

LA DIMENSION CRITICA ■ DE LA PEDAGOGIA ■ UNIVERSITARIA

Angela M. Estrada Mesa*

Una lectura en clave de género'

Casi ningún profesor universitario ha sido formado para serlo. En efecto, somos formados a niveles superiores y avanzados dentro de una o varias disciplinas, pero el núcleo de nuestra práctica diaria, la docencia, es algo que debemos construir solitaria y pacientemente en el silencio de nuestras reflexiones y cuando hacemos balance de nuestra actuación. Las ideas que aparecen a continuación parten ante todo de la reflexión sobre mi propia práctica como docente universitaria, que se encuentra en contacto con docentes de primaria, a través de mi actividad investigativa. Más que un discurso general sobre la Universidad, me interesa adelantar una discusión más específica sobre la naturaleza de la práctica docente, algo que la mayoría de los docentes universitarios tomamos por dado, en tanto y

cuanto la interacción docente-alumno es uno de los sucesos cotidianos y permanentes de la vida universitaria y eje del proceso de formación.

No pretendo adelantar en estas páginas un debate sobre si la noción de pedagogía puede y/o debe legítimamente ser aplicada al ámbito universitario ya que, como puede inferirse del

título, yo he optado por una respuesta positiva, sobre todo si tal sustantivo va acompañado de adjetivos tales como los de radical o crítica.

Soy consciente que algunos de los que rechazan la idea de pensar la pedagogía como noción que tenga sentido en el ámbito universitario, lo hacen por alguna o varias de las razones que se integran en el siguiente párrafo.

«Necesitamos descolonizar las mentes, porque, si no lo hacemos, nuestro modo de pensar entrará en conflicto con el nuevo contexto que surja de la lucha por la libertad.»

Paulo Freire.

*Directora de la Maestría en Psicología Comunitaria
Pontificia Universidad Javeriana

1.

El debate sobre la noción de pedagogía en el ámbito universitario tiene un antecedente inmediato en la tecnología instruccional.

Durante las décadas 70-80 y 80-90, el taylorismo en la educación colombiana, con sus modelos de diseño instruccional, alcanzaron con su influjo al ámbito universitario (1); tal enfoque se caracterizó por:

- El 'recorte' artificial de los nexos históricos, políticos y culturales dentro de los cuales la noción de conocimiento adquiere su plena dimensión. En efecto, el enfoque 'instruccionalista' hacía énfasis en la constatación de si el aprendizaje había tenido o no lugar y en el tipo de estrategias para el logro de los aprendizajes empíricamente verificables, descuidando la reflexión sobre los aprendizajes complejos, difícilmente verificables empíricamente, al tiempo que presuponía -de manera simplista- la aproblematicidad de la opción por un determinado abordaje epistemológico (decisión que se asumía aclarada como parte de una toma de posición político-institucional absoluta, previa al desarrollo curricular).

- Aplicación de modelos instruccionales adoptados como opciones pedagógicas neutrales, en tanto se consideraban mediaciones objetivas y válidas para el logro de unos determinados fines instruccionales. Se desconocía por completo la noción de **currículo oculto**, entendida como el conjunto de «...normas, valores y creencias no explícitamente afirmados que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente de una determinada clase.» (2).

Es sólo desde esta segunda perspectiva que es posible comprender y aceptar que los estudiantes aprenden principalmente de los patrones de relación social subyacentes en el aula y en el conjunto de la institución, y mucho menos de lo que se propone explícitamente el curriculum formal.

- Preeminencia del desarrollo de habilidades y competencias prácticas, en detrimento del escaso valor atribuido a la teoría. Tal posición, obviamente partía de una cuestionable escisión artificial entre teoría y práctica, así como de una tendencia a reificar la naturaleza y la función de los hechos en la construcción de conocimiento.

- Desconocimiento de la noción de **capital cultural**, entendida como el conjunto de «...atributos cognitivos, lingüísticos y aptitudinales que los diferentes estudiantes

llevan consigo...» (3) a las instituciones educativas. En efecto, para los modelos instruccionales, las «conductas de entrada» se referían principal o exclusivamente al dominio de los conocimientos previos que requería un determinado objetivo instruccional.

Por el contrario, el manejo de los códigos lingüísticos requeridos para el éxito dentro de la cultura escolar, así como los modos de reproducción del fracaso educativo para determinados grupos sociales (4), no fueron tomados en consideración por tal perspectiva educativa.

- Poca atención a la necesaria aplicación diferencial de sus propuestas, con base en los estatutos epistemológicos desarrollados al interior de las distintas ciencias y/o disciplinas científicas (ni las didácticas que de tales opciones derivasen), ni los distintos niveles educativos: el taylorismo educativo se propuso en Colombia como una propuesta de carácter hegemónico para la totalidad del conocimiento y para todos los niveles educativos.

