

Invitatio.

Einleitung.



*M.* Veni, Puer!  
disce Sapere.

*P.* Quid hoc est,  
Sapere?

*M.* Omnia,

*L.* Komm her/ Knab!  
lerne Weisheit.

*S.* Was ist das/  
Weisheit?

*L.* Alles!

## Civilización, constituciones, neoliberalismo

Notas sobre la significación de la candidatura de Francia  
Márquez para la educación

Miguel Huertas Sánchez

## RESUMEN

Hoy, en el mes de abril de 2022, víspera de elecciones presidenciales en Colombia, se vive en el país un recrudecimiento atroz de una guerra civil no declarada, iniciada hace mucho tiempo, pero cuya más reciente fase se define por el conflicto entre las dos últimas constituciones: la de 1886 y la de 1991, disfrazada de confrontación partidista por las élites que detentan el poder, para garantizar su permanencia en lugares de privilegio. Aunque para toda la población es clara la situación de violencia por sus signos evidentes contra la vida individual y colectiva y contra el medio ambiente, desde el poder hay una tal política de ocultamiento de sus reales dimensiones y sus causas, que se genera una gran confusión, alimentada con mentiras, mistificaciones y el cultivo minucioso de la ignorancia en cuestiones de historia. Ser profesor implica normalmente respetar principios consagrados por las vanguardias pedagógicas, como son: la educación laica, mixta y neutral políticamente, pero en época de anormalidad y de imposición de falsedades que se dirigen directamente a impedir el pensamiento libre, autónomo y crítico mediante la violencia física y simbólica, se justifica que un profesor rompa su propia regla y llame a considerar la posibilidad de votar por una alternativa en la que participa una persona, cuya sola presencia rompe con todos los prejuicios cuya naturalización ha impedido que Colombia sea, como lo ordena su propia Constitución vigente, un lugar en donde se garantice el derecho a la vida, a la paz y a la diferencia y en donde –por lo tanto– trabajo, salud, educación, identidad, sean derecho de todos y no solamente de las élites.

### Nota sobre el lenguaje

Uno de los temas que adquiere más relevancia hoy en la escritura, es el de la búsqueda de formas inclusivas. Me gustaría que la Academia se tomara más en serio las ideas y sentimientos de las personas y colectivos reales y tomara decisiones como neutralizar los adjetivos. Mientras tanto me remito a la manera tradicional, con la salvedad de que eso no compromete algún concepto sobre los debates de cuestiones de género que, por lo demás, me merecen el mayor de los respetos y considero urgentes y prioritarios.

# Civilización, constituciones, neoliberalismo

*El que tenga oídos, que oiga...*  
Juan, 2:19

¿Cómo pretender ignorar la realidad?

Soy un profesor. Y como tal, siempre he mantenido estrictamente principios que datan de las vanguardias pedagógicas modernas: la educación es una necesidad y, por lo tanto, un derecho de todo ser humano; ella debe ser laica, igualitaria, mixta y neutral políticamente. Por eso, en toda mi carrera, aunque siempre he dejado claros a mis estudiantes los fundamentos de lo que llamo *pensamiento crítico*, nunca he sugerido que en elecciones debieran inclinarse por una figura u otra. Siempre les he recomendado votar: en nuestras imperfectas democracias es un recurso que no debemos desdeñar porque algún efecto sobre la realidad tiene, aunque a veces parezca muy lejano; pero nunca he sugerido ni un nombre, ni un partido.

Hoy, con este documento, por primera vez en mi carrera docente, expreso una sugerencia específica desde mi lugar de profesor. Y lo haré hablando de lo que he estudiado: el campo de la educación en general y la educación artística en particular.

La razón es clara: hay una urgencia manifiesta de tomar decisiones que nos permitan hacer frente a una situación de guerra. Guerra contra ciertos sectores de la población, contra la oposición, contra el pensamiento crítico, contra el medio ambiente, contra las comunidades originarias ... y, sobre todo, una guerra contra la verdad y contra todo lo que de justo y decente que implica nuestro trabajo como docentes y como estudiantes.

