemos esta concesión, estamos en riesgo de caer en la política liviana que atrapó a la izquierda en las letanías del neoliberalismo: *“hay que construir sobre lo construido”*. Por ende, para que el movimiento universitario no termine sometido, ni al *gatopardismo* ministerial, ni a la estrecha política de los objetivos del desarrollo sostenible (*Agenda 2030* de la UNESCO), necesitamos incorporar otras premisas para repensar la reforma profunda de la educación superior.

Dicho de otro modo, urge salir de los tecnicismos y la pequeña política para recuperar la dimensión filosófica que implica la idea de universidad. En tal sentido, cabe recordar que existen tradiciones teóricas que enriquecen el estudio sobre los horizontes posibles de la reforma. Estudios recientes, como los de B. De Sousa Santos (2021) indican que el origen de la universidad puede ser africano y no europeo, contrariamente a lo que hasta ahora creemos en nuestra arraigada herencia moderna. Así, tenemos ejemplos como la Universidad de Tombuctú (Malí, África Occidental) fundada en 982 e. c. y la Universidad Al-Azhar, fundada en El Cairo en 970 e. c. Desde esta perspectiva el desafío consistiría en construir un proyecto polifónico (convencional y no convencional) por fuera de las instituciones autorizadas para expedir títulos académicos;

Consiste en el uso contrahegemónico de una idea hegemónica: la idea de universidad. El objetivo es construir la subversidad, un término que captura tanto el carácter subalterno de los grupos sociales a menudo involucrados en sus iniciativas, como la manera subversiva en que interviene en la idea convencional de universidad (p. 270).

Sin embargo, el pensador de las epistemologías del sur considera que esta batalla debemos librarla también dentro de las instituciones existentes. Aquí se trataría de una reforma profunda del sistema universitario tomando como base los principios solidarios de compromiso y polifonía: "El objetivo es construir la pluriversidad". En esta apuesta por descolonizar la universidad, podemos encontrar nuevas constelaciones conceptuales para desarrollar un modelo de reforma más acorde con el horizonte programático del movimiento estudiantil de 2011.

Por otro lado, aunque la idea hegemónica de universidad sea de origen europeo, no podemos soslayar el hecho de que aún existen elementos dentro de esta tradición que potencian el pensamiento crítico. Así, por ejemplo, los nombres de I. Kant; J. G. Fichte; F. Schleiermacher; Madame de Stael; W. von Humboldt; F. Nietzsche; M. Scheler; K. Jaspers; J. Ortega y Gasset, entre otros, resultan relevantes no tanto por lo que dijeron sino por los problemas que abordaron a saber: "la misión de la universidad, el de su íntima unidad, el de su lugar en la realidad nacional y el vínculo que ha de guardar con el Estado" (VV. AA., 1959, p. 7).

Asimismo, es preciso reconocer que sigue pendiente la tarea de apropiarse del legado teórico de Nuestra América. Nos referimos a las ideas de los precursores de la reforma universitaria y del pensamiento emancipatorio en nuestro contexto continental. Entre estas figuras tenemos a J. Martí; J. A. Mella; A. Bello; J.

Ingenieros, J. C. Mariátegui; C. Quijano, M. Ugarte; H. R. Alberdi; Haya De La Torre; A. Ponce; A. García, G. Arciniegas, por mencionar solo algunos nombres que forman parte de esta selecta constelación intelectual latinoamericana. La voz de cada uno de ellos nos recuerda que “el mundo que surge de la catástrofe debe ser en todo diferente al que no la evitó” y que por tanto “la condena de lo que ha ocurrido se hace expectativa y fundación de nuevos ideales (Cuneo, 1974, p. 10). Este es precisamente el gran desafío que nos plantea nuestro tiempo.

Desafortunadamente resulta imposible adentrarnos en los planteamientos de toda esta pléyade de pensadores de la reforma universitaria. Así que solo resta dejar sentado nuestro deseo de comenzar a trabajar en dos direcciones: la primera consiste en entender los cambios operados en los últimos treinta años en la universidad colombiana; y, la segunda, en edificar colectivamente los principios que deben darle vida a una renovada idea de reforma; una pensada para confrontar las tendencias destructivas de nuestra época y no simplemente para hacer adaptaciones a las necesidades productivas de la sociedad del conocimiento. En conclusión, es preciso preparar el terreno para que las ideas, los principios y las doctrinas sean las que aportan los fundamentos creadores de un proyecto educativo anticapitalista, decolonial, popular, anti patriarcal, ecológico y libertario.

Referencias

- Aramayo, R. (2019). Las humanidades y el pensar por cuenta propia: El papel de la filosofía según Kant en el conflicto de las facultades. In *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 11–23). Anthropos.
- Castells, M. (2008). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República. (2020). Proyecto de Ley Número 084 de 2022, Cámara. In *Gaceta del Congreso 953* (pp. 15–29). Imprenta Nacional de Colombia. <https://www.camara.gov.co/reforma-ley-30>
- Cuneo, D. (1974). Extensión y significado de la reforma universitaria. In *La reforma universitaria* (pp. 9–22). Biblioteca Ayacucho.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- FMI. (2023). *Colombia: Declaración Final del equipo del FMI al término de la Consulta del Artículo IV de 2023*. Observaciones de Las Misiones. <https://www.imf.org/es/News/Articles/2023/02/14/colombia-staff-concluding-statement-of-the-2023-article-iv-mission>
- Fumagalli, A. (2020). Veinte tesis sobre el capitalismo contemporáneo (capitalismo biocognitivo). In M. Reis (Ed.), *Neo-operaismo* (pp. 49–72). Caja Negra.
- Gaviria, A. (2022). *¿Qué esperar de la educación en Colombia?* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sOdsXPIq0-g&ab_channel=MinisteriodeEducaciónNacional
- MEN. (2020). *El Gobierno del presidente Iván Duque cumple los compromisos con la educación de los jóvenes del país tras dos años de la firma del acuerdo con la Mesa de Diálogo para la Educación Superior pública*. Wwww. Mineduacion.Gov.Co. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/>

Comunicados/402708:El-Gobierno-del-presidente-Ivan-Duque-cumple-los-compromisos-con-la-educacion-de-los-jovenes-del-pais-tras-dos-anos-de-la-firma-a-del-acuerdo-con-la-Mesa-de-Dialogo-para-la-Educacion-Super

Mesa Amplia Nacional Estudiantil - MANE. (2011). *Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario Colombiano*. Manecolombia.Blogspot.Com. <http://manecolombia.blogspot.com/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html>

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2020). *Nueva propuesta para reformar los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992*. Www.Universidad.Edu.Co. <https://www.universidad.edu.co/nueva-propuesta-para-reformar-los-articulos-86-y-87-de-la-ley-30-de-1992/>

Pacto Histórico. (2022). *Colombia potencia mundial de la vida. Programa de gobierno 2022-2026*. <https://gustavopetro.co/programa-de-gobierno/temas/>

Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Unesco. (2008). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento* (IPS Améric). Inter Press Service. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179801>

Unesco. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción [2008]. *REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR y SOCIEDAD (ESS)*, 9(2), 97–113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Unesco. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>

VV. AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Suramericana.



<https://www.alamy.es/imagenes/pink-floyd-the-wall.html?sortBy=relevant>

DEL MODELO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL AL MODELO SOCIOCRÍTICO: POR UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA

Lizeth Rubio*

Víctor Valdivieso**

(...) cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria.

Henry Giroux

Hay un lugar común en las discusiones pedagógicas y es el siguiente: se supone que cuando hablamos de educación, hablamos de “progreso”, de superación del analfabetismo, del atraso, la barbarie y la pobreza. Se dice coloquialmente que la educación sería un medio, en perspectiva económica, que nos permite mejorar las condiciones de vida y escalar en la famosa estratificación social.