Todo lo anterior condujo a un debate muy fuerte al interior de la comunidad educativa, que en el ámbito universitario se expresó principalmente como:

- 1 No pretendo describir aquí en detalle las características de esta perspectiva tecnológica en educación (Cfr. BRIGGS, J.L. Manual para el Diseño de la Instrucción. Buenos Aires: Guadalupe, 1972. DICK, W. & CAREY, L. Diseño Sistemático de la Instrucción. Bogotá: Voluntad, 1979. GAGNE, R. Principios del Aprendizaje para la Instrucción. México: Diana, 1975. GAGNE, R. & BRIGGS, L. La Planificación de la Enseñanza. México: Trillas, 1976). Me limito aquí a analizar algunas de sus características más criticadas y de las consecuencias más negativas que obtuvieron de sus pretensiones de afectar el ámbito universitario. Para una ampliación del punto de vista crítico, confróntense: MOCKUS, Antanas. «Movimiento Pedagógico y Defensa de la Calidad de la Educación». HERNANDEZ, Carlos Augusto. «Reforma Curricular: Cientifismo y Taylorismo». Educación y Cultura. No. 2, 1984.
- 2 GIROUX, Henry. (1988). La Superación de los Objetivos de Conducta. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós, p.95.
- 3 Ibid, p.92.
- 4 BERNSTEIN, Basil. Un Ensayo sobre Educación. Control Simbólico y Prácticas Sociales. Mario Díaz (Ed.). (1990). *Basil Bernstein. La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Textos Seleccionados. Bogotá, PRO-DIC «El Griot».



- Un rechazo al desconocimiento de la **autonomía** de cátedra como una de las notas características de la cultura universitaria y a través de las cuales se garantiza la apertura y recepción plural a la totalidad del conocimiento universal (universitas), cuya interlocución crítica se encuentra en el núcleo del espíritu universitario (5).
- Un rechazo al desconocimiento por parte del instructionalismo educativo, de las prácticas pedagógicas que configuraron el quehacer universitario desde el siglo XIII (6) y las cuales hacen parte de una cultura con una altísima tradición, dentro de la cual han visto la luz distintas disciplinas, teorías y prácticas sociales.

2.

Consecuencias del influjo del enfoque "instruccionalista" en el ámbito universitario

No es exagerado afirmar que, a pesar de las reacciones en contra del enfoque instruccionalista, la pretensión de aplicarlo al ámbito universitario, aún tiene secuelas; una de las más importantes, es la tendencia -en algunos espacios- a subvalorar la cátedra (la *lectio* en la tradición) como una estrategia básica de pedagogía universitaria. El influjo del taylorismo en tal subvaloración proviene de la postulación del rol docente como **administrador** (7) de recursos instruccionales con los cuales se ordena un dispositivo que es el que estimula e interactúa con el estudiante. El reflujó de esa posición, también extremo y

- 5 Existen algunos que, ya por fuera del ámbito de influencia del taylorismo en educación, mantienen la idea de que la autonomía de cátedra puede, e incluso debe, quedar 'subsumida' en una opción curricular institucionalmente pactada, obviamente dentro del juego de fuerzas de poder presentes en el momento de la regulación: nada más peligroso y contrario al espíritu plural universitario, el cual en su forma más genuina, debería garantizar la presencia, en pie de igualdad, de las distintas perspectivas existentes, al interior de una disciplina.
- 6 ASCUN jugó un papel importantísimo en la recuperación de la naturaleza y el sentido (histórico, social y cultural) de la universidad y sus prácticas, mediante la puesta en marcha de un SIMPOSIO PERMANENTE SOBRE LA UNIVERSIDAD. De tal esfuerzo quedan numerosas publicaciones, de las cuales quisiera destacar: BORRERO, Alfonso, S.J. (1981). *Idea e Historia de la Universidad Medieval: La Autonomía*. NAVARRO BARRERA, Néstor. (1986). *Práctica del Seminario Investigativo*. OROZCO, Luis Enrique (1986). *La Idea de la Universidad en Los Pensadores Alemanes*.
- 7 Esta noción ha tenido consecuencias funestas para la calidad de la enseñanza primaria, dada la debilidad tradicional de los modelos de formación de docentes para este nivel, debilidad que esta concepción viene a reforzar al validar la idea de que no es necesario formar pedagogos con capacidad de identificar y solucionar problemas concretos, sino administradores de recursos curriculares.



por lo tanto con consecuencias también negativas, es el desprecio y el consecuente abandono de todo interés por la planeación educativa, al ser considerada como pseudo-discurso.

Sin pretender subvalorar, por ejemplo, las estrategias sistematizadas de carácter interactivo, no sólo útiles sino indispensables para la formación de los ciudadanos competentes para la tecnología del próximo siglo, es importante señalar cómo el núcleo y eje de la formación sigue siendo la interacción **alumnos-docente**, núcleo que viene ampliándose (sin ser reemplazado) a la interacción entre **pares (alumno-alumno)**.

Es importante recordar que todo paquete instruccional (y las propuestas sistematizadas e interactivas, que cuentan recientemente con una mayor acogida en nuestro entorno universitario también lo son) constituye una forma de mediatizar (poner en otros medios) una propuesta de formación y de enseñanza: en muchas ocasiones los paquetes instruccionales mediatizan más que nada, el fracaso del docente universitario, en el ejercicio de una modalidad directa de enseñanza, y mucho menos la acumulación y potenciación de experiencias exitosas.

