



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 educativo” (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 compresión 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 “revisionismo” 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 “copiamiento” 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 fotografías 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://rebelion.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>