Los más cultivados cuando hablan de educación presumen, de repente, la *ilustración* en sentido kantiano. O sea, la superación de la mentada minoría de edad cuando podemos - ¡*Sapere Aude!* - tener el coraje de servirnos de nuestra propia razón (Kant, 1992, p. 25). Así las cosas, la educación, en sentido ingenuo, nos liberaría de los pesados fardos de la ignorancia. Dejaríamos nuestra condición de ser “pupilos” para pensar con cabeza propia, tomando distancia crítica frente a los saberes que circulan socialmente como verdades.

Pueda ser que la educación -en abstracto- tenga esos nobles ideales. Sin embargo, la realidad demuestra lo contrario y es que hay ciertos modelos de educación que están allí no para liberar e ilustrar, sino para reproducir la ignorancia. La educación

*Bióloga y Magister en Biología de la Universidad Militar Nueva Granada. Docente del Colegio Bravo Páez e investigadora en asuntos pedagógicos.

**Filósofo de la Universidad Autónoma de Colombia. Candidato a Magíster en Filosofía contemporánea de la Universidad de San Buenaventura. Docente e investigador.

también serviría para que la *irreflexión* sea garante del estado actual de cosas. O sea, para constituirse en un dispositivo de adiestramiento, siempre funcional al sistema imperante. De hecho, McLaren (1998) nos recuerda, elogiando la obra de Henry Giroux, que la escuela no es un campo neutral ni imparcial ni transparente. Es una herramienta que casi siempre sirve al poder.

En esa misma línea, Althusser (1988) consideró a la educación como un mero aparato ideológico del Estado. Como un esquema para irrigar y normalizar la ideología dominante porque:

[...] en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase (Althusser, 1988, p.3).

Si esto es así, la hipótesis que sostenemos es que la mayoría de los modelos pedagógicos, que aquí llamaremos tradicionales, son esquemas al servicio de la dominación. Son “un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes” (Giroux, 1997, p. 32). Por esta razón, conscientes de esto, muchos autores, escuelas y pedagogías críticas entran en escena. Todos ellos en clave de disputa y resistencia, detonando esta perspectiva de educación funcional y servil.

Pues bien, dentro de las múltiples pedagogías críticas que adversan al tradicional, nosotros reivindicamos en este texto el enfoque o modelo socio-crítico de educación. Lo haremos en los siguientes pasos, a saber: primero hablando qué entendemos por modelo pedagógico. Segundo, caracterizando al modelo de educación tradicional. Tercero y último, hablando sobre qué es eso que llamamos sociocrítico en la educación. Veamos.

1. El modelo pedagógico

Existen diferentes conceptos acerca de lo que debe ser un modelo pedagógico. Antes que nada, para poder realizar un acercamiento al concepto, se debe tener en cuenta el significado de pedagogía. Esta se puede definir, *grosso modo*, como el estudio del sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente en la formación. Sería algo así como: “(...) la reflexión sobre la práctica de la educación” (Gadotti, 2003, p. 7). De igual manera, autores como Germán Carvajal (s.f.) conciben a la pedagogía como algo que tiene que ver con la enseñanza. En sentido estricto pedagogía es:

[...] la justificación de los contenidos de la enseñanza; la planificación de la enseñanza; el control de los procedimientos de enseñanza; el aprovechamiento de las condiciones (psicológicas, cognitivas, lingüísticas, sociológicas, etc.) que afectan a los sujetos que interactúan en la enseñanza. No hay escrito pedagógico que no se deje clasificar en uno de estos rubros o en varios de ellos. En este sentido, lo designado con el término pedagogía no es la enseñanza, sino un saber sobre la enseñanza (Carvajal, p. 1).

Siendo esto así, entonces el modelo pedagógico se puede considerar como una construcción teórico-formal ajustado a la realidad pedagógica, teniendo en cuenta el momento histórico presente bajo una fundamentación científica e ideológica. Tres de sus pilares fundamentales son el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente. Los modelos se construyen a partir de lo que se considera que debe ser un hombre y una mujer dentro de la sociedad, además dichos modelos representan lo que se considera ideal al interior del ámbito educativo. En ese sentido, tienen como objetivo generar procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan al interior del aula.

Huelga decir que el modelo pedagógico no es neutral o imparcial. Está diseñado para reproducir conceptos, ideas y valores acordes con una perspectiva

Los educadores son tan responsables del desarrollo cognitivo del estudiante como de la formación de un individuo ético que tenga una opinión crítica respecto a lo que sucede a su alrededor, tanto a nivel social como individual.

ideológica y de clase. Un ejemplo de cómo la concepción del modelo pedagógico puede cambiar, dependiendo del momento histórico y de la ideología dominante, lo vemos en el contexto previo a los procesos de industrialización. Allí las clases dominantes consideraban –aun lo siguen considerando– un peligro que las masas tuvieran acceso al conocimiento. No obstante, durante y posterior al proceso de industrialización, se hizo necesario que las personas accedieran a cierto tipo de conocimientos para desarrollar las fuerzas productivas de la época. Significa esto que allí se implementó un modelo de educación. Uno que se impartió con el ánimo no de tener una población más culta, sino para garantizar la formación de mano de obra técnica. Personas que estuvieran capacitadas, simplemente, para manipular las máquinas.

Dentro de los modelos pedagógicos, se pueden encontrar principalmente dos tipos: *heteroestructurantes* y *autoestructurantes*. Los primeros, dominantes durante el siglo XX a nivel mundial, giraron en torno al docente. Este tipo de modelo consideró que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y se necesita de la instrucción para que el estudiante logre el proceso de aprendizaje. Por su parte, los modelos autoestructurantes entraron en escena a finales del siglo XX. Estos modelos consideran que el centro de todo proceso educativo es el estudiante, ya que el mismo está en la capacidad de construir su propio conocimiento.

En virtud de lo anterior surge una duda y es qué tan pertinentes son los modelos pedagógicos existentes para la sociedad actual. De acuerdo a De Zubiría (2006), debería existir un modelo en donde se reconozca tanto el rol activo del estudiante, como el de su mediador, liberándose de procesos tan mecánicos y monótonos como

los de los modelos heteroestructurantes. Pero, al mismo tiempo, reconociendo el papel que tienen los mediadores en los procesos enseñanza-aprendizaje, al ser estos el contacto con el conocimiento y la cultura existentes. Este autor manifiesta que un modelo pedagógico en la actualidad debería reconocer las diferentes dimensiones humanas. Sostiene que es una obligación, por parte de las escuelas y docentes, desarrollar cada una de ellas. Los educadores son tan responsables del desarrollo cognitivo del estudiante como de la formación de un individuo ético que tenga una opinión crítica respecto a lo que sucede a su alrededor, tanto a nivel social como individual.

Luego entonces, se debe formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. Dichas dimensiones humanas son autónomas, pero se interrelacionan entre sí. Cabe resaltar que el desarrollo de cada una de estas dimensiones no implica necesariamente el desarrollo de otra. Sobre todo, porque cada una de ellas está marcada por los contextos históricos y culturales de los sujetos. Por lo tanto, las prácticas, las teorías y los sentimientos no pueden entenderse si se tiene un desconocimiento de los contextos sociales, políticos y económicos bajo los cuales fueron generados. Dicho lo anterior, no se puede excluir el carácter social y cultural a la hora de la elaboración de un modelo pedagógico. Al reconocerse esta relación, se reconoce la naturaleza ambivalente que tiene el humano como individuo y como ser social.