El influjo del taylorismo, no es sin embargo, la única razón que ha pesado en la baja de credibilidad sobre la potencia formadora de la cátedra en la universidad; llega el tiempo de la autocrítica; hay al menos otras dos razones que se derivan de la improvisación docente y de docentes en el ámbito universitario, que conduce al ejercicio indebido de la cátedra para: (a) replicar (reproducir) el discurso de algún autor en un texto que incluso está siendo leído por los mismos estudiantes (a lo sumo se llega, en

tal caso, a explicar o ampliar las nociones claves incluidas en el texto), (b) articular un discurso de interés personal del docente que se encuentra por fuera del ámbito temático de la materia con la cual ha comprometido su docencia. Lo anterior invita y reproduce el **memorismo**, desafortunadamente tan típico todavía dentro de nuestro sistema educativo (ya que los estudiantes de muchos planteles de secundaria, llegan con ese tipo de hábitos de estudio), pero más grave aún, no invita ni favorece la construcción social del sentido del conocimiento: la pérdida (o la no construcción) de sentido del valor y la función social del conocimiento, manifestado en la apatía y el desinterés de los estudiantes, constituye un síntoma que no se debe desconocer ni subestimar (8).

Todo lo anterior, también conduce en muchos casos a la **pérdida de la palabra docente**, quien se silencia para dar paso al trabajo de grupos, los debates y la investigación individual, estrategias que en sentido estricto se complementan y no excluyen el ejercicio de la cátedra por parte del docente. Es más, tales estrategias encuentran un contexto completamente diferente y más rico, en el punto de vista de un profesor que está en condiciones de mostrar un panorama que supera, polemiza, matiza, profundiza y amplía lo que los estudiantes han estado investigando individualmente.

8 La apatía estudiantil en las aulas universitarias, tiende a interpretarse como la manifestación de generaciones 'postmodernas' que tienen otros códigos y a quienes el conocimiento no interesa, sobretodo dado su carácter de sujetos audiovisuales, etc. Me parece una interpretación facilista, que no ha partido en primer término, de un cuestionamiento autocrítico sobre las carencias en el ejercicio de la docencia universitaria, una actividad para la cual casi ninguno de nosotros ha sido formado.

Nada tan lejos de estar en el espíritu original de la **lectura de cátedra** (tal como ésta ha tenido lugar dentro de la cultura universitaria) (9), que las críticas que se le atribuyen; esto muestra nuestra frecuente tendencia a juzgar las bondades o limitaciones de una propuesta general, a partir de una aplicación específica de la misma, sin evaluar ni las condiciones ni las características específicas de realización de tal aplicación.

Obviamente, para que la cátedra cumpla su cometido, es indispensable que sea ejercida por docentes que, por su trayectoria, puedan: (a) argumentar un punto de vista propio sobre un conjunto de problemas al interior de una disciplina y que en esa misma medida ofrezcan un amplio panorama temático al interior de ella, para que los estudiantes, a su vez, puedan organizar sus propias rutas de lectura (10), (b) exponer argumentalmente -y con la misma solvencia- posiciones teórico-metodológicas contrarias a la suya con el fin de estimular la toma de posición personal por parte de los estudiantes, (c) motivar en los estudiantes el compromiso con la investigación y preparación individual de las sesiones, ayudando a elevar su conciencia sobre el hecho de que la cátedra no es un espacio para la actitud pasiva del estudiante, sino para la interlocución ilustrada con un docente, (d) desencadenar (11) los modos de interacción entre pares y del colectivo en plenario, que favorezcan la apropiación y resignificación crítica del conocimiento, (e) garantizar que la evaluación se centre en la capacidad de manejar coherentemente un hilo argumental para defender una posición personal y en ningún caso la reproducción de un punto de vista (¿acaso el del docente?) elegido como el correcto, lo cual conduce, quiérase o no, al aprendizaje memorístico y al

