Autonomía y Constituyentes Universitarias Un debate inaplazable

Por: Sergio De Zubiría Samper. 23/08/2024

Profesor pensionado Departamento de Filosofía

Universidad de los Andes

Profesor Titular Doctorado en Bioética

Universidad El Bosque

El horizonte de expectativas de transformaciones estructurales en el campo educativo colombiano ha ingresado en un terreno de incertidumbres y desesperanza. La bancarrota de la “Ley Estatutaria de Educación” y los anuncios gubernamentales abandonando la posibilidad de reanimarla en el poder legislativo, constituyen una preocupación para el movimiento magisterial. El proyecto de una “Nueva Ley de Educación Superior” se convierte en otra promesa incumplida del actual gobierno progresista. El pensamiento crítico debe persistir en develar los grandes problemas de la educación en nuestro país y mantener vivas las discusiones sobre educación, autonomía, poder y democracia. Este escrito pretende, a través de la “crítica inmanente”, mantener viva la llama de la divergencia y el disenso.

El economista Jorge Iván González, ha publicado una columna en el diario *La República*, con el imperativo título *Contra la constituyente universitaria*, que se ha complementado con un artículo en la *Revista Razón Pública* (14/07/2024), *La perversión de la constituyente universitaria*, ahora acompañado de la exsecretaria de educación de Bogotá, Edna Bonilla. Desde el inicio de su lectura llama la atención el uso de la preposición *contra* y del término *perversión*, sugiriendo la inexistencia de matices, incertidumbres, distinciones o condicionantes contextuales. Definitivamente, deciden los columnistas, rechazar para todo tiempo y lugar cualquier insinuación o inicio de un proceso constituyente en el campo de la educación superior colombiana. Este tipo de perspectivas, que, en un ambiente

reflexivo, podría calificarse de “dogmáticas”, tienen la virtud de confesar de forma directa la posición filosófica y política de sus autores. Inmensa razón tiene I. Kant, a trecientos años de su nacimiento, cuando afirma en *Sobre la Pedagogía* (1803), “que la educación sea el problema más grande y más difícil que se pueda plantear el hombre”, porque siempre indaga por las cuestiones centrales de la sociedad y la humanidad; y, además, no existe un acuerdo sobre sus fines últimos. Para este pensador crítico, sí le tocara arriesgar un fin, este sería: “los niños deben ser educados no de acuerdo con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro”.

El columnista González, desde su primer escrito, como lo había anticipado el filósofo de Königsberg, se ve obligado a expresar sus posturas sobre temas centrales de la vida social y humana: su idea de pedagogía; la noción de conocimiento y ciencia; las relaciones entre autonomía y democracia universitaria. Problemas perennes y siempre polémicos en el mundo académico. En el diario *El Espectador*, Santiago Gómez Obando, ha planteado una distancia crítica de González y consideramos importante perseverar en esta necesaria polémica. Para hacerlo, vamos a dividir este escrito en los tres núcleos de alta tensión.

Problematizando el proceso pedagógico

En la columna del economista se enuncian afirmaciones altamente problemáticas del proceso pedagógico: (a) “en este proceso, unas personas saben y otras aprenden”; “Unos saben y enseñan. Otros no saben y aprenden”; (b) “el maestro es respetado por sus pares en una lógica guiada por el mérito”; (c) “la práctica académica obliga a la selección meritocrática que destaca a los que más saben”; “la universidad no es un espacio de igualdad entre sus miembros, sino de las jerarquías derivadas de la búsqueda del conocimiento”; (d) “estos seres brillantes son necesarios para que el grupo pueda descubrir el puesto en el universo, la propia identidad, la propia potencia (…)”; “sin maestros visionarios no es posible avanzar”.