2. Modelo tradicional

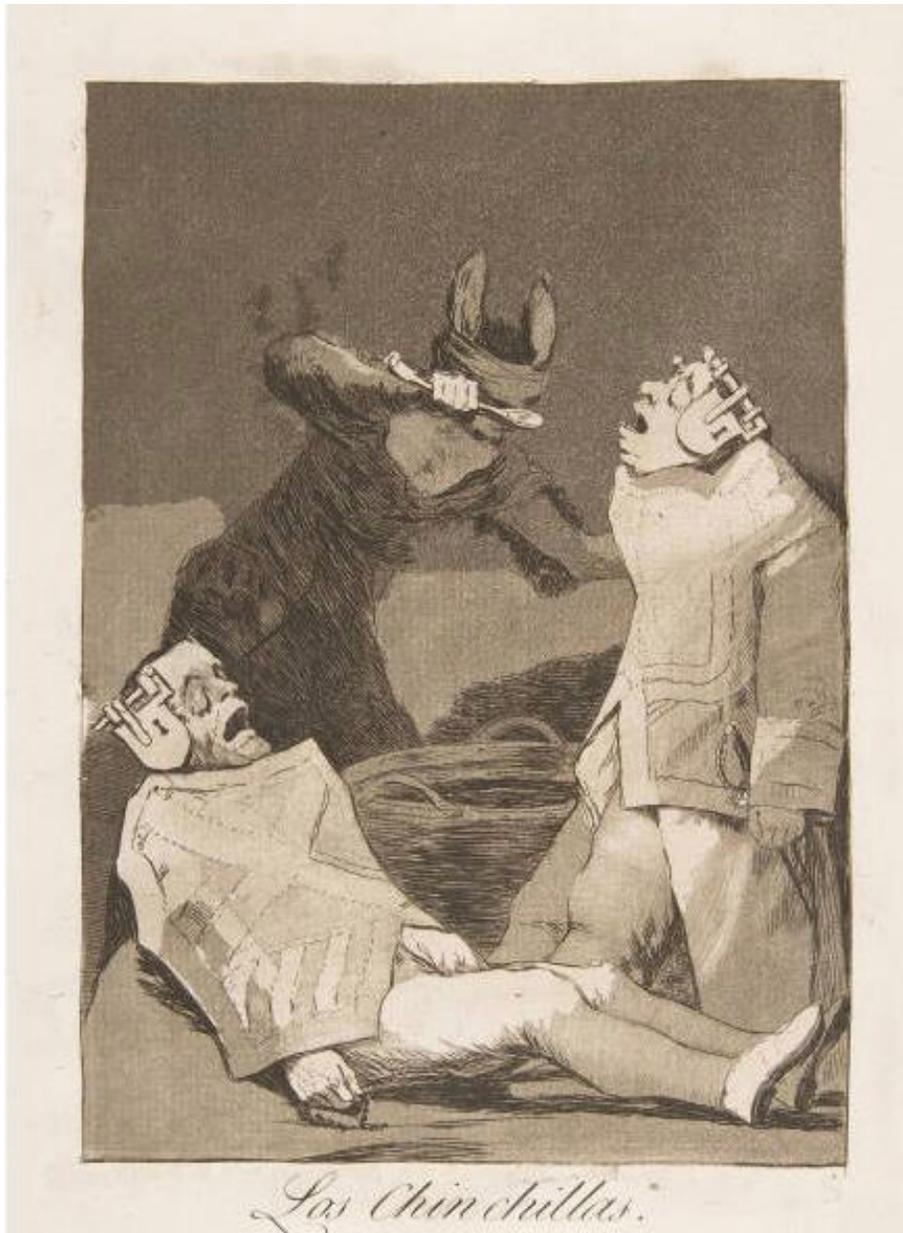
El modelo tradicional se originó a partir de la filosofía escolástica propia de la iglesia católica imperante hasta el siglo XV. Se desarrolló a partir del siglo XVII en Europa, junto con el surgimiento de la burguesía y la desaparición del feudalismo (Amador, 2018). Se estableció posteriormente en los siglos XVIII y XIX, asociado al éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social y al nacimiento de las escuelas públicas en América Latina y Europa. Este modelo ha prevalecido en la mayoría de instituciones educativas a lo largo de la historia de la humanidad (Flórez, 2001; Vives, 2016).

El principio del modelo tradicional es el orden, la autoridad y la formación del carácter servil. Genera relaciones de dependencia, sumisión y competencia entre los estudiantes. Se enfoca en moldear a los sujetos a través de la

voluntad, la virtud, la disciplina y la ética (Flórez, 2001). En este modelo se enseña a respetar a los mayores y el aprendizaje es un acto de autoridad. El conocimiento, que es de tipo estructurado, es previamente generado y determinado por el docente, además debe ser aprendido por memorización. Las actividades son implementadas de forma repetitiva, unidireccional, rígida; evitando la creatividad, el interés y la seguridad. En el modelo tradicional se deben evaluar aspectos como la repetición, comprensión, análisis y síntesis de los contenidos. Por tal razón, no se desarrolla una capacidad de cuestionamiento en el alumnado (Amador, 2018). Entre más parecido sea lo dicho por el estudiante a lo que dice el profesor y el texto de enseñanza, aumentarán sus probabilidades de tener éxito en su evaluación (De Zubiría, 2006).

Su formación es de tipo conservadora y religiosa. La escuela es una institución social, fuente de información. Es el espacio encargado de formar a las mayorías intelectual y moralmente (Vives, 2016; Gómez et al., 2018). El currículo de la escuela tradicional se basa en algunos postulados como que la función de esta institución es transmitir saberes específicos acerca de lo que se considera social y culturalmente aceptado. Los contenidos curriculares están compuestos de información y conocimientos funcionales al sistema. La información sigue esquemas, bien sea a partir del aprendizaje de instrucciones o secuencias de tipo cronológicas y por lo tanto el aprendizaje solo será logrado mediante la repetición de contenidos orales y visuales y gracias a la atención que deposite el estudiante (De Zubiría, 2006). Los contenidos y la información son transmitidos a través de la palabra, en un ambiente que promueve un pensamiento individualista y antiooperativista, en donde se suele desincentivar los procesos colaborativos.

En cuanto al espacio escolar, y reflejando esa perspectiva tradicionalista, se observa una organización inmutable y fija, en donde los elementos se encuentran totalmente organizados y reglamentados, observándose por lo general un escritorio en la parte delantera y un tablero, con la carencia de un espacio libre, ya que todo se encuentra totalmente calculado. (Monteagudo, 1988). En suma, es el esquema disciplinario, carcelario y panóptico puesto en la educación.



Agua fuerte De los caprichos de Francisco de Goya

Por otro lado, el profesor se considera la parte más importante del modelo ya que encarna un sujeto ideal a ser replicado, siendo el único que toma decisiones en el proceso de aprendizaje, quien dicta la lección, transmite el conocimiento y genera prácticas doctrinales (Vives, 2016). Los aprendizajes se presentan a través de un discurso expositivo, por medio de clases magistrales y exposiciones, en donde el rol del maestro se reduce al de un transmisor (Cavazos, 2017; Blanco y Quitara, 2000.) Por su parte, el estudiante se considera un simple

El principio del modelo tradicional es el orden, la autoridad y la formación del carácter servil. Genera relaciones de dependencia, sumisión y competencia entre los estudiantes.

receptor pasivo del conocimiento, solo se limita a repetir y memorizar contenidos previamente establecidos, los cuales serán posteriormente evaluados. Si el estudiante cumple con atender a la clase, hace los deberes sin distraerse, se podría suponer que logrará el proceso de aprendizaje en el marco de la escuela tradicional.

Paulo Freire compara este enfoque con el sistema bancario, en donde el maestro hace el depósito y el estudiante recibe y mantiene dicho depósito (De Zubiría, 2006). El alumno es carente de poder y no tiene voz en las decisiones acerca de su proceso de aprendizaje. Tampoco se tiene en cuenta su desarrollo emocional, su formación en valores o su desarrollo afectivo, ya que se privilegia la teoría –funcional- por encima de estos aspectos. Por lo tanto, la relación maestro-alumno es vertical. el poder reside en el maestro, dueño y señor del conocimiento (Amador, 2018).