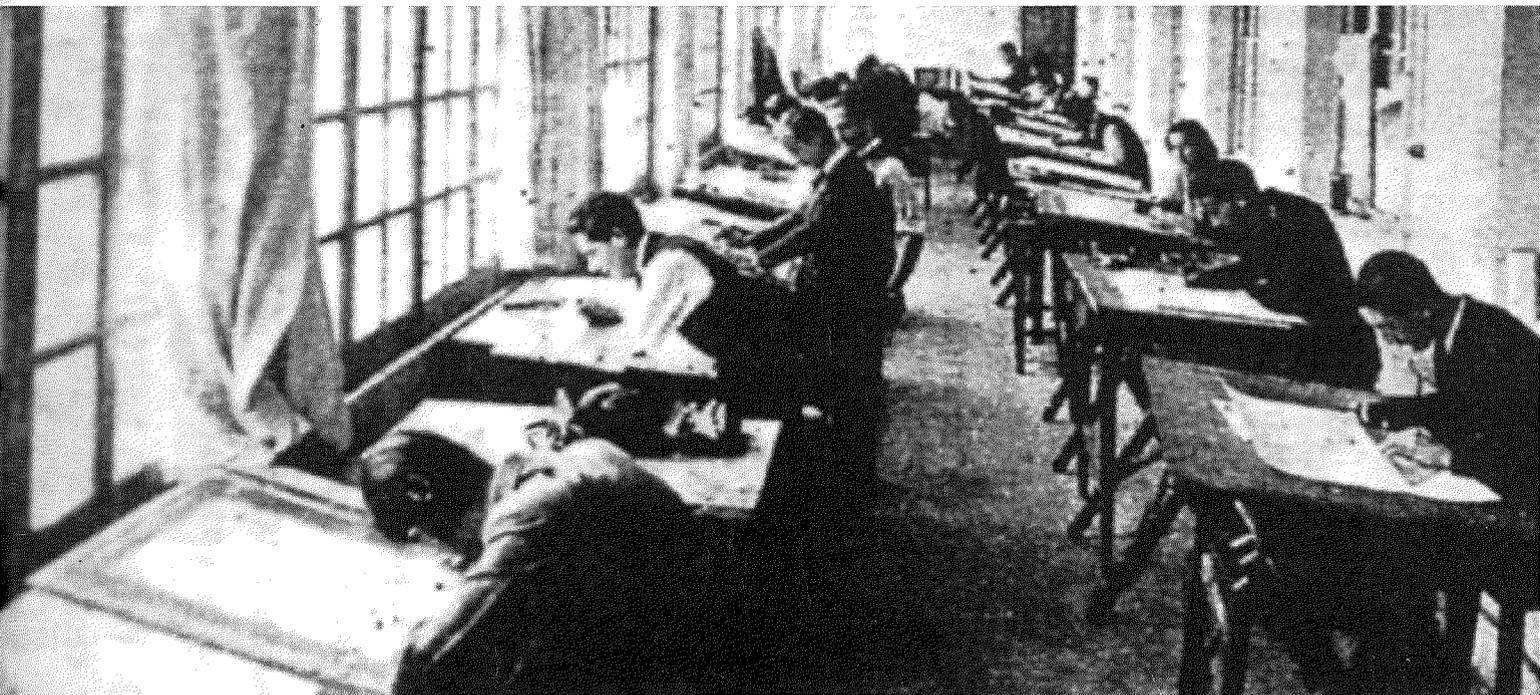
desarrollo de «habilidades para descifrar aquello que el docente quiere oír», y, (f) que los estudiantes tengan la posibilidad de asistir a una experiencia de relación viva con la producción de conocimiento.

De otro lado, es importante mencionar cómo, la cátedra en la universidad debe ser complementada con otras estrategias pedagógicas tales como: (a) los seminarios (semilleros), espacios donde los estudiantes comienzan por aprender a leer, hasta alcanzar el nivel del seminario investigativo, donde cada participante aprovecha el espacio para aclarar, delimitar y elaborar sus propias preguntas de investigación, (b) talleres y (c) vinculación a proyectos de práctica e investigación (cuya naturaleza varía según las disciplinas), entre otros.

9 Una de las formas en que la lectura de cátedra constituye una práctica muy estimulante -desafortunadamente poco usual entre nosotros- es precisamente a través de la escritura docente, la cual emula una relación profunda y exigente con el conocimiento por parte de los estudiantes. Así mismo, la escritura de sus lecciones, constituye, sin duda, un mecanismo idóneo para la formación de nuevos docentes universitarios. Recuérdese, por otro lado, que sigue siendo práctica frecuente publicar las lecciones dictadas por pensadores e investigadores reconocidos, durante periodos académicos específicos.

10 El éxito de la cátedra está directamente relacionada con la capacidad que el docente tienen de vincular el conocimiento con la 'vida fuera del aula' (construir para los alumnos formas de aplicación del conocimiento al tratamiento de los problemas de la vida real) y mostrar una posibilidad de apasionarse con tal tratamiento, antes que realizar un mero ejercicio academicista de erudición.

11 Se supone aquí, un proceso de **planeación de la cátedra** en la cual se diferencian: (a) exposiciones temáticas de contexto, (b) reconstrucción y apropiación argumental del conocimiento entre pares, (c) problematización y aplicación del conocimiento al tratamiento de problemas del contexto social en plenario, y, (d) elaboración de una posición personal que involucra la escritura.





Todo el debate que tuvo lugar en la década de los ochenta sobre las notas características de la universidad y la búsqueda de apropiación crítica de su historia, por parte de innumerables docentes que pasaron por los distintos seminarios generales organizados dentro del Simposio Permanente de ASCUN, entre otros esfuerzos valiosos, dieron como resultado el deslinde entre la cultura universitaria y sus prácticas y toda pretensión instruccionalista absoluta que recortase el espíritu de lo universitario.

Considero que es tiempo de ampliar la reflexión sobre las dimensiones políticas y culturales de la pedagogía universitaria. Este tiempo cuenta con los trabajos recientes de Paulo Freire y de Henry Giroux dentro del campo denominado Nueva Sociología de la Educación pero también con las contribuciones de varias autoras y autores, entre ellas Bell Hooks (12), sobre **pedagogía crítica y radical**, quienes nos permiten hacer una 'lectura en clave de género' de los problemas de la pedagogía universitaria: ojalá sea el tiempo para ello.