a. “en este proceso, unas personas saben y otras aprenden”; “Unos saben y enseñan. Otros no saben y aprenden”. En la tradición pedagógica occidental, la acción educativa no se plantea como una relación de “subordinación” o “sujeción” vertical de un docente y un discente; tampoco uno de los sujetos “sabe” y el otro “recibe”. Basta recordar la labor de los sofistas (los primeros profesores “itinerantes”) y la mayéutica socrática para subrayar la dimensión educativa del diálogo, la

interrogación y el reconocimiento de la propia “ignorancia” (“saber que no se sabe”). Pasando por la exigente formación medieval en el *trívium* y el *quadrivium*, que acentúa las capacidades de la alteridad con el lenguaje (gramática, dialéctica, retórica), como también promueve ese “Maestro interior”, que, para San Agustín, cultiva las relaciones entre dudas, fe y razón. Para llegar a ese hito de la pedagogía moderna con Rousseau y Kant, hacia una educación “ilustrada” donde las diferencias de clase, género, raza, ideología, etc. no serán un obstáculo para consolidar una educación cosmopolita para toda la “humanidad”. Esa es aguda distinción que elabora Kant entre una *época de ilustración* y una *época ilustrada*; en la segunda, todas y todos los seres humanos se orientan por el *sapere aude* (atreverse a pensar y decidir por cuenta propia). Estamos convencidos de que ninguna teoría pedagógica contemporánea rigurosa (siempre existen excepciones) sostiene que en la acción educativa unos “saben” y otros “aprenden”; sería lo que críticamente denominó P. Freire una “educación bancaria”. Sería aleccionador recorrer las páginas del filósofo francés J. Rancière en su texto “El Maestro ignorante” (1987), en el que deconstruye lugares comunes de algunos pedagogos, como la división del mundo en una inteligencia “superior” y una inteligencia “inferior”, como también la peligrosa oposición entre la ciencia y la ignorancia.

El horizonte de expectativas de transformaciones estructurales en el campo educativo colombiano ha ingresado en un terreno de incertidumbres y desesperanza. La bancarrota de la “Ley Estatutaria de Educación” y los anuncios gubernamentales abandonando la posibilidad de reanimarla en el poder legislativo, constituyen una preocupación para el movimiento magisterial. El proyecto de una “Nueva Ley de Educación Superior” se convierte en otra promesa incumplida del actual gobierno progresista. El pensamiento crítico debe persistir en develar los grandes problemas de la educación en nuestro país y mantener vivas las discusiones sobre educación, autonomía, poder y democracia.

Image not found or type unknown

https://www.eltiempo.com/vida/educacion/estamos-en-un-momento-critico-para-la-autonomia-universitaria-nuevo-rector-de-la-universidad-nacional-3333414

b. “el maestro es respetado por sus pares en una lógica guiada por el mérito”. Llama la atención que la validación y respeto hacia el “maestro” sea exclusivamente adjudicada solo por sus “pares”, en una perspectiva posiblemente endogámica y excluyente. En el reconocimiento del “maestro” participan y deben participar sus estudiantes, la comunidad académica, diversas comunidades y ojalá el conjunto de la sociedad. No puede ser una valoración exclusiva entre los que se “parecen a mi” y ésta es sólo una parte del ejercicio valorativo. Para J. Dewey, el “ideal democrático” contenido en la acción educativa significa el encuentro de “puntos más numerosos y más variados de interés participados en común”. Para este pedagogo, la apertura al “pluriperspectivismo” hace parte de la riqueza de una educación y sociedad democráticas. Por tanto, sostener que la labor docente se valora exclusivamente por una lógica unidimensional de pares y por supuestos exclusivos criterios cognitivos (“saberes”) es problemático. Por ello, Kant diferencia entre el “preceptor” y el “pedagogo”; el primero, enseña solo “para la escuela”, y el segundo, el “pedagogo” es una guía “para la vida”.

> **La democracia universitaria se refiere al conjunto de principios, saberes, discursos y prácticas que promueven la participación y la toma de decisiones compartida en las instituciones de educación superior. A partir de la Reforma de Córdoba de 1918 se plantea una especie de copertenencia estructural entre autonomía y democracia en la vida universitaria: son nociones y experiencias que se exigen mutuamente en el discurso académico latinoamericano.**

c. “la práctica académica obliga a la selección meritocrática que destaca a los que más saben”; “la universidad no es un espacio de igualdad entre sus miembros, sino de las jerarquías derivadas de la búsqueda del conocimiento”. El avance del neoliberalismo educativo ha venido acompañado de la “normalización” de un sistema social meritocrático. Al lado del culto a la eficacia, la ideología de la