Aunque el maestro podría verse como una figura absolutista y privilegiada que no tiene lugar a críticas y que se nutre de los errores de los estudiantes, al final se ve perjudicado por este modelo de educación. Especialmente porque también termina siendo subordinado por el manual escolar; los formatos, microcurrículos y planeadores de clase. Freinet criticaba a este tipo de textos porque en ellos se fijan todos los detalles, incluyendo lo que se ha de hacer, pensar, observar y responder al alumno. Todo esto, en relación al docente, se constituye en una herramienta para la pasividad, el dogmatismo y la sumisión (Monteagudo, 1988).

Con este modelo se pretende que el niño se acerque a las grandes representaciones de la historia humana, a partir de la idea de “repetir y corregir”. Por lo tanto, los conocimientos dejaron de ser trascendentales y

carecen de representatividad. Con el paso del tiempo, y teniendo en cuenta que se reproducen conocimientos de tiempos inmemoriales, el contenido enseñado pierde conexión con la realidad inmediata del estudiante. De Zubiría (2006) se refiere a este enfoque como una escuela que privilegia lo particular y específico, en donde todas las respuestas ya han sido resueltas de antemano y por lo tanto no hay margen para preguntas, dudas o incluso cometer errores.

En resumen, este es un modelo que, aunque tradicional, sigue orientando hegemoníamente las prácticas pedagógicas de nuestros docentes (Blanco y Quitoria, 2000). De Zubiría (2006) acude a algunos ejemplos relativamente actuales acerca de prácticas y metodologías de evaluación basadas en el modelo tradicional. Por ejemplo: el examen del *ICFES* anterior al año 1999; el *Catecismo de Astete* para educar en la fe cristiana; el *Manual de Carreño* para exponer de la manera más tradicional las normas de comportamiento en diferentes contextos sociales y los textos de tipo ortográficos que repetían dichas reglas gran cantidad de veces.

Es curioso que hoy en día las escuelas se sigan rigiendo bajo este modelo pedagógico pese a que los nuevos saberes y contextos dan prioridad a la creatividad, la curiosidad y el análisis crítico de lo que está sucediendo a nuestro alrededor. En todo caso, estos tiempos exigen la interpelación a los paradigmas del modelo tradicional. Se debe evaluar no solo su pertinencia respecto a la formación académica, sino su complicidad con la sinrazón contemporánea. Por ello hay que pensar en otro modelo pedagógico. Uno que esté acorde con la transformación social.

3. Modelo sociocrítico.

Dijimos que existen modelos o enfoques opositores a la educación tradicional. Uno de ellos es el modelo sociocrítico. Este sería una pedagogía guiada por: "(...) una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria" (Giroux, 2004, p. 22). Si esto es así, cuando hablamos de modelo sociocrítico decimos un modelo de ruptura, de resistencia, de oposición y desafío a la escuela tradicional y al sistema. A grandes rasgos, este modelo:

[...] Pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica, ni solo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades" (Alvarado, et al, 2008, p. 189).

Esta es una pedagogía no para la reproducción de lo que hay, sino para transformar la realidad económica, social, política y cultural de nuestras comunidades. El modelo sociocrítico sería una "(...) praxis verdadera de transformación de una realidad injusta "(Freire, 2010, p. 227). Claramente es una pedagogía situada que no cae en las pantomimas de la neutralidad educativa, sino que toma partido por los oprimidos.

Sobra decir que este modelo concibe a la escuela como un campo de batalla de ideas, de disputa política. Por eso introduce, sin ambages ni de manera taimada, la ideología y la crítica en el proceso del conocimiento. Conocemos para reconocer y comprender nuestra realidad. Esto implica, como diría Michel Foucault (2002), una *arqueología del saber* para evocar la comprensión de nuestra realidad en su devenir histórico. Con el modelo sociocrítico se indaga por qué el mundo es cómo es, qué ha pasado a lo largo del tiempo para que sea así y cómo podría ser de otra manera. Por lo tanto, solo sabiendo y comprendiendo nuestra realidad, podemos encontrar las pistas para su transformación.

Teóricamente, como nos recuerdan Alvarado y García (2008), el modelo sociocrítico se originó gracias a la reflexión pedagógica de la Escuela de Frankfurt. En este contexto son relevantes autores como Horkheimer y Adorno, especialmente porque con ellos se desarrolló "(...) un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano" (p.189).

Importantes para el modelo son también los aportes teóricos de Habermas, Freire, Giroux y McLaren. Con todos ellos asumimos que el conocimiento es para la liberación. Es para cambiar todo de lo que *deba* ser cambiado. Por lo tanto, en la escuela: "(...) las relaciones deberán ser

recíprocas entre cada uno de los sujetos, conduciendo finalmente a que el acto pedagógico sea uno que genere cambio, construido en comunidad y bajo las realidades presentes” (Cruz, 2016, p. 53).

Ya hemos dicho que una de las principales características del modelo sociocrítico es la de construir, desde nuestras propias comunidades, caminos para la emancipación. Es decir, la de formar subjetividades colectivas que aporten a la transformación social. Pero además de esto, es importante anotar las siguientes particularidades.

En primer lugar, el modelo sociocrítico invita a *Democratizar la escuela*. Esto en el entendido de que hay que superar el autoritarismo directivo y el *docente-centrismo*.

[...] La democracia es para la Escuela socio-crítica el signo de su humanismo, porque el ambiente democrático favorece las relaciones de igualdad entre los sujetos que la conforman. Pero a su vez la democracia en la Escuela socio-crítica compromete a los educandos en la construcción de la institucionalidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los planes de mejoramiento (Castro, 2013, p. 89).

Huelga decir que la escuela sociocrítica, por ser democrática, es una escuela dialógica, que auspicia el intercambio de saberes entre los diversos integrantes de la comunidad académica y su entorno porque “(...) solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Freire, 2010, p. 112). En consecuencia, colectivamente, comunitariamente, dialogando e intercambiando es como se construye y se recrea el conocimiento. Un conocimiento no exclusivamente especulativo, sino situado. Un saber acorde con nuestra propia existencia y problemas cotidianos.

En segundo lugar, este modelo o enfoque pedagógico promueve la formación de *Docentes intelectuales transformativos*. Esto más o menos en la idea de

Colectivamente, comunitariamente, dialogando e intercambiando es como se construye y se recrea el conocimiento. Un conocimiento no exclusivamente especulativo, sino situado. Un saber acorde con nuestra propia existencia y problemas cotidianos.

Antonio Gramsci (1967) de que el docente intelectual fuera el encargado de garantizar hegemonía, cierto liderazgo soportado en la autoridad –no autoritaria- del saber y la moral. Por lo mismo y tanto, el profesor sería un referente *sabio* y ético, o sea, un ejemplo para los demás. Un sujeto encargado de la producción de ideas, símbolos, conceptos que interrogan la realidad social. Un intelectual que con su praxis apunta hacia la construcción de una nueva educación, para una nueva sociedad.

Además de esto, ser un intelectual transformativo conlleva a aplicar otras consideraciones que recomendaba Henry Giroux (1997). Por ejemplo, recrear una *memoria liberadora*. Esto es: "(...) el reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva. Los educadores críticos deberían comenzar con las manifestaciones de sufrimiento que constituyen condiciones pasadas e inmediatas de opresión" (p. 37). Dicho de otra manera, el intelectual transformativo debe ayudar a explicitar y hacer consciencia del sufrimiento propio de la opresión y la explotación. Con esta memoria se aspira a trazar rutas para la liberación, para evitar revivir ese pasado doloroso de dominación. Por eso es por lo que la memoria liberadora:

Es un concepto de evocación histórica que alienta el recuerdo de movimientos sociales que no sólo resisten, sino que además transforman en su propio interés lo que dicho concepto significa, con el fin de desarrollar solidaridades en torno a un horizonte alternativo de posibilidades humanas. Es, simplemente, desarrollar un mejor estilo de vida (Giroux, 1997, p. 37).