El sentido y la naturaleza de la pedagogía crítica.

Quien habla de **pedagogía crítica** e incluso **radical**, alude a la aceptación de la interacción docente-alumno con intenciones formativas como un suceso de naturaleza política y que en este caso comporta un enfoque liberador (respecto de los modos de subordinación presentes en la cultura, los modos de enajenación y alienación en las relaciones con el conocimiento, y de los modos de construir experiencia y por ende subjetividad). Tanto Freire (13) Como Giroux (14), le atribuyen a la Pedagogía Crítica-en cuanto enfoque educativo- las siguientes notas características:

- Busca no sólo establecer intencionalmente el modo en que distintas prácticas pedagógicas encarnan distintas 'políticas de experiencia' (15); es decir, el modo en que distintas pedagogías y los modos de interacción que posibilitan, tienden a favorecer situaciones en las cuales profesores y estudiantes puedan actuar con sentido crítico, o por el contrario, experiencias manejadas de manera que tienden a silenciar la posibilidad del aprendizaje y la acción críticas. También busca teorizar y desarrollar pedagogías que efectivamente posibiliten lo primero.
- La experiencia se piensa como una consecuencia de los procesos de acción e interacción, constituyendo, entonces, un campo de entrecruzamiento entre conocimiento, discurso y poder. La experiencia provee unas prácticas de regulación moral y social.

- Se acepta que el discurso constituye una tecnología de poder («conjunto de prácticas que reproducen formas sociales a través de las cuales se construyen conjuntos de experiencia y modelos de subjetividades» (16). El discurso como tecnología de poder tiene su expresión en los currículos (construidos por modos de conocimiento) y en las relaciones del aula. Comparten fuerzas que trabajan en la producción de subjetividades que manifiestan un sentido particular del mundo.

- Las instituciones educativas son consideradas como «personificaciones históricas y culturales» (17) de formas de cultura de naturaleza ideológica, en la medida en que dan a conocer la realidad bajo formas que en la práctica son experimentadas y contestadas de forma diferente por varios individuos y grupos.

- No se piensa que las instituciones educativas sean meras reproducciones de la ideología dominante: no obstante ejercen formas de regulación política y moral, íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que reproducen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades.

- Para sintetizar, se puede afirmar que el problema abordado por la Pedagogía Crítica comporta un doble enfoque: por un lado busca comprender cómo ciertas formas de discurso y prácticas pedagógicas estructuran experiencias pedagógicas que configuran injusticias y desigualdades; y de otro, pretende establecer las posibilidades de construir formas de práctica pedagógica que permitan, a docentes y estudiantes, asumir el papel reflexivo y crítico de intelectuales transformativos. Tal como nos lo deja ver Giroux, cada uno de los dos componentes del problema encarnan visiones particulares de la cultura, el conocimiento y la experiencia.

12 HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Grait Britain: Routledge.

13 FREIRE, P. (1985). Revisión de la Pedagogía Crítica: entrevista con Paulo Freire. *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.

14 GIROUX, H. (1988). Pedagogía Crítica, Política Cultural y Discurso de la Experiencia. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Barcelona: Paidós.

15 Ibid., p.136.

16 Ibid., p.137.

17 Ibid., p.136.

4.

Contribuciones a la construcción del sentido de la Pedagogía Crítica Universitaria.

Tal vez después de una reflexión de carácter conceptual y general, en la cual, espero, ha quedado establecido que se aprende más de los procesos informales de interacción y de disposición de regímenes disciplinares propios del currículo oculto, que de las disposiciones del currículo formal y que se aprenden otras cosas distintas a las explícitamente formuladas en la intencionalidades de este último, ojalá mis lectores sean benévolos conmigo al enfrentar un estilo y una temática tan personales como las que voy a emplear a continuación.

No es que me sienta necesitada de justificar una culpa o una falta, pero si lo estoy de hacer explícito el hecho de que soy consciente de estar transgrediendo en un doble sentido (en el estilo y en la temática) el formato pactado para la escritura de artículos académicos. No obstante es la misma pedagogía crítica la que me conduce a hacerlo, en la medida en que me lleva a abordar lo que tradicionalmente, en el discurso pedagógico, se invisibiliza.

En esta sección intentaré ofrecer un punto de vista sobre el sentido y la función de la pedagogía crítica universitaria, articulado a partir de mi experiencia personal como investigadora-docente en un programa de pregrado cuyo estudiantado es prioritariamente femenino. Siendo no sólo sensible a la problemática del género, sino que este es uno de mis campos de trabajo, en todo caso he procedido, como docente, evitando "desgastar" una temática que no siempre (o casi nunca) tiene buena recepción, y que termina siendo utilizada en las formas menos previsibles, para descalificar a quienes la esgrimen.