innovación, el auto emprendimiento, la universidad/empresa, la generalización del *homo economicus* (Foucault), el neoliberalismo educativo expande la ideología "meritocrática". Una categoría que emerge en la década de 1950 con carácter crítico, en la ola neoliberal comienza a normalizarse y aceptarse. En la ficción distópica de Michael Young, *The rise of meritocracy* (1958), se describe un hipotético futuro en que una suerte de élite legitimada por su inteligencia ostenta el gobierno y culmina reforzando una rígida casta que actúa arbitrariamente y obnubilada por su poder (para Young inteligencia más esfuerzo es igual al mérito). En el pensamiento crítico contemporáneo existen diversas críticas a la "meritocracia", pero quisiéramos concentrarnos en las relativas a la igualdad, el bien común y la democracia (J. Littler, R. Miller, N. Chomsky, J. Rawls, M. Sandel, F. Miró Quesada, M. Cociña). Algunas son las siguientes: (a) El orden meritocrático descansa en una concepción limitada de "justicia social", entendida como "igualdad de oportunidades" en el inicio, sin ocuparse de atender la "igualdad" en los resultados; por ello, no reduce ni mucho menos elimina las desigualdades reales, sino simplemente redistribuye las probabilidades de llegar al grupo de los más aventajados; (b) La noción de "mérito" es contingente al orden social existente y sus estructuras de poder, convirtiéndose potencialmente en una forma de opresión y de perpetuar desigualdades y privilegios; por ejemplo, en las sociedades actuales se remunera a los científicos, los deportistas, los políticos, la farándula, etc., mientras las labores del cuidado (educadores preescolares, enfermeros, empleadas domésticas, etc.) tienen baja remuneración; (c) Siempre se corre el riesgo de convertirse en antidemocrática por dos motivos: el gobierno de los "mejores" no es el gobierno de "todos y todas", y, la no participación en las decisiones colectivas sobre la base de la igualdad entre todos los participantes sobre el "destino común", distorsiona la idea misma de democracia; (d) La justicia social como "bien común" requiere del acceso igualitario a los espacios de decisión donde se definen aquellos aspectos que afectan a las personas y las comunidades. Para el filósofo Miró Quesada: "La meritocracia, que otorga poder a quienes tienen méritos, también resulta antidemocrática al anteponer el conocimiento sobre la igualdad, un principio central de la democracia"; (e) En el espacio de lo público y el "bien común" se acerca a un tipo de darwinismo social: la vida social es una gran arena de mera competencia, son los más aptos y aquellos que despliegan más esfuerzo los que puede ascender social y políticamente, mientras que aquellos menos dotados (inteligencia y esfuerzo) no reciben los "premios" que ese orden social ofrece y son condenados a su suerte; las generaciones venideras son condenadas si no hacen

parte de esa élite de ganadores.

d. “estos seres brillantes son necesarios para que el grupo pueda descubrir el puesto en el universo, la propia identidad, la propia potencia (…)”; “sin maestros visionarios no es posible avanzar”. La obra del filósofo Michael Sandel, “La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?” (2020), constituye una crítica radical del uso arrogante del mérito en las sociedades contemporáneas. El pensador denuncia como en universidades de prestigio de Estados Unidos, como Harvard, Stanford, Georgetown, se han creado redes de negocios y sobornos, por parte de familias ricas, para acceder a sus cupos universitarios. Logra cuestionar con bases empíricas ciertos lugares comunes de la meritocracia educativa, tales como: el acceso a las universidades no tiene el mismo punto de partida para todos; ciertos títulos universitarios profundizan la brecha de ingresos y ha dejado a quienes no poseen uno en un abandono moral; es erróneo suponer que el valor de mercado de un trabajo es la medida de su contribución al bien común de la sociedad; la meritocracia reproduce las estructuras del orden social existente. Devela la peligrosa “soberbia meritocrática”, de aquellos que el columnista denomina “seres brillantes”, que por sentirse parte de los “ganadores” deciden la “identidad” y la “potencia” del grupo, creen que todo ha sido fruto de su esfuerzo/inteligencia y, por tanto, nada deben ni tienen que ver con los menos favorecidos. La receta moral contra la “tiranía del mérito”, para el filósofo Sandel, es sólo una: mayor humildad.