No tengo dudas de que el estado de guerra interna es permanente en Colombia, que puede ser visto a lo largo de toda su historia republicana como una continuidad que solamente se atenúa o intensifica en diferentes momentos y lugares según motivos específicos y, en este momento, aquí y ahora, se escenifica como una guerra entre las dos últimas constituciones: la de 1886 y la de 1991. No entraré en detalles que serían muy complejos y largos, solamente propondré una imagen de contraste: Es ampliamente divulgado que la Constitución de 1886 -que, según mis investigaciones en arte y educación, podría considerarse definida por un modelo conservador-civilizador- tuvo un ideario que se podría resumir en *una patria, una lengua, un dios*, de manera que uno encuentra que el ciudadano por defecto al que se remitía esa Constitución era hombre, blanco, católico, de lengua española y podemos agregar: propietario y alfabetizado.

Esa figura definió todas las instituciones de la Nación y constituyó una hegemonía que solamente empezó a transformarse con la Constitución de 1991, que declaró tajantemente: Colombia es un país pluriétnico y multicultural.

Esto lo sabemos; en realidad, deberíamos saberlo muy bien, pero hay desde hace ya décadas una campaña de negación de ese principio y de esa guerra, que se ampara en el olvido histórico. Esto genera confusión en la población, especialmente en la juventud, que se ve

sometida a un bombardeo inmisericorde de falsas noticias, mentiras y trampas que solamente contribuyen a profundizar el estado de guerra, porque hay sectores a quienes les conviene mantener la guerra. En medio de todo esto, hay cosas que nadie está diciendo y, puesto que conozco algunas de ellas por mis investigaciones, asumo que tengo el deber de presentarlas al escrutinio y debate público, para contribuir a darle rigor y profundidad.

Como profesor, voy a hablar solamente de lo que he estudiado: de educación desde la perspectiva del arte, y voy a hablar con hechos. Este no es solamente un documento de opinión, cada cosa que aquí se plantea es comprobable con documentos, que están en archivos, en bibliotecas. Evidentemente, entiendo que pueden contraponérseles otros hechos, otros documentos y teorías, pero quienes piensen de otra forma deberían presentar sus argumentos de la misma forma.

En síntesis, lo que plantearé aquí es esto: la Constitución de 1991 decretó un país en donde la vida es un derecho de la población, sin distingos de raza, creencias o cantidad de posesiones materiales; de ese mandato se desprende un imperativo educativo que se basa en la diversidad cultural y ambiental, que debe ser respetado. En esa dirección se trabajó en la década de los años noventa, a partir de leyes como la Ley 30, general de educación y la ley 115 de educación superior; pero, durante los gobiernos Uribe (2002-2010), cuyo plan de gobierno en educación fue llamado *Revolución educativa*, la práctica totalidad de alcances en la implementación del mandato constitucional, fueron destrozados, siendo implementado un modelo educativo que podemos llamar neoliberal, que tendió a eliminar de hecho la posibilidad de la reflexión pedagógica, para imponer unas definiciones economicistas en las que la gran prioridad pasó a ser la eficiencia administrativa y el propósito prácticamente exclusivo de la educación pasó a ser alimentar el mercado laboral globalizado.

Eliminar la reflexión pedagógica es ni más ni menos que tratar de eliminar la libertad de pensamiento. La diversidad, el debate y el disenso son connaturales al pensamiento pedagógico que, en contravía del pensamiento dominante que se ha impuesto en las últimas décadas, no es simplemente transmisión de información, las más de las veces controlada por el poder, como lo pretende la transformación del modelo educativo que inició en los gobiernos Uribe y se ha ido reforzando, causando estragos en la vida de las comunidades, en la conservación del medio ambiente, en la economía de las capas de población más vulnerables; contribuyendo al fortalecimiento de un sistema político que aumenta los privilegios de los ricos y poderosos, vale decir: un país en el que la discriminación es norma: a los pobres, a las etnias, a quienes piensan distinto, incluso a los otros seres vivos.

Yendo un poco más allá, es viable exponer la hipótesis de que este panorama educativo es de la misma naturaleza de otros sectores de la sociedad colombiana. Y el modelo depredador que ha causado esta tragedia nacional sigue planeando sobre nuestro presente y futuro, amparado en una nube de falsas definiciones, amparadas en un silencio histórico cómplice.