Aunado a lo anterior, Giroux (1997) nos habla de la necesidad de que los intelectuales transformativos generen una *política cultural* respecto al conocimiento. Ciertamente este autor habla sobre la importancia de las prácticas docentes subversivas, contrahegemónicas. Sin embargo, aquí la creación de una política cultural:

[...] ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades. Dicho de otro modo, los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares” (p. 38).

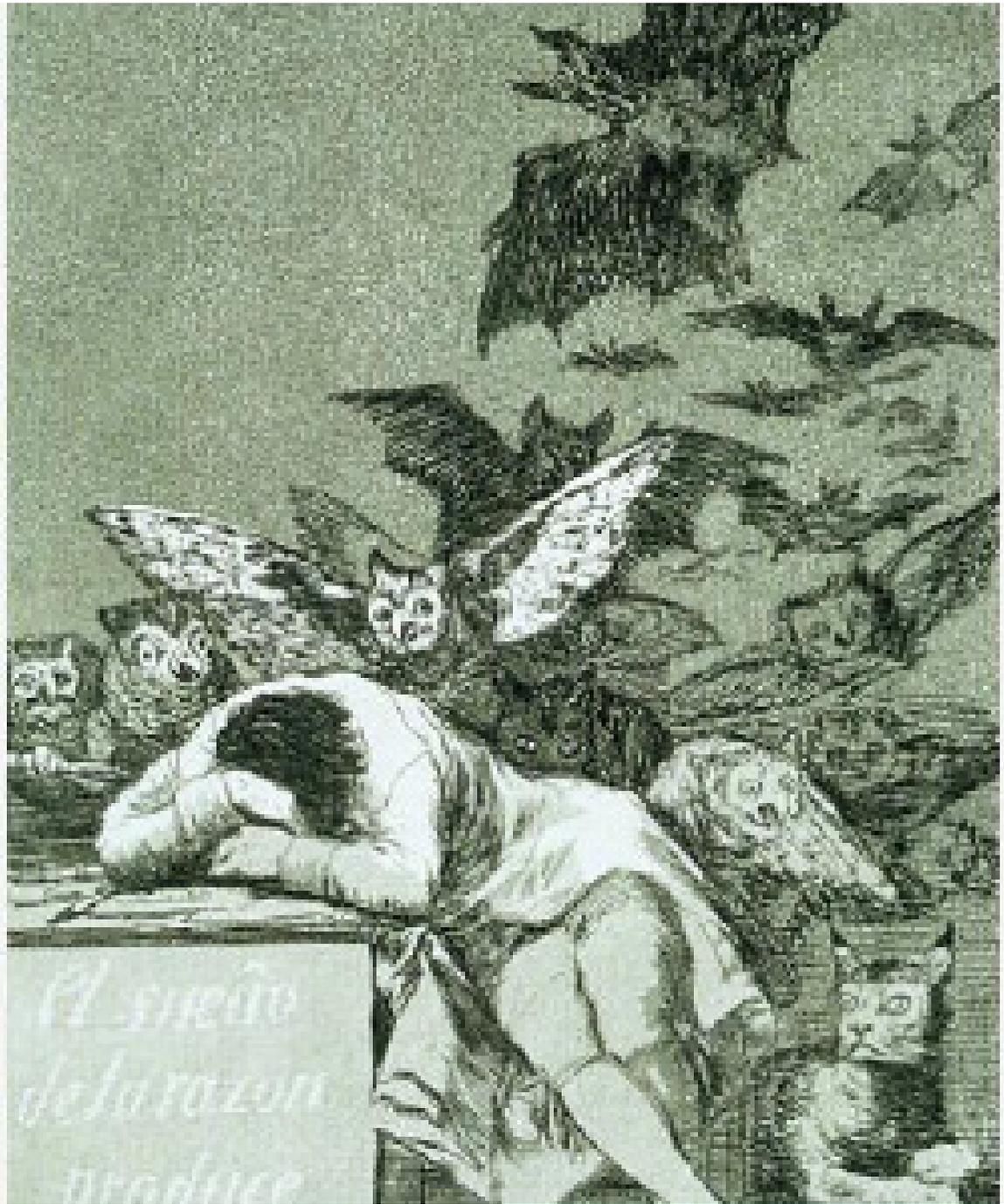
De esa manera se desarrollan estrategias no solo para desafiar el saber funcional al poder económico, político y social dominante, sino además para generar interpretaciones distintas de nuestra época. Se trata de comprender la racionalidad instrumental y las injusticias que se derivan del sistema, para desatar, como diría Foucault (1996), el bello arte de la *indocilidad reflexiva* y la *inservidumbre voluntaria* en los integrantes de la comunidad académica.

Concluyendo, en el fondo todo esto se dispone para constituir subjetividades críticas, conscientes, activas y participativas en relación a su realidad material y comunitaria. Este modelo pedagógico persigue la formación de un estudiante despierto a su realidad, pero además inquieto. Curioso, que desate una actitud activa y que contribuya, desde sus propios esfuerzos, a vivir en un mejor mundo. Así las cosas, el modelo sociocrítico se propone para transformar la escuela. Para superar los esquemas educativos tradicionales que reproducen la alienación capitalista.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del modelo socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Universitaria de investigación.*, 187-202.
- Amador, A. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema [Ponencia]. III *Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>
- Blanco, A. M. P., y Quitora, L. C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7, 1-10.
- Carvajal, G. (s.f.). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Castro, E. E. (2013). Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Quaestiones Disputatae*, 77-94.
- Cruz, S. M. (2016). Reflexiones desde el modelo sociocrítico y la enseñanza de la historia en la Universidad la Gran Colombia. *Episteme*, 44-57.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico, ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*, 1-22.

- Flórez, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la crítica? *Crítica y Aufklärung. Daimon-Revista de*, 35-63.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijabo.
- Gómez, J. L., Monroy, L. D. J., y Bonilla, C. A. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189.
- Kant, E. (1992). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de cultura económica.
- Monteagudo, J. G. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia* (Vol. 12). Ministerio de Educación.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Rodríguez, J. (2013) Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3 (5), 36-45.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5 (11), 40–55. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>



Agua fuerte De los caprichos de Francisco de Goya

<https://www.google.com.co/search?q=los%20>

CLÁSICOS

Presentamos al público unas breves reflexiones de Antonio Gramsci mientras cumplía su condena en el centro penitenciario de Turi, ciudad ubicada al suroriente de la península itálica. Dichas reflexiones se agrupan en el cuaderno de la cárcel número 12, redactado durante 1932. Los Cuadernos de la cárcel, una *Consolatione Philosophiae*¹ comunista, se subdividen en párrafos que el propio Gramsci señaló con el símbolo §, y cada uno de ellos refiere a temas delimitados, pero no separados o aislados, de los complejos problemas políticos, económicos, históricos, culturales, filosóficos o literarios, en clave de totalidad. Si el estilo de trabajo y de exposición de Nino en los cuadernos se presenta fragmentario, esto se debe principalmente a las condiciones objetivas de la vida en prisión.