https://elquinto.com.co/la-larga-lucha-por-la-democracia-en-la-universidad/

Concepciones de conocimiento y ciencia

La afirmaciones e inferencias relativas al “conocimiento” y la “ciencia” de los columnistas González/Bonilla obligan a develar también los supuestos contenidos en sus afirmaciones. Una concepción de “ciencia” debatible desde las concepciones de la filosofía de la ciencia occidental a partir de la década del sesenta del siglo XX. Enunciados como: “la sociedad reconoce la pertinencia del poder de la ciencia”; “la lógica científica no es asimilable a la del mundo político”; “las comunidades científicas fijan sus cánones, y si éstos son adecuados, consolidan su autonomía que, en última instancia, está fundamentada en el poder intrínseco de la ciencia”; “el campus académico (…) permite consolidar la ciencia, la tecnología y la innovación”.

a. Se trasluce una noción de ciencia como “única” forma de conocimiento, “universal”, “eurocéntrica”, “neutral” e independiente del mundo político y social. Los anteriores calificativos conforman debates clásicos de la idea de “ciencia” y tan sólo vamos a aludir a los dos últimos. Basta evocar un conjunto de autores muy significativos y potentes en esos años: J. P. Sartre “Crítica de la razón dialéctica” (1960); A. Koyré “La revolución copernicana” (1961); H. G. Gadamer “Verdad y Método” (1962); T. Kuhn “La estructura de las revoluciones científicas” (1962); R. Rorty “El giro lingüístico” (1967); P. Feyerabend “Ciencia sin experiencia” (1969). La sociología alemana convoca en 1961 el Congreso de Tubinga donde K. Popper y T. Adorno disertan sobre “La lógica de las ciencias sociales”; una aguda polémica que se prolonga posiblemente hasta nuestros días en las reflexiones de J. Habermas, R. Dahrendorf, H. Pilot y H. Albert, conocida en forma genérica como la oposición irreductible entre la “racionalidad dialéctica” y la “racionalidad analítica”. La epistemología occidental realiza en este momento una profunda reflexión sobre el estatuto complejo del “conocimiento científico” y los modos adecuados de su producción. El filósofo austriaco K. Popper reitera que la llamada “objetividad” de la ciencia no depende de un asunto individual de los diversos científicos, sino de ciertas condiciones eminentemente sociales para su generación, porque no existen ciencias “neutrales” con relación a su sociedad concreta. Existen, por lo menos, cinco condiciones sociales que posibilitan la producción de conocimiento científico: (a) La existencia de condiciones para la crítica reciproca; (b) La división social del trabajo entre los diversos científicos; (c) El posible trabajo en equipo; (d) La existencia de caminos diferentes e incluso opuestos entre sí en los procesos de investigación; (e) La presencia de interrelaciones entre políticas públicas de ciencia y la sociedad en su conjunto. Sabemos que la supuesta “neutralidad” científica es uno de los mitos fundacionales de toda concepción “positivista” de la ciencia y la década del sesenta derrumba esta suposición: existen necesariamente nexos e intereses en las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Los columnistas también pasan de forma inadvertida por el importante debate colombiano, en los inicios de la década de los setenta del siglo XX, dinamizado por el *Grupo La Rosca de Investigación Social* (O. Fals Borda, Víctor D. Bonilla, Gonzalo Castillo, Augusto Libreros), con textos como “Ciencia Propia: Colonialismo intelectual” (1970) y “Causa Popular: Ciencia Popular” (1972), que logran develar la existencia de ciertas concepciones de “ciencia” y de “científicos”, convertidas en el contexto latinoamericano en dispositivos de poder, dominación y formas de “colonialismo” y

“neocolonialismo intelectual”.