No tengo ninguna pretensión de exhaustividad en el abordaje de la temática; más bien, prefiero pensar que voy a compartir con mis colegas docentes, algunas experiencias pedagógicas articuladas sobre distintos tópicos que se desplazan en un eje que va, desde lo más afectivo-personal, hasta lo epistemológico-ideológico. En otras palabras, y como es propio de la pedagogía crítica, mucho de lo que busca alterar discurre por los modos de experiencia en el aula que determinan ante todo órdenes morales de interacción y modos de identidad subjetiva, no importa si lo que se está tratando es el rol del alumno o el estatuto epistemológico de una disciplina.



4.1 La construcción de una identidad personal-social.

Ubicada en el polo de afectivo-personal, es uno de los aspectos en los cuales he encontrado que la pedagogía crítica aporta alternativas muy valiosas, sobre todo cuando, como en mi caso se reciben grupos de mediano tamaño, de estudiantes que están en los primeros semestres del pregrado y donde, como ya lo mencioné, se encuentra una mayoría femenina abrumadora. No es extraño encontrar que ya para el tercer semestre, la mayoría, si no todas, las alumnas se han silenciado y el espacio de la inteligencia, de la palabra y del debate, es patrimonio principalmente masculino; es posible afirmar que las alumnas tienden a invisibilizarse.

Lo más sencillo como docentes, de pronto se trata de una tendencia 'natural' explicable desde los procesos de la comunicación, es restringirse a hablar con aquellos que nos hablan y que nos proponen una 'conversación inteligente'. Aquí, la función del **contacto visual**, para establecer a quiénes nos dirigimos y quiénes han quedado a su vez invisibilizados por nosotros, es básica.

Ante tal estado de cosas, es más que sencillo que un docente termine reproduciendo un modelo de socialización femenina caracterizado por la pasividad (18) (el único deseo femenino considerado legítimo dentro de nuestro esquema ancestral de feminidad es el deseo del hijo, la mujer se torna pasiva para adecuarse a tal esquema: ser objeto del deseo de otro). Para despejar dudas de carácter esencialista, me permito a continuación citar un aparte textual de un artículo de Judith Butler:

Cuando se concibe el cuerpo como un locus cultural de significados de género, deja de estar claro qué aspectos del cuerpo son naturales o cuáles carecen de impronta cultural. Desde luego, ¿cómo vamos a encontrar el cuerpo que preexiste a su interpretación cultural? Si el género es la corporeización de la elección, y la enculturación de lo corpóreo, ¿qué le queda entonces a la naturaleza, y en qué se ha convertido el sexo? Si el género es determinado en la dialéctica entre cultura y elección ¿a qué sirve entonces el 'sexo'? y, ¿deberíamos concluir que la distancia misma entre sexo y género es anacrónica? (19).

La afirmación anterior nos conduce a considerar la función de la pedagogía crítica en la **construcción de modos alternativos de identidad personal**; no se trata de creer ingenuamente que la oposición sexual binaria hombre-mujer no existe, sino de aceptar que se trata de una construcción social llamada a ser transformada, sobre todo desde un ámbito como el de las instituciones universitarias, en las cuales el imaginario de mujer, por principio, está siendo transgredido: en la universidad se acepta a personas cuya capacidad las faculta para ser

formadas en lo superior y para lo superior, con un compromiso social muy concreto, y por lo tanto, sería una contradicción interna muy grande, al tiempo estar reforzando el imaginario femenino tradicional de ama de casa. Obviamente, para que sea posible el compromiso con la construcción social de alternativas de identidad personal, es necesario que los docentes hayan realizado antes una reflexión crítica sobre la construcción socio-histórica de los géneros, que les permita reconsiderar críticamente sus propios modelos culturales tanto de feminidad como de masculinidad. Infortunadamente, escapa a las posibilidades de este artículo intentar tal balance.

Siguiendo el hilo de la reflexión, vale la pena resaltar aquí nuevamente y en 'clave de género', la importancia que tiene para el éxito de la misión educativa, recuperar la historia cultural de nuestros estudiantes (20): en particular, muchas de nuestras alumnas vienen de colegios en los cuales se les han reforzado hábitos de estudio memorísticos, al tiempo que en sus hogares se les ha inculcado el ser sumisas; su autoestima (21) se ha visto lesionada a lo largo del proceso de socialización durante la adolescencia por muy distintos motivos, dentro de los que juegan un papel importantísimo las actitudes y creencias de los adultos significativos; pueden ser la primera o segunda generación familiar en la cual las mujeres acceden a la educación superior, careciendo así de los antecedentes culturales que sustenten el desarrollo de un rol positivo como estudiantes universitarias.

18 Son múltiples las investigadoras que estudian la contribución de distintos discursos, tanto científicos como filosóficos y políticos, a la construcción de nuestro imaginario de feminidad. Entre ellas quisiera destacar el análisis que hace Ana María Fernández (1993. *La Mujer de la Ilusión*. Buenos Aires: Paidós) del discurso médico del 'siglo de las luces', en el cual la mujer es delineada como 'frágil, emotiva, dependiente, sexualmente pasiva y preparada para la maternidad.' (p.83).