Para el caso del cuaderno 12, titulado *Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales*, son tres las secciones o párrafos. El eje temático común apunta, teórica y políticamente, hacia los intelectuales, la educación y la pedagogía, a partir de las premisas y las categorías del análisis marxista, pero también desde un esfuerzo riguroso de creación y

¹ En el año 523 el filósofo Boecio, mientras estaba en prisión a la espera de un juicio por traición al rey ostrogodo Teodorico el Grande (juicio que finalmente lo condenó a muerte, siendo decapitado en 524/525), escribió su obra *Consolatione Philosophiae* (*Consolación de Filosofía*), donde plasmó distintos pensamientos a modo de terapia espiritual contra la aflicción y la soledad, y que pasaría a la posteridad como ejemplar del despliegue filosófico que escapa de los infames barrotes. Ciertamente, los Cuadernos de Gramsci representan un caso similar.

precisión conceptual, cualidades innatas del *corpus* gramsciano. La perspectiva de sus líneas es doble: **a)** crítica coyuntural y orgánica a la vez, y **b)** trazos de una alternativa anticapitalista en estas áreas. Estas dos dimensiones se desenvuelven, por un lado, en los fundamentales planteamientos sobre los intelectuales tradicionales y los orgánicos; por otro lado, en una crítica de las reformas educativas promovidas por Giovanni Gentile (el «filósofo del fascismo», hegeliano-actualista) cuando fue ministro de Instrucción Pública (1922-1925) del régimen dirigido por Benito Mussolini; y finalmente, en el diseño de una especie de «programa de la educación para la emancipación».

A continuación, reproducimos íntegro el párrafo dos del cuaderno 12, con el ánimo de contribuir a la divulgación del pensamiento de Gramsci y de aportar mayores elementos crítico-prácticos a las luchas culturales y educativas. Son tesis polémicas pero provisionales, comprometidas pero inconclusas, y su propósito último es, parafraseando a Franz Kafka, convertirse en el hacha que rompa nuestro gélido sentido común.

CUADERNO 12**Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales^{2*}****Antonio Gramsci**

<§ 2>. *Observaciones sobre la escuela: para la búsqueda del principio educativo.* La fractura determinada por la reforma Gentile entre la escuela elemental y media por una parte y la superior por la otra. Antes de la reforma existía una fractura similar, solo que de modo menos marcado, entre la escuela profesional de una parte y las escuelas medias y superiores de la otra: la escuela elemental estaba colocada en una especie de limbo, por algunas de sus características particulares.

En las escuelas elementales dos elementos se prestaban a la educación y a la formación de los niños: las primeras nociones de ciencias naturales y las nociones de derechos y deberes del ciudadano. Las nociones científicas debían servir para introducir al niño en la “societas rerum”, los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil. Las nociones científicas entraban en lucha con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore, así como las nociones de derechos y deberes entran en lucha en las tendencias a la barbarie individualista y localista, que es también un aspecto del folklore. La escuela con su enseñanza lucha contra el folklore, con todas las sedimentaciones tradicionales de concepción del mundo para difundir una concepción más moderna, en la que los elementos primitivos y fundamentales son dados por el aprendizaje de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde a lo que hay que adaptarse para dominarlas, y por las leyes civiles y estatales que son un producto de una actividad humana, que están establecidas por el hombre y pueden ser cambiadas por el hombre para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres en el modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de

2 * Texto tomado de Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4.* México, D. F.: Ediciones Era, S. A. de C. V., 1986.

La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con respecto a las que son representadas por los programas escolares.

la naturaleza, o sea para facilitar su trabajo, que es el modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla cada vez más profunda y extensamente. Puede decirse por ello que el principio educativo que era fundamento de las escuelas elementales era el concepto de trabajo, que no puede realizarse en toda su potencia de expansión y de productividad sin un conocimiento exacto y realista de las leyes naturales y sin un orden legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por convicción espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y propuesta a sí mismos como libertad y no por simple coacción. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en las escuelas elementales, porque el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado por el trabajo en el orden natural. El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y bujería, y da la base al desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado y que el futuro cuesta al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro. Este es el fundamento de la escuela elemental; que éste haya dado todos sus frutos, que en el cuerpo

de los maestros haya existido la conciencia de su misión, es otra cuestión, vinculada a la crítica del grado de conciencia civil de toda la nación, de la que el cuerpo magisterial era sólo una expresión, todavía devaluada, y ciertamente no una vanguardia.

No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un grave error de la pedagogía idealista y se ven ya los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación sería preciso que el escolar fuese una simple pasividad, un “recipiente mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y por lo demás es “abstractamente” negado por los defensores de la pura educatividad precisamente contra la simple instrucción mecanicista. Lo “cierto” se vuelve “verdadero” en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es ninguna cosa “individual” (y mucho menos individualizada), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales tal como se anudan en la familia, en la vecindad, en la población, etcétera. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con respecto a las que son representadas por los programas escolares: lo “cierto” de una cultura avanzada, se convierte en “verdadero” en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por eso no hay unidad entre instrucción y educación. Por lo tanto, puede decirse que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede ser representado por el trabajo vivo del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representado por los alumnos, y es consciente de su tarea que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en lucha contra el tipo inferior. Si el cuerpo magisterial es deficiente y el nexo instrucción-educación es disuelto para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas acartonado en los que la educatividad es exaltada, la obra del maestro resultará aún más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la sustancia material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero en palabras, o sea en retórica. La degeneración se ve aún mejor

en la escuela media, en los cursos de literatura y filosofía. Antes los alumnos, por lo menos, se formaban un cierto "bagaje" o "moblaje" (según los gustos) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno descuida las nociones concretas y se "llena la cabeza" de fórmulas y palabras que para él no tienen sentido la mayor parte de las veces, y que inmediatamente son olvidadas. La lucha contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de hombres, y no de los hombres que inmediatamente son maestros, sino de todo el conjunto social del que los hombres son expresión. En realidad, un maestro mediocre puede lograr obtener que los alumnos se hagan más instruidos, no logrará obtener que sean más cultos; desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su propia cuenta, y con la ayuda de su ambiente social, el "bagaje" acumulado. Con los nuevos programas, que coinciden con un descenso general del nivel del cuerpo de enseñanza, no habrá ningún "bagaje" que ordenar. Los nuevos programas habrían debido abolir completamente los exámenes: hacer un examen, ahora, debe ser terriblemente más un "juego de azar" que antiguamente. Una fecha es siempre una fecha, quien quiera que sea el profesor que examine, y una "definición" es siempre una definición; ¿pero un juicio, un análisis estético o filosófico?

La eficacia educativa de la vieja escuela media italiana, tal cual la había organizado la vieja ley Casati, no debía buscarse (o negarse) en la voluntad expresa de ser o no escuela educativa, sino en el hecho de que su organización y sus programas eran la expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por antiquísima tradición. Que tal clima y tal modo de vivir hayan entrado en agonía y que la escuela se haya divorciado de la vida, ha determinado la crisis de la escuela. Criticar los programas y la organización disciplinaria de la escuela, quiere decir menos que nada, si no se toman en cuenta tales condiciones. Así se vuelve a la participación realmente activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida. Los nuevos programas, cuanto más afirman y teorizan la actividad del discípulo y su colaboración activa con el trabajo del docente, tanto más están organizados como si el discípulo fuese una

simple pasividad. En la vieja escuela el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas, era un principio educativo en la medida en que el ideal humanista, que se encarna en Atenas y Roma, estaba difundido en toda la sociedad, era un elemento esencial de la vida y la cultura nacional. Incluso el aspecto mecánico del estudio gramatical estaba basado en la perspectiva cultural. Las nociones aisladas no eran asimiladas para un fin inmediato práctico-profesional: el aprendizaje parecía desinteresado, porque el interés era el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín y el griego para hablarlos, para trabajar como camareros, como intérpretes, como agentes comerciales. Se los aprendía para conocer directamente la civilización de ambos pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna, o sea para ser uno mismo y conocerse a uno mismo conscientemente. Las lenguas latina y griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez. Hay que vérselas con muchachitos, a los que hay que hacer contraer ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, de compostura incluso física, de concentración psíquica en determinados temas que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. ¿Un estudioso de cuarenta años sería capaz de permanecer ante su escritorio durante dieciséis horas seguidas, si de niño no hubiese adquirido coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados? Si se desea seleccionar grandes científicos, todavía hay que comenzar por ese punto y hay que presionar sobre toda el área escolar para lograr hacer emerger esos miles o centenares o incluso sólo docenas de estudiosos de gran clase, de los que toda civilización tiene necesidad (si bien es posible mejorar mucho en este campo, con la ayuda de subsidios científicos adecuados, sin regresar a los métodos escolares de los jesuitas).