b. Se le otorga a la “ciencia” una condición de poder hipostasiado, que plenamente autonomizada del ser humano y la sociedad fija “intrínsecamente” sus propios cánones, principios éticos y criterios de verdad. El desplazamiento hacia una ciencia “fetichizada” que se complementa con la cosificación de lo humano. Tal vez, el mayor peligro que amenaza a la humanidad y a la naturaleza. Desde la obra de E. Husserl, “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental” (1936), texto central para el maestro Guillermo Hoyos Vázquez, se establece que la “crisis” de la ciencia europea se manifiesta en su reducción “positivista” a ciencia de meros hechos y su pérdida de importancia y significación para la vida. Una “ciencia” que no posea la voz de la existencia humana, constituye el camino a la autodestrucción y no comprende nuestra “penuria vital” (Husserl). Y es lo que estamos experimentado: la destrucción en nombre de una ciencia positivizada y sin controles éticos y políticos. Los articulistas González/Bonilla parecen atrapados en la visión de “ciencia” de la neoliberal Ley 30 de 1992.

https://www.colombiainforma.info/abc-de-la-constituyente-en-la-universidad-

nacional-de-colombia/

Autonomía, Constituyente y Democracia

Partiendo de las anteriores problemáticas afirmaciones sobre pedagogía y ciencia, los columnistas ahora deciden extraer dos conclusiones que conforman el fin último de sus escritos: (a) “La constituyente universitaria no tiene nada que ver con la autonomía universitaria (…) ¡Todo lo contrario! La constituyente niega la esencia de la autonomía universitaria”; (b) Las nociones de autonomía universitaria y democracia, en su esencia, no son copertenentes y pueden encontrarse disociadas; existen relaciones entre democracia y universidad, pero son diferentes.

a. “La constituyente universitaria no tiene nada que ver con la autonomía universitaria (…) ¡Todo lo contrario! La constituyente niega la esencia de la autonomía universitaria”. Los columnistas establecen una relación de antagonismo entre autonomía universitaria y constituyente, y, además, para exacerbar la oposición, consideran que desplegar un proceso constituyente “niega” la autonomía universitaria. Dos afirmaciones discutibles en el interior de sus premisas. La premisa inicial es que la “autonomía universitaria” exclusivamente “nace de la ciencia y de la escuela del saber”, del “poder intrínseco de la ciencia”, por tanto, lo que no nazca de allí, no es “autonomía universitaria”. Una perspectiva “reduccionista” y “cientifista” de la universidad, y completamente simplificadora de la “autonomía universitaria”. A partir de la Reforma de Córdoba de 1918, en nuestra región, se inicia un profundo cuestionamiento a la educación superior colonial, hispánica, elitista, señorial y clasista. Heredera de la tradición de las universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares. Mientras la idea europea moderna de universidad se consolaba con tres fines últimos (Docencia, Investigación, Función Social), el movimiento estudiantil de Córdoba –con gran lucidez– postuló que lo anterior no es posible sin autonomía, gobierno universitario, poder estudiantil, libertad de cátedra y pensamiento crítico. Esta Reforma cuestiona las relaciones existentes entre la universidad, la sociedad y el Estado, pero también elabora un concepto profundo de autonomía universitaria. La noción afecta varias dimensiones: el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la plena libertad de cátedra; la designación de los profesores a través de mecanismos exclusivamente académicos; la dirección y gobierno de la universidad por sus propios órganos directivos; la aprobación de programas y planes de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario; la inviolabilidad

de los recintos universitarios. “Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina” (C. Tünnermann). La “autonomía universitaria” conlleva el reconocimiento por parte del Estado que las universidades se gobiernen de manera independiente en asuntos que les competen a ellas mismas, tales como: (a) Autonomía para la investigación, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo que su comunidad académica decida, por encima del juego de intereses creados por los distintos grupos sociales; (b) Autonomía para la docencia, que implica la elección libre del contenidos de sus asignaturas; (c) Autonomía administrativa, como la libertad para crear y organizar su propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y las respectivas asignaciones; (d) Autonomía económica, que implica la libertad para elaborar sus presupuestos y manejarlos con responsabilidad y criterios propios. La construcción de esas dimensiones de la autonomía universitaria, de esa “utopía”, como la denominaba Carlos Gaviria, en primer lugar, le corresponde a esa comunidad universitaria de “iguales” con participación democrática y no a un grupúsculo de “tecnócratas”, con aura meritocrática de “científicos”. Y deben tener la imaginación creadora y autónoma para decidir sus destinos.