19 BUTLER, J. (1987). *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim, p.194.

20 Una de las recomendaciones de la Misión de Ciencia y Educación, en su Agenda para La Educación en el Milenio Nuevo, tiene que ver con la democratización de la educación. Allí mismo se señala cómo para lograr tal fin se hace necesario '...diseñar estrategias de comprensión en favor de quienes experimentan mayores obstáculos para hacer efectivo ese derecho.' (MISION DE CIENCIA, EDUCACION Y DESARROLLO. *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe Conjunto, Bogotá, Magisterio, 1995, p.115.

21 ECCLES, J.; ADLER, T. & KACZALA, C. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*. 53, 310-321. Este importante estudio realizado con base en la Prueba de Estado, presenta entre sus conclusiones cómo los padres de familia muestran percepciones diferencialmente orientadas según el sexo, respecto de las aptitudes matemáticas de sus hijos, a pesar de la similitud de los logros concretos alcanzados por las niñas y los niños. Pero más aún, las percepciones y las expectativas de los padres en relación con sus hijos, se encontraron relacionadas tanto con las percepciones de los niños sobre las creencias de los padres, como con la autopercepción de los niños y sus tareas. Sintetizando, las autoras concluyen que el análisis de ruta crítica permite sostener la hipótesis de que las actitudes de los niños están más influenciadas por las actitudes de los padres acerca de sus habilidades que por su propia trayectoria académica.

Si bien es cierto que el panorama descrito no se aplica en todos los casos, ya que se encuentran algunos casos muy destacados de jóvenes mujeres que desde el comienzo muestran un afán de logro muy consolidado, una capacidad de competir relativamente sana, y una muy buena autoestima, en muchos casos, sin embargo, y esto vale tanto para muchachos como para muchachas, esto no revierte en una capacidad de **configurar un proyecto de vida consistente** donde su formación universitaria tenga un espacio relevante y sea fuente de la construcción de sentido de vida.

Todo lo anterior articula un conjunto de razones para que la pedagogía crítica entre a hacer un aporte significativo en la construcción social de un rol alternativo, principalmente para grupos de mujeres con un menor bagaje cultural y social y con una historia educativa más tradicional. Sin pretender ofrecer un listado de procedimientos a realizar, las siguientes son algunas de las experiencias que pueden ser aplicadas, si se quiere a manera de establecimiento de reglas de juego y de la explicitación de métodos de trabajo; en ningún caso se trata de un subversivo cambio en la temática de cualquier curso:

- Recuperar con los estudiantes su historia académica de forma que se haga manifiesto el tipo de hábitos de estudio que han desarrollado.
- Recuperar, particularmente con las estudiantes, las actitudes y creencias sobre lo femenino dentro de las cuales han sido socializadas, principalmente en lo que tiene que ver con las creencias sobre sus capacidades o sus incompetencias.
- Reconstruir los núcleos de inseguridad sobre las propias capacidades y la propia valía, en las niñas con baja autoestima (en algunos casos esto implica realizar charlas con algunos grupos pequeños).
- Reconocer explícitamente la existencia de prejuicios sobre las capacidades femeninas y la confianza en las capacidades de las mujeres, señalando que un problema de malos hábitos se resuelve construyendo otros nuevos, más adecuados (invitarlas a evitar el estudio memorístico, buscando las rutas de lectura que les permita subsanar vacíos y les garanticen la comprensión cabal de lo que se lee).
- A través de procedimientos de evaluación ágiles, identificar aquellas alumnas con tendencia a estudiar memorísticamente y realizar con ellas una labor de seguimiento más personalizada, la cual puede implicar exigirles que escriban y sustenten trabajos individualmente. No se trata de una acción coercitiva; por el contrario, se trata de un proceso que se resignifica con ellas, en tanto alternativa para incrementar su autorresponsabilidad y por lo tanto su autoestima.

- Antes que seducir con la palabra, los docentes deben invitar a las mujeres a que se la tomen, que la posean y la reconstruyan: esta sería una invitación a transgredir el orden femenino constituido, para acceder a otro orden de relación, tal vez más genuino-erótico, con el conocimiento.

El núcleo del asunto está en que el docente reconozca ser consciente de la problemática y en sugerir alternativas de cambio. Muchas estudiantes entienden el asunto y comienzan a articular una actitud crítica con la cual construir su propio rol como estudiantes universitarias comprometidas.

En una palabra, la pedagogía crítica en clave de género debe dirigirse intencionalmente al empoderamiento, entendido aquí como el desarrollo de una conciencia crítica sobre la educación y la socialización en los modelos tradicionales de feminidad, el desarrollo de una seguridad en las propias capacidades y en la propia valía, de modo que la autoestima se eleve y la toma de conciencia sobre el ser estudiante universitario se haga posible.