Pero también, en honor a la verdad es necesario reconocer que las tragedias que vivimos hoy pueden hundir sus raíces mucho más profundamente y más lejos de esta época y se remontan al devenir del proyecto moderno como un pensamiento depredador, crítica que

se está llevando a cabo desde por lo menos finales del siglo XIX y que alcanzó un alto grado de fuerza en la última década del siglo XX, pero que aún sigue siendo desconocida para mucha gente.

Mi carrera docente en arte empezó en la década de los años ochenta y han sido muchos los estudios, los caminos, las vicisitudes que se encierran en esos ya cuarenta años, cuya parte sustancial le debe mucho a la Constitución de 1991 y sus creaciones derivadas, entre ellas la Ley 30, General de educación, y la construcción de los *lineamientos curriculares en educación artística*, proceso con el que llegué a tener un contacto en su fase final. Esa trayectoria, se resume en la creación de cursos de profundización, dos programas de posgrado, artículos y algunos libros, además de mi trabajo artístico que me enorgullece llamar obra artística de profesor. Todo eso se ha adelantado siempre en un estado de emergencia relacionado con la guerra que venía de lejos: toda mi vida de estudiante de niveles básicos, se realizó oyendo noticias y comentarios sobre La Violencia, el Frente Nacional, el fraude electoral y, luego, los asesinatos selectivos, las masacres, etc. Nada raro que las tesis de los dos posgrados que cursé (maestría en historia y teoría del arte y doctorado en arte, línea Estética y crítica) hicieran énfasis en el estudio de la historia política del arte y su enseñanza en Colombia, para poder comprender ese telón de fondo de la niñez de todo colombiano.

No es posible un conocimiento cabal sin memoria histórica; un profesor de artes tiene que investigar en las genealogías de la enseñanza del arte y en el camino se encuentra con la política, porque, como lo he dicho en varios lugares, la manera como un país piensa su arte evidencia cómo se piensa a sí mismo y la manera como piensa la enseñanza de las artes es evidencia de cómo piensa su arte. Y si se investiga en historia, es inevitable en un momento dado encontrar que, como lo dice J. H. Plumb, citado por Germán colmenares: “Nada ha sido usado de manera tan corrupta como los conceptos del pasado”, de manera que se nos presenta el imperativo de “limpiar la historia de la humanidad de estas visiones engañosas de un pasado con finalidad”, pero en Colombia tenemos el problema adicional de que como población se nos ha prácticamente expropiado el derecho a tener un pasado y enfrentamos el mundo a partir de unas nociones nebulosas, simples, estereotipadas y, las más de las veces, erradas, de lo que ha sido nuestra historia.

Ver la realidad cargada de conocimiento histórico, es verla de manera más seria, más profunda y hacernos más fuertes frente al engaño. El arte, cuya pregunta fundacional es sobre la naturaleza de la realidad, no puede ignorar este compromiso político, más aún, cuando habla de su propia enseñanza.

### La ley 30 y el surgimiento de la educación artística como disciplina

Una frase que repetimos constantemente los investigadores en educación artística en Colombia es que, con la Ley 30, la educación artística apareció por primera vez con derecho propio en la cartografía de la educación en el país. Evidentemente, ya existía, y con algunas realizaciones importantes, particularmente de trabajos pioneros en las décadas de los años ochenta. Personalidades como María Elena Ronderos, Carlos Miñana, Beatriz González (la

lista no es exhaustiva) y programas de formación de docentes de diversas clases se desarrollaban, pero, en el panorama de la educación básica, a las artes se les atribuía un papel secundario (nadie *perdía el año* por una materia artística, se decía), relacionado con prácticas muy elementales, relacionadas con el cultivo de un cierto gusto y contenidos tomados de la historia religiosa, la historia patria y la historia del arte más convencional, facetas todas de un género al que debemos mucho de nuestros conflictos culturales: la Historia Universal, que se impuso en el siglo XIX, tema que retomaré más adelante.

Por su lado, la enseñanza superior de las artes, lideradas en el ámbito académico por las artes plásticas y la música habían llegado más o menos recientemente (comienzos de los años sesenta) al sistema universitario y se debatían todavía con los rezagos del modelo decimonónico que las había circunscrito a la noción de enseñanza del buen gusto. Precisamente, la crisis de este modelo era tan evidente que las reformas de la Constitución coincidieron con grandes reformas que se estaban gestando en distintas universidades públicas en programas de arte.