Los procesos constituyentes son tan sólo uno de esos posibles caminos de la lucha e imaginación de las comunidades universitarias autogestionarias. Consideramos por lo menos discutible que, bajo el argumento de autoridad de Alfonso Borrero, Guillermo Páramo, y estamos completamente seguros de que tampoco Guillermo Hoyos Vázquez –“nuestro Maestro”, como sostienen los columnistas– se hubieran opuesto por principio a desplegar un proceso constituyente en el seno de la universidad colombiana. Por el contrario, en sus últimos cursos de doctorado dedicados a la Filosofía de la educación, el maestro Hoyos, antes de fallecer, en un intenso diálogo con J. Derrida y M. Nussbaum, expresa el *desiderátum* que lo acompañó en su trayectoria vital: la democracia es el nervio de una reforma universitaria. En sus propias palabras: “El gran problema comienza cuando se hacen reformas universitarias sin tener en cuenta a la comunidad universitaria: la reforma de Bolonia es una reforma que pactaron, en cierta manera, los ministros de educación, de pronto también algunos rectores”. En América Latina y el Caribe las grandes transformaciones de la educación superior han sido desplegadas por colectivos, comunidades, movimientos pedagógicos de profesores y estudiantes a través de acciones callejeras, ocupaciones de edificios públicos y unidad con las comunidades.

Estamos convencidos como lo planteara K. Jaspers, que la universidad “es la sede en la cual, la sociedad y el Estado, permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, si le damos un espacio relevante a la reflexión teórica y al respeto moral. Siempre es menester rememorar la apreciación de ese maestro de las juventudes, Walter Benjamin: “Hay un criterio sencillo, y bien seguro, para examinar el valor espiritual de una comunidad, a saber, las preguntas”.

https://www.msn.com/es-co/noticias/nacional/universidad-nacional-modifican-el-calendario-acad%C3%A9mico-del-primer-semestre-de-2024/ar-BB1nipto#

b. Sostiene los columnistas, que las nociones de autonomía universitaria y democracia, en su esencia, no son copertenentes y pueden encontrarse disociadas; existen relaciones entre democracia y universidad, pero son diferentes. Estas afirmaciones o supuestos ideológicos podrían constituir la mayor amenaza a la idea

filosófica moderna de universidad. Además de escindir la acción pedagógica y la construcción científica de cualquier atisbo democrático, los columnistas ahora intentan persuadirnos de que la autonomía no es manifestación de la praxis democrática universitaria y que la democracia no es esencial a la vida universitaria. Para ello parten de dos polémicas premisas: asimilan “democracia” a “participación política” y “democracia” a “democracia representativa”. Pero, además, sin definirla, parecen tener una actitud fóbica hacia la “participación política”. Al construir la seudoidentificación entre “participación política” y “democracia”, los columnistas artificiosamente concluyen que la universidad es diferente a la democracia. Tendremos que reiterarles a los columnistas que existen dimensiones de la democracia “económica”, “social”, “cultural”, “étnica”, “de género”, “educativa”, etc., y que la “democracia “representativa” es sólo una de sus formas. También que en las teorías contemporáneas de la democracia existen concepciones de democracia elitista, institucionalista, gobernable, radical, deliberativa, socialista, etc. En el escrito de K. Jaspers, *La idea de la Universidad* (1946), este filósofo realiza pertinentes reflexiones sobre Universidad y Política, subrayando como en el ámbito universitario la experiencia de la política tiene sus peculiaridades, entre ellas: (a) No puede ser la imposición de voluntades partidarias o su reducción a simple propaganda política; (b) La política corresponde a la universidad como un objeto de investigación permanente; (c) No puede existir coacción frente a ninguna cosmovisión de la política o del mundo. Para este pensador, la democracia es constitutiva de la vida misma de la universidad y es necesario tomar medidas para evitar una relación patógena con la política.