Se aprende el latín (o, mejor dicho, se estudia el latín), se lo analiza hasta en sus partes más elementales, se lo analiza como una cosa muerta, es cierto, pero ningún análisis hecho por un niño puede ser sino sobre cosas muertas; por otra parte, no hay que olvidar que donde se hace este estudio, en estas formas, la vida de los romanos es un mito que en cierta medida ha interesado

La lucha contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de hombres, y no de los hombres que inmediatamente son maestros, sino de todo el conjunto social del que los hombres son expresión.

ya al niño y le interesa, puesto que en lo muerto hay siempre presente un algo vivo más grande. Además: la lengua está muerta, es analizada como una cosa inerte, como un cadáver sobre la mesa anatómica, pero revive continuamente en los ejemplos, en las narraciones. ¿Se podría hacer el mismo estudio con el italiano? Imposible: ninguna lengua viva podría ser estudiada como el latín: sería y parecería absurdo. Ninguno de los niños conoce el latín cuando se inicia el estudio con ese método analítico. Una lengua viva podría ser conocida y bastaría que un solo niño la conociese, para romper el encanto: todos irían a la escuela Berlitz, inmediatamente. El latín se presenta (igual que el griego) a la fantasía como un mito, incluso para el maestro. El latín no se estudia para aprender latín; el latín, desde hace mucho tiempo, por una tradición cultural-escolar cuyo origen y desarrollo se podrían investigar, se estudia como elemento de un programa escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se estudia para habituar a los niños a estudiar de un modo determinado, a analizar un cuerpo histórico que se puede tratar como un cadáver que continuamente se recompone en vida, para habituarlos a razonar, a abstraer esquemáticamente aun siendo capaces a remitirse de la abstracción a la vida real inmediata, para ver en cada hecho o dato lo que tiene de general y lo que tiene de particular, el concepto y el individuo. ¿Y qué no significa, educativamente, el continuo parangón entre el latín y la lengua que se habla? La distinción y la identificación de las palabras y los conceptos, toda la lógica formal, con las

contradicciones de los opuestos y el análisis de los distintos, con el movimiento histórico del conjunto lingüístico, que se modifica en el tiempo, que tiene un devenir y no sólo un estatismo. En los ocho años de gimnasio-liceo se estudia toda la lengua históricamente real, después de haberla visto fotografiada en un instante abstracto, en forma de gramática: se estudia desde Enio (e incluso desde las palabras de los fragmentos de las doce tablas) hasta Pedro y los cristianos-latinos: un proceso histórico es analizado desde su aparición hasta su muerte en el tiempo, muerte aparente, porque se sabe que el italiano, con el que el latín es continuamente confrontado, es latín moderno. Se estudia la gramática de cierta época, una abstracción, el vocabulario de un periodo determinado, pero se estudian (por comparación) la gramática y el vocabulario de cada autor determinado, y el significado de cada término en cada “periodo” [estilístico] determinado: se descubre así que la gramática y el vocabulario de Pedro no son los de Cicerón, ni los de Plauto, o de Lactancio y Tertuliano, que un mismo nexo de sonidos no tiene el mismo significado en los diversos tiempos, ni en los diversos escritores. Se comparan continuamente el latín y el italiano: pero cada palabra es un concepto, una imagen, que asume matices diversos en los tiempos, en las personas, en cada una de las dos lenguas comparadas. Se estudia la historia literaria, de los libros escritos en aquella lengua, la historia política, la gesta de los hombres que hablaron esa lengua. De todo este complejo orgánico resulta determinada la educación del joven, del hecho de que, aunque sólo sea materialmente, ha recorrido todo aquel itinerario, con aquellas etapas, etcétera. Se ha sumergido en la historia, ha adquirido una intuición historicista del mundo y de la vida, que se convierte en una segunda naturaleza, casi una espontaneidad, porque no ha sido pedantemente inculcada por “voluntad” extrínsecamente educativa. Este estudio educaba sin tener la voluntad expresamente declarada, con la mínima intervención “educativa” del maestro: educaba porque instruía. Se hacían experimentos lógicos, artísticos, psicológicos sin “reflexionar en ellos”, sin mirarse continuamente al espejo, y se hacía especialmente un gran experimento “sintético”, filosófico, de desarrollo histórico-real.

Esto no quiere decir (y sería torpe pensarlo) que el latín y el griego, como tales, tengan cualidades intrínsecamente taumatúrgicas en el campo educativo. Es

toda la tradición cultural, que vive también y especialmente fuera de la escuela, la que en un determinado ambiente produce tales consecuencias. Se ve, por lo demás, cómo, cambiada la tradicional intuición de la cultura, la escuela ha entrado en crisis y ha entrado en crisis el estudio del latín y del griego.

Habría que sustituir el latín y el griego como crisol de la escuela formativa y se sustituirían, pero no será fácil organizar la nueva materia o la nueva serie de materias en un orden didáctico que dé resultados equivalentes de educación y formación general de la personalidad, partiendo de los niños hasta el umbral de la elección profesional. En este periodo, en efecto, el estudio o la parte mayor del estudio debe ser (o parecerles a los discípulos) desinteresado, esto es, no tener objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos, debe ser formativo, aunque sea "instructivo", o sea rico de nociones concretas.

En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, tiene lugar un proceso de degeneración progresiva: las escuelas de tipo profesional, o sea preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, pierden su posición de vanguardia en la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y es predicada como democrática, mientras que por el contrario ella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinas.

La escuela tradicional ha sido oligárquica por estar destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a volverse dirigente: pero no era oligárquica por el modo de su enseñanza. No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia a formar hombres superiores lo que da el sello social a un tipo de escuela. El sello social es dado por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destruir esta trama, es preciso, pues, no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta el umbral de la elección profesional, formándolo entre tanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige.

La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como, en estas diferencias, tiende a suscitar estratificaciones internas, he ahí que hace nacer la impresión de poseer una tendencia democrática. Obrero manual y obrero calificado, por ejemplo; campesino y geómetra o ayudante de agrónomo, etcétera. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no sólo puede significar que un obrero descalificado se vuelve calificado, sino que todo “ciudadano” puede volverse “gobernante” y que la sociedad lo pone, aunque sea “abstractamente”, en las condiciones generales de poder llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacidad y la preparación técnica general necesarias al fin. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo no tiende ni siquiera a mantener la ilusión, porque se organiza cada vez más en forma de restringir la base de la clase gobernante técnicamente preparada, en un ambiente social político que restringe aún más la “iniciativa privada” en el sentido de impartir esta capacidad y preparación técnico-política, de modo que se regresa en realidad a las divisiones de “orden” jurídicamente establecidas y cristalizadas más que a la superación de las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales cada vez más especializadas desde el comienzo de la carrera de los estudios es una de las manifestaciones más visibles de esta tendencia.