En relación con el mandato constitucional de consolidar un sistema educativo que diera cuenta de una mirada integral a la Nación, en su diversidad cultural, etnográfica, biológica, política, se escribieron lineamientos para las áreas curriculares. Recordemos que una nueva Constitución significa un nuevo comienzo. Las leyes se reescriben, las instituciones se refundan y son otras. No son reformas ni pequeñas ni grandes, son **nuevas** creaciones. El “nuevo país” no era un concepto propiedad del presidente, ni una concesión de las élites, ni una mejora de lo que existía. Una Constitución es un nuevo comienzo y allí empieza nuestra tragedia actual, no por el reinicio en sí, que era totalmente necesario y deseado por la mayoría consciente de la población, sino porque hoy, treinta años después, todavía hay sectores de los privilegiados de antes que no se resignan a perder ni una mínima parte de esos privilegios en aras del bien común y sectores no privilegiados que no han querido, por una u otra razón, entender que la igualdad, la equidad y la justicia no son dones que nadie nos da, sino condiciones que hay que construir, trabajando duramente a veces, y que el documento de la Constitución no garantiza nada por sí mismo, sino que es un instrumento para esa construcción colectiva.

Para la educación artística, el Ministerio de Educación adelantó un proceso muy importante de construcción de *lineamientos curriculares*, con una conciencia clara de que se estaba en un proceso de paso de una democracia representativa a una democracia participativa. Esa construcción en su parte sustancial fue orientada por María Elena Ronderos con la participación de docentes de todo el país y, aunque la publicación se atrasó hasta el año 2000 y fue finalmente impugnada por ella misma por algunos desacuerdos, es en mi opinión, el documento más importante que se haya escrito en Colombia sobre la educación artística. Su relectura hoy nos trae de nuevo el espíritu que despertó la Constitución del 91. Es un documento que habla de la conciencia, de la experiencia, de la tolerancia, de la paz, de la comprensión, del diálogo, del respeto a la diferencia, de la diversidad y, sobre todo de un diálogo sensible en el aula, en el que todo lo que es significativo para la vida adquiere una presencia viva y actuante. No es un listado de normas ni de indicadores económicos, como

sucedíó después. Es un documento vivo, cuya lectura sigo recomendando como desde el comienzo.

En la construcción de nuevos contextos sociales, institucionales y educativos se avanzaba, con la premura de las nuevas condiciones y las urgencias de la vida social y con la lentitud de enfrentar la extensión del país, el arraigo de los prejuicios viejos y las resistencias de los sectores conservadores que no se resignaban a los cambios, pero se avanzaba. Adicionalmente, un elemento muy importante entraba necesariamente en juego en la década de los años noventa: el sector de la cultura también se transformaba y adquiría otras dinámicas que, en relación con la educación artística, en muchos momentos parecía avanzar con más velocidad que en el sector educación.

En 1997 se creó el ministerio de Cultura y uno de sus primeros eventos de carácter nacional fue muy significativamente un gran encuentro de educación artística, con los mismos principios derivados de la Constitución del 91. Aquí hay un tema que por extensión no puedo desarrollar, pero es importante nombrarlo para tenerlo en cuenta: los sectores de la cultura y de la educación son realidades actuantes en la alta política. Desde la cotidianidad, en general nos parece que son un poco lo mismo, sectores hermanos que miran en la misma dirección o, por lo menos, como una especie de primos muy cercanos. No necesariamente es así; como sectores políticos, cada uno tiene sus intereses y sus derroteros y decisiones no siguen necesariamente las mismas vías. Incluso, en ocasiones, pueden presentar grandes diferencias o tensiones; por ejemplo, a la hora de pelear por presupuestos o de definir áreas de interés colectivo.

En principio, el Ministerio de Cultura trabajó en la construcción de su nueva institucionalidad, en la cual reservó un lugar de importancia para la formación artística y cultural, se promulgó la Ley de Cultura (Ley 397 de 1997) y en los foros especializados empezó a comentarse una especie de acuerdo respecto a la educación artística: el Ministerio de educación tendría injerencia en el sector formal y el de Cultura en el sector informal, mucho más cercano el primero a la instituciones y, el segundo, a las comunidades.

En la cotidianidad de la docencia en artes, hay una condición personal que refleja muy comúnmente la tensión entre los espacios de la cultura y la educación: ¿se es más artista que profesor o más profesor que artista? En lo general, se plantea la pregunta con la misma intensidad: ¿Quiénes deben definir los contenidos de la educación artística, los artistas o los docentes? Esas preguntas no son triviales y su discusión es potencialmente muy rica y estimulante, pero en la realidad concreta, pueden alcanzar las dimensiones de un conflicto.

El arte, ya lo confirmaron la Constitución, la Ley 30 y la Ley 397, no es un simple adorno de la vida, no es una parte secundaria de la experiencia humana, no es un complemento ni un anexo. Es parte fundamental de la construcción de sentido de realidad de los seres humanos, en lo individual y lo colectivo y, como tal su disfrute es un derecho fundamental.

Veamos un solo signo de lo que esto significa: podemos dar una mirada general a la escuela básica hoy y veremos -no debería ser en absoluto así, pero así es- que la clase de artes

es casi el único espacio en el que una persona **puede ser ella misma**. De hecho, en esa clase **tiene** que ser ella misma, con su configuración física, sus ideas, sus sentimientos, sus memorias, sus deseos, sus temores, sus capacidades específicas... En la clase de artes nadie externo puede hablar por ella, nadie puede decirle qué puede ser o no, ella misma debe configurar su propia expresión, delimitar su propia identidad. De esta condición habla muy bien la gran dificultad que se ha tenido para construir ese engendro que son las pruebas de estado para estandarizar la educación artística, porque equivalen a estandarizar lo inestandarizable.

### El ataque frontal a la Constitución de 1991

Con ese horizonte complejo y problemático, iniciaba el siglo XXI la educación artística, tratando de construir una institucionalidad que diera cuenta de su naturaleza fluida, flexible, de un saber no acumulativo ni reducible a reglas ni dogmas, en donde la experiencia total del ser humano y de las comunidades entra en juego, cuando se implantó desde 2002 la política de la *Revolución educativa* del primer gobierno de Álvaro Uribe.

El primer signo de lo que se venía fue visto con estupor por la comunidad educativa, cuando se leyó el punto número 48 del plan de gobierno *Manifiesto Democrático - 100 puntos*, que decía: “Cuando un niño abraza un instrumento musical, jamás empuñará un fúsil contra el prójimo”, cosa que, infortunadamente, no es cierta, pero ya señalaba un interés político en la educación artística, que empezaría a transformarse fuertemente con las enormes presiones políticas que se abrieron.

Como a los colombianos se nos ha negado por parte del poder político la posibilidad de conocer la historia, no tenemos mayor información colectiva de los caminos que hemos andado y desandado y muy poca gente vio que ese discurso ya se había dado: había estado en la base del proyecto artístico y educativo de La Regeneración, el movimiento de cuño conservador que estableció la Constitución de 1886, de la cual surgieron las instituciones culturales y educativas republicanas en Colombia: el arte, se decía, pacifica las poblaciones, *adama* las costumbres y, en últimas, es un instrumento efectivo para civilizar nuestro hostil carácter. La comunidad educativa debió estar en alerta, pero casi nadie recordaba que ese discurso y esas instituciones no evitaron la guerra de Los mil días, que fue peor que todas las anteriores, ni toda la violencia partidista que marcó el siglo XX. Más bien, acrecentó la brecha que separaba la población entre dos sectores, aumentando los motivos de violencia, porque el proyecto cultural y educativo resultante reforzó el imperio de los detentadores del poder. “Educar las élites, civilizar el pueblo” es una expresión de la investigadora en educación suiza Aline Helg, quien ha estudiado las políticas educativas colombianas de principios del siglo XX.

A partir de la *Revolución educativa* de Álvaro Uribe, se sucedieron una serie de cambios vertiginosos, el sistema educativo se dirigió hacia una condición que a mí me parece ilegal -por lo menos ilegítima- e, incluso, inconstitucional, pero como en esos temas de derecho no soy experto, lo propongo solamente como una sospecha. Lo cierto es que el

rumbo de las cosas empezó a tender hacia otros lugares por dos vías: la imposición de nuevas condiciones para la educación, que tendían a garantizar la eficiencia economicista del sistema (con el consiguiente olvido de lo pedagógico: eso de estar preguntándose por el sentido de la vida y la diversidad cultural pasaba a un segundo plano) y, por otro, devolvió la educación artística a una lucha que ya creía superada; a saber, por su propia existencia, porque empezó a ser nuevamente expulsada de la escuela.

Esto no lo digo yo solamente, lo decía en su momento el propio gobierno:

Cecilia María Vélez White asume el reto de llevar a ejecución la Revolución Educativa del Presidente Uribe, proyecto ambicioso que busca crear mayores y novedosas oportunidades de estudio a quienes en la actualidad no pueden acceder a el.

Desde 1998 **manejó con mano firme y principios de economista** el sector educativo en Bogotá con gran éxito y llega ahora al Ministerio de Educación para magnificar su labor<sup>1</sup>.

Difícil decirlo de manera más sintética. De todos los ministros de los dos períodos Uribe, la única persona que permaneció en su cargo los ocho años fue Cecilia María Vélez White, lo que demuestra la coherencia y fortaleza del programa educativo. La doctora Vélez, sobre quien recayó semejante responsabilidad de desmontar los intentos de una década de cambios institucionales en la educación, hasta donde llegan mis informaciones, no es una persona que haya escrito jamás una palabra sobre pedagogía. No es experta en ese tema. De origen, es economista, con posgrado en políticas públicas.

Es cierto que en Colombia ha hecho carrera (y esto ha servido para degradar la condición y la consideración docente) la idea de que para administrar la educación sólo hace falta una cierta dosis de sentido común. Algunos todavía recordamos cuando, en medio del escándalo del proceso 8000, el presidente Samper nombró ministra de educación a Olga Duque de Ospina, quien, interrogada por la prensa sobre su total ausencia de experiencia en el campo de la educación, respondió que había criado seis hijos y eso le daba la experiencia requerida. Es importante tener en cuenta este tema, que es mucho más que chovinismo o celos disciplinares: uno de los problemas estructurales de la política educativa en Colombia es que sus políticas se basan en la confusión entre pedagogía y sistema administrativo y se entrega su administración a expertos en gerencia y no a expertos en pedagogía.

Las llamadas reformas educativas son, en general, reformas administrativas, reformas del sistema y su funcionamiento y no debates sobre el diálogo pedagógico, las actitudes, las voluntades, los deseos, las tradiciones que se dan cita en un salón de clases. Si ustedes observan los devenires de las reformas educativas pueden comprobarlo de primera mano. Las que yo más conozco son las reformas académicas de la Universidad Nacional; si uno lee en paralelo la reforma de 1993 con la constitución de 1991, ve que hay una interrelación que necesaria pone en primera fila de la reflexión, del debate y de las tareas que se desprenden,

---

<sup>1</sup> <http://historico.presidencia.gov.co/ministros/educac.htm> El resaltado no es el del original.

el problema del sentido de la universidad como institución educativa en los tiempos actuales y la conciencia que debe construir el futuro profesional en un contexto social específico.

Un excelente ejemplo que siempre cito es, justamente, la manera como se definió el objeto del programa de Artes Plásticas:

OBJETO DE ESTUDIO. El programa Académico de la Carrera de Artes Plásticas está en capacidad de impartir una educación integral al estudiante que desarrolle en él o ella un espíritu crítico, para que sea capaz de tomar distancia de la experiencia cotidiana y pueda producir imágenes capaces de transformar la mirada de la sociedad. El lineamiento central del programa está orientado hacia la formación de un Artista Pensador y hacedor capacitado intelectualmente y técnicamente. La práctica del Arte contemporánea conlleva tanto a un dominio de la especificidad formal de los lenguajes artísticos, como a la conceptualización de la obra y su relación con otras áreas de la realidad y el conocimiento.

Es evidente para cualquier lector que esta definición desborda por completo la simple transmisión de información, la repetición de fórmulas ya definidas, la limitación a pensar solamente en problemas de las obras de arte, sino que implica todo un programa de trabajo en lo individual y lo colectivo. Pero la reforma que se realizó entre 2003 y 2009 (¡tantos años de caos institucional!) y que inició con declaraciones tan espurias como “estamos enseñando demasiado”, “necesitamos que los estudiantes se gradúen más rápido”, “hay que reconocer que en el mundo de hoy la gran investigación ya no se hace en las universidades, sino en los centros industriales”, etc. (cito de memoria, yo las escuché en decenas de reuniones), se implantó una concepción autoritaria del gobierno universitario, y un imperativo de graduar lo más rápido posible profesionales exitosos para el mercado laboral globalizado. ¿Pensamiento crítico?, ¿formación humanística?... Cosas del pasado que ya no tienen cabida hoy.

De ese tamaño es el impacto que produjo la revolución educativa de Álvaro Uribe. De él se habla mucho, se opina, se discute. Yo hablo de lo que conozco. Sé del trabajo de Marco Palacios, quien llegó para un segundo período en la rectoría de la Universidad Nacional después de años de no tener contacto con ella ( de ni siquiera estar en el país) y lo único que parecía ser claro en su gestión (a la que sin ningún pudor renunció en poco tiempo, dejando tras de sí un verdadero caos) era *volver trizas* todo lo construido en la década anterior.

La diferencia entre una figura legítima de autoridad y un burócrata

Propongo una pequeña extrapolación para explicar mejor el problema de la autoridad en pedagogía. Es muy frecuente la queja de la ciudadanía en relación con la policía. Esa figura venerable de quien detenta la autoridad, de la que se espera que defienda las personas, choca brutalmente con acciones de esas autoridades que parecieran estar en contra de esas vidas que están bajo su cuidado. Mientras, de un lado, la ciudadanía espera encontrarse con seres humanos con quienes se pueda dialogar, colaborar y construir, de otro lado esos seres aparecen como agentes de un sistema que solamente les exige seguir órdenes. Y cuando se

propone recuperar el sentido de las cosas, el poder no responde retornando a esas figuras de autoridad su legitimidad y respeto, sino que propone más dinero, más oficinas, más armas para reforzar el sistema. Como cuando los médicos se ven impelidos a responder por la rentabilidad del sistema y no por el cuidado de la salud y la vida.

En una clase se encuentran dos roles: el rol docente que, en tanto figura de autoridad reconoce los elementos que construyen su legitimidad como tal y comprende que su labor se encamina a contribuir a que quien está en rol de estudiante construya un pensamiento informado, comprometido y autónomo (vale decir, trascienda el estado de subordinación), y propone un diálogo que construye sentido en ambas direcciones. Eso no tienen nada que ver con quién dirige el departamento, cuántos créditos otorga un curso, quién paga el sueldo, si ese sueldo es justo o no, si el gobierno es de un partido u otro, si en el colegio hay luz o red actualizada. Estas últimas cosas son importantes, evidentemente, pero son problemas del sistema, no de la pedagogía.

La pedagogía es una forma de diálogo, de construcción colectiva, mutua y permanente.

Todos hemos visto que, en las grandes movilizaciones de los años recientes, en las que la juventud sale a la calle a reclamar una mejor educación, normalmente los presidentes salen a hacer cuentas y pretender demostrar que ha inyectado ingentes recursos a la educación, que para ellos es muy importante. Pero eso es un diálogo de sordos construido para eludir los verdaderos problemas: inyectarle dinero al Icfes o al Icetex, no tiene nada que ver en principio con la pedagogía; la gente sale a la calle por la desesperanza, por la rabia de ser invisibles para las políticas sociales, por el sentimiento de ser carne de cañón en la guerra implacable de los mercados globales, porque se pregunta qué sentido tiene esta vida y por qué esas preguntas no aparecen en sus guías de lectura, en las pruebas de estado o los debates “académicos”. Ese tipo de cosas que atormentan a la población, tienen que ver con la vida, no con los indicadores de la bolsa o con la eficiencia administrativa.

No voy a calificar las posibles bondades de la gestión de Cecilia María Vélez para reforzar el sistema. Lo que sé es que esa gestión tendió a destruir los avances en relación con la construcción de un país diverso, pluriétnico, multicultural que respeta la vida. Lo otro, que se lo agradezcan los mercados globalizados.

Ella es una figura sobre la que poco o nada se habla, pero que merece estudios muy profundos. Su gestión (permítaseme recordar a un verdadero profesor a quien admiro incondicionalmente: José Gregorio Rodríguez, quien nos recuerda que el problema de la educación es de *sentido* no de *gestión*) se prolongó durante mucho tiempo. Fue en primer lugar nombrada secretaria de educación de Bogotá por el entonces alcalde Peñalosa, fue reelegida en ese cargo por Antanas Mockus y luego pasó directamente al ministerio de educación: 1998-2010, un largo tiempo que fue suficiente para dar la vuelta al problema de la educación: de ser un **derecho** consagrado constitucionalmente, lo transformó por directrices de un gobierno que abiertamente siempre defendió (y lo sigue haciendo) que hay que legislar para los ricos, en un **bien**, que se cotiza en el mercado.

Hay dos elementos fuertes que determinan eso que llamo una especie de reforma constitucional camuflada en relación con la educación artística. El primero fue la implantación del sistema de competencias que, para resumir en una sola expresión, eran descritas en el documento *Estándares Básicos de Competencias de 2006, en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Ministerio de Educación. ¿No les faltaba algo?, sí, lo relacionado con el arte desaparecía; en cambio, a ellas se agregarían las *competencias laborales*. El segundo fue un decreto que en su aplicación significó de hecho casi revertir lo que había planteado la Ley 30, expulsando en una gran medida nuevamente el arte de la escuela básica: el decreto 3020 de 10/12/2002, “por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones”. Este decreto estableció límites en el número de docentes y directivos según un número de estudiantes, de manera que las áreas de artes y de educación física sufrieron enormemente y volvieron a ser secundarias. Muchos docentes de artes tuvieron que hacerse cargo de una absurda cantidad de cursos y de estudiantes, a quienes solamente podían ver en una clase de 45 minutos a la semana (ni siquiera el tiempo de aprenderse sus nombres); otros -los que sobraban según las cuentas del decreto- tuvieron que *reconvertirse* en profesores generales de preescolar y de primaria, en situaciones para las cuales no tenían formación; todo por un asunto puramente numérico, derivado del pensamiento economicista de costo - beneficio relacionado con la búsqueda de mayor cobertura a como diera lugar.

El arte volvió a estar discriminado en la institución escolar; con el tiempo volvería, pero esencialmente por la vía del sector de la Cultura (al menos en Bogotá, que es el caso que conozco mejor), pero en horario externo y muchas veces con docentes que no se integran a la comunidad docente de la escuela. Este es un problema muy complejo que alargaría mucho este documento, pero que es muy importante y vuelve a plantear una vieja pregunta: ¿para la formación artística basta con dejarla en manos de fundaciones privadas que no necesariamente han desarrollado procesos de reflexión pedagógica en el marco de la institución escolar?

Paso a otro tema, por el momento.

El proyecto civilizatorio y la educación.

Es importante ir más atrás. No solamente al siglo XX, sino al XIX, en un mediano plazo. Más tarde tendremos que ir mucho más atrás para la adecuada comprensión de los problemas que nos ocupan en este análisis.

He hecho referencia a la construcción de instituciones culturales en el siglo XIX a partir de la declaración de independencia. Esta es una historia no sólo apasionante, sino necesaria para comprender nuestra actualidad y, como prácticamente todas las historias colombianas, yace en un olvido indignante para la generalidad de la población, incluso para muchos docentes, especialistas, intelectuales, periodistas, etc. Sé que insisto mucho en eso, pero hay que denunciarlo todos los días, todo el tiempo y no debemos contentarnos con las

expresiones clichés como “la escuela no está cumpliendo con su misión”, “los profesores son malos”. No. El problema es de las políticas, y las políticas en Colombia no las definen las comunidades concernidas, sino los asesores -generalmente ajenos a los problemas específicos de conocimiento- contratados por un sistema tecnocrático y autoritario para cumplir metas preestablecidas.

En un gran resumen, se puede decir que el origen de estas instituciones paralelas a la construcción de un discurso de Nación (a la vez causa y consecuencia) se definieron finalmente en su forma hegemónica como parte de lo que se ha llamado un *proceso civilizatorio* que