4.2. El desarrollo de una actitud crítica frente al conocimiento (22).

También en el polo de lo epistémico-ideológico es posible y necesario articular experiencias de pedagogía crítica. En este más que en otros campos, la pedagogía universitaria tiende a ser elitista; es decir, los docentes tienden a identificar unos pocos 'iniciados', los elegidos que configuran un estrato diferente y superior para quienes se dicta el curso. El resto, hombres pero más mujeres, quedan como espectadores de un espectáculo de la inteligencia 'para el cual no están dotados' y para quienes, como consecuencia, no tiene sentido. A través de la pedagogía crítica se aspira a:

- Hacer un análisis crítico de los vínculos entre los principales modelos socio-políticos de nuestra historia (es claro que se trata principalmente de la Modernidad y la Ilustración, dada la juventud de las Ciencias Sociales) y los desarrollos teóricos de la disciplina, de forma que sea posible establecer la función ideológica de la misma (tomar conciencia de los sesgos y las desigualdades que la disciplina ha contribuido a sustentar).

22 La exposición que se presenta a continuación está pensada desde el debate epistemológico propio de las Ciencias Sociales en general y de la Psicología en particular; no pretende por tanto, ser generalizable a la enseñanza en otros campos. Se sugiere, sin embargo, emplear los principios que se consideren pertinentes, para hacer los desarrollos específicos.

- Mostrar los límites de una teoría como forma de ver la realidad, en la medida en que en su interior se encuentran los códigos desde los cuales ella misma define lo que va a considerar y a aceptar como hechos, así como los métodos desde los cuales va a construir conocimiento: se trata de mostrar la no neutralidad de las teorías y de los métodos de construcción de conocimiento, ya que ellos comportan un conjunto de 'a priori históricos'.

En tal sentido se debe contribuir a que se tome conciencia de las implicaciones que tiene tanto para la identidad personal como profesional, adoptar una teoría como concepción del mundo que se autolegitima, exigiendo que toda relación con ellas '...implique instancias de subordinación a la globalidad de su cuerpo teórico.' (23)

En vez de eso, debe invitárselos a utilizar las teorías como 'cajas de herramientas'; es decir, a construir teorías de nivel medio más acordes con la dimensión histórica específica de los problemas sociales del contexto particular que se intenta documentar.

- Contribuir a la toma de conciencia sobre la función social del conocimiento, estableciendo relaciones entre los cuerpos teóricos y la realidad social, de modo que los estudiantes puedan construir el sentido del conocimiento; en general la escasa capacidad docente para relacionar el conocimiento con el mundo real, hace que para muchos de sus discípulos éste carezca de sentido alcanzándose, en la práctica, el resultado completamente inverso al deseado.

- Contribuir a la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, sobre la expectativa y la responsabilidad social que les compete como nueva generación de sujetos formados en una disciplina, en cuanto a su futuro desempeño en la construcción de los nuevos derroteros. Aquí es posible recuperar, en la dimensión prospectiva, el ejercicio crítico sobre el estatuto epistemológico de la disciplina y contribuir de manera positiva a la **construcción de un proyecto de vida** donde la formación disciplinar tenga un espacio significativo (también dentro de esta perspectiva es posible ayudar a aquellos para quienes definitivamente la disciplina en cuestión no es lo suyo).

- Contribuir a la toma de conciencia sobre las posibilidades de actuación y el conjunto de problemas sociales prioritarios (y esto incluso a la luz de la Misión Universitaria), que se abren desde la disciplina y los retos que a ésta se le imponen, como espacio para el desarrollo de proyectos de vida genuinos y menos estereotipados (24).

Es importante destacar que lo expuesto en el párrafo 4 no constituye en realidad más que el análisis de dos casos concretos de aplicación de la pedagogía crítica al tratamiento de dos objetivos, podríamos decir, o macro objetivos en el sentido de Giroux. No son por supuesto los únicos. Existe un macro objetivo en el terreno de la ética, cuyo tratamiento es indispensable, pero sobre el cual no he querido profundizar por tener menos experiencia acumulada.

No obstante vale la pena mencionar la necesidad de una reflexión profunda y el desarrollo de alternativas de pedagogía crítica, sobre el código ético que encuadra asuntos tales como: las relaciones personales docente-alumnos, las relaciones entre colegas, el tratamiento que se da a las diferencias entre opciones teóricas al interior de la organización, el compromiso y la actitud ante distintos tópicos de la actividad docente (cumplimiento, rigurosidad evaluativa, etc.).

Finalmente, considero que para avanzar en la comprensión del tópico de este artículo, sería muy interesante que en la Universidad se crearan espacios (por ejemplo conversatorios interfacultades) que permitieran procesos tales como:

- Compartir experiencias docentes específicas sobre pedagogía universitaria y adelantar una reflexión crítica sobre las mismas
- Desarrollar investigaciones específicas sobre tópicos de pedagogía universitaria, que permitieran sistematizar la experiencia y las intuiciones docentes.
- Generar alternativas para la formación docente a nivel universitario que se pusieran al servicio del desarrollo de la carrera docente.
- Crear espacios de acompañamiento a estudiantes, en la construcción de proyectos de vida universitaria.

23 FERNANDEZ, A.M. (1993). Ob. Cit., p. 52.

24 Todo lo dicho en párrafo 4.1., en cuanto a los modos de relación con el conocimiento, es también válido en este caso.