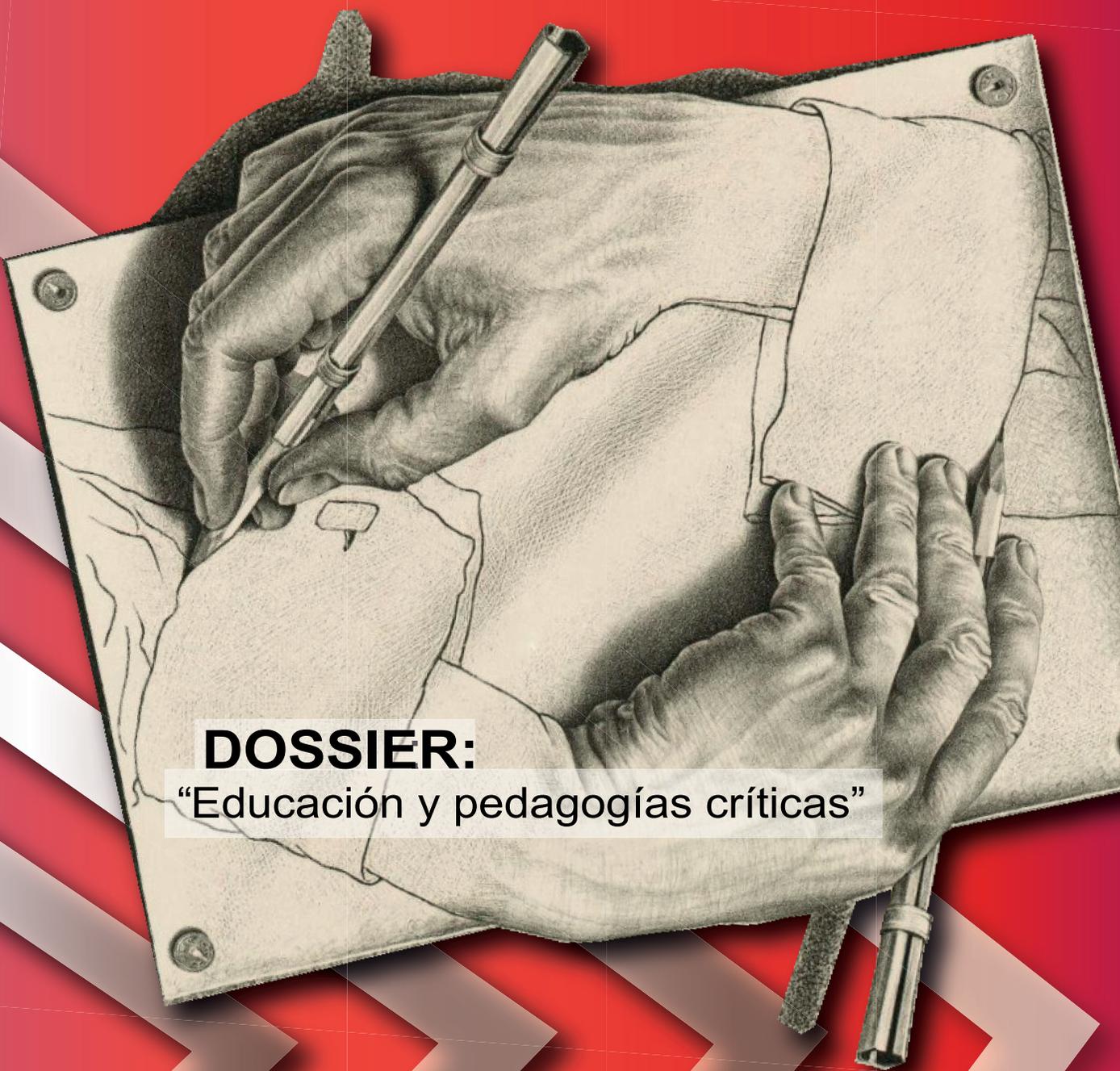
A propósito del dogmatismo y del criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, debe observarse que la nueva pedagogía ha querido dar la batalla al dogmatismo precisamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de nociones concretas, o sea precisamente en el campo en el que un cierto dogmatismo es prácticamente imprescindible y puede ser reabsorbido y disuelto sólo en el ciclo entero del curso escolar (no se puede enseñar gramática histórica en las escuelas elementales y en el gimnasio), pero se ve obligada luego a ver introducido el dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso e implícitamente a ver descrita toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios.

En la enseñanza de la filosofía, el nuevo curso pedagógico (al menos para aquellos alumnos, y son la inmensa mayoría, que no reciben ayudas intelectuales

El sello social es dado por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental.

fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar, y deben formarse sólo con las indicaciones que reciben en clase) empobrece la enseñanza y rebaja su nivel prácticamente, no obstante que racionalmente parezca bellísimo, de una belleza utópica. La filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y de la lectura de cierto número de filósofos, prácticamente parece lo mejor. La filosofía descriptiva y definidora será una abstracción dogmática, como la gramática y las matemáticas, pero es una necesidad pedagógica y didáctica. $1 = 1$ es una abstracción, pero nadie es conducido por ello a pensar que una mosca es igual a un elefante. Incluso las reglas de la lógica formal son abstracciones del mismo género, son como la gramática del pensar normal, y no obstante es preciso estudiarlas, porque no son algo innato sino que deben ser adquiridas con el trabajo y la reflexión. El nuevo curso presupone que la lógica formal es algo que ya se posee cuando se piensa, pero no explica cómo se la debe adquirir, lo que prácticamente es como si se la supusiera innata. La lógica formal es como la gramática: es asimilada en forma "viviente" aunque el aprendizaje necesariamente haya sido esquemático y abstracto, porque el discípulo no es un disco de gramófono, no es un recipiente pasivamente mecánico, aunque la convencionalidad litúrgica de los exámenes lo haga aparecer así en ocasiones. La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creativa, como activa y creativa es la relación entre el obrero y sus utensilios de trabajo: un calibrador es también él un conjunto de abstracciones, y sin

embargo no se producen objetos sin previamente calibrarlos, objetos reales que son relaciones sociales y contienen, implícitas, ideas. El niño que se esfuerza con los *barbara*, *baralipton*, se fatiga, es cierto, y hay que procurar que sufra la fatiga indispensable y no más, pero también es cierto que siempre deberá fatigarse para aprender a forzarse a sí mismo a privaciones y limitaciones de movimiento físico, o sea someterse a un aprendizaje psico-físico. Hay que persuadir a mucha gente de que también el estudio es un oficio, y muy fatigoso, con su especial aprendizaje, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido mediante el esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. La participación de masas más vastas en la escuela media acarrea la tendencia a disminuir la disciplina del estudio, a exigir “facilidades”. Muchos piensan incluso que las dificultades son artificiosas, porque están acostumbrados a considerar como trabajo y fatiga sólo el trabajo manual. La cuestión es compleja. Ciertamente, el niño de una familia tradicional de intelectuales supera más fácilmente el proceso de adaptación psico-física; desde la primera vez que entra a clase tiene numerosos puntos de ventaja sobre sus compañeros, tiene una orientación ya adquirida por los hábitos familiares: concentra la atención con mayor facilidad, porque tiene el hábito del control físico, etcétera. Del mismo modo el hijo de un obrero de ciudad sufre menos al entrar a la fábrica que un hijo de campesinos o un joven campesino ya desarrollado para la vida rural. También el régimen alimenticio tiene su importancia, etcétera. He ahí por qué muchos del pueblo piensan que en la dificultad del estudio hay un “truco” en su perjuicio (cuando no piensan que son estúpidos por naturaleza): ven al señor (y para muchos, en el campo especialmente, señor quiere decir intelectual) realizar con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos les cuesta lágrimas y sangre, y piensan que debe de haber un “truco”. En una nueva situación, estas cuestiones pueden hacerse agudísimas y habrá que resistir la tendencia a hacer fácil aquello que no puede serlo sin desnaturalizarse. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta llegar a las más grandes especializaciones, de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes correspondientes, habrá que superar dificultades inauditas.



DOSSIER:
“Educación y pedagogías críticas”

FUNDACIÓN
WB
WALTER BENJAMIN


GRUPO DE ESTUDIOS DE
FILOSOFÍA POLÍTICA
ESPECTROS