La democracia universitaria se refiere al conjunto de principios, saberes, discursos y prácticas que promueven la participación y la toma de decisiones compartida en las instituciones de educación superior. A partir de la Reforma de Córdoba de 1918 se plantea una especie de copertenencia estructural entre autonomía y democracia en la vida universitaria: son nociones y experiencias que se exigen mutuamente en el discurso académico latinoamericano. Los determinantes de la democracia universitaria son diversos y pueden variar según el contexto y la cultura de cada institución. Algunos de los principales determinantes de la democracia universitaria en la tradición educativa latinoamericana son los siguientes: (a) Participación estudiantil: la activa y permanente participación de los y las estudiantes en los procesos de toma de decisiones es fundamental para la democracia universitaria; esto puede incluir representación estudiantil en consejos, comités y asambleas, así como la posibilidad de expresar opiniones y sugerencias en temas académicos y

administrativos; (b) Participación docente: las voces y el involucramiento de los profesores en el gobierno universitario son esenciales para el despliegue de la democracia universitaria; esto puede lograrse a través de la participación en la formulación de políticas, la planificación curricular y la selección de las autoridades académicas; (c) Transparencia y acceso a la información: la disponibilidad de información clara y accesible sobre las decisiones y políticas universitarias es esencial para una democracia efectiva. Esto permite que todos los miembros de la comunidad universitaria estén informados y puedan contribuir de manera significativa; (d) Elecciones y selección del gobierno universitario: la elección de las autoridades universitarias, como rectores o decanos, a través de procesos electorales puede fomentar la representación y la rendición de cuentas en la gestión de las instituciones universitarias; e) Diversidad y respeto a las diferencias: la promoción de la diversidad de género, étnica, cultural y de perspectivas en la toma de decisiones universitarias enriquece el proceso democrático y garantiza una amplia gama de voces representadas; (f) Participación de trabajadores administrativos: involucrar al personal administrativo en la toma de decisiones puede ayudar a garantizar una gestión efectiva y coherente de la universidad; (g) Autonomía académica: la capacidad de la universidad para tomar decisiones académicas y administrativas independientes sin interferencia externa es un componente fundamental de la democracia universitaria; (h) Autonomía académica: la capacidad de la universidad para tomar decisiones académicas y administrativas independientes sin interferencia externa es un componente fundamental de la democracia universitaria; (h) Diálogo, deliberación y crítica: fomentar un ambiente en el que se promueva el debate, la deliberación y el intercambio de ideas puede enriquecer el proceso de toma de decisiones y permitir una consideración más amplia de las diferentes perspectivas; el fomento del pensamiento crítico cultiva la democracia interna de las universidades; (i) Participación de la comunidad externa: involucrar a representantes de la comunidad local, movimientos sociales y otros grupos relevantes en la toma de decisiones universitarias puede ayudar a asegurar que la instituciones cumplan su función societaria; (j) Respeto a la vida académica: la protección y promoción de la libertad de cátedra y la libertad de investigación son esenciales para mantener la integridad, la democracia y la autonomía de la universidad.

Aspiramos que estos apuntes contribuyan a mantener la llama del pensamiento crítico sobre la idea de universidad, las formas de conocimientos, la autonomía y la democracia universitaria. Estamos convencidos como lo planteara K. Jaspers, que la

universidad “es la sede en la cual, la sociedad y el Estado, permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, si le damos un espacio relevante a la reflexión teórica y al respeto moral. Siempre es menester rememorar la apreciación de ese maestro de las juventudes, Walter Benjamin: “Hay un criterio sencillo, y bien seguro, para examinar el valor espiritual de una comunidad, a saber, las preguntas”.

Referencias bibliográficas

Abbagnano. N; Visalberghi, A. (1954). *Historia de la pedagogía.* México: FCE.

Benjamin, W. (1989). *La vida de los estudiantes;* en Obras. Madrid: Abada.

Hoyos Vázquez, G. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Husserl. E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental.* Barcelona: editorial Crítica.

Jaspers, K. (1959). “La idea de la universidad”. En: *La idea de la Universidad en Alemania.* Buenos Aires: Sudamericana.

Kant, I. (1991). *Sobre Pedagogía.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Popper, p. (1973). “La lógica de las ciencias sociales”. En: Adorno, T., Popper, K. y otros. *La disputa del positivismo en la sociología alemana.* Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Madrid: Penguin.

Descargar artículo

LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ

Fotografía: Revista izquierda

Fecha de creación
2024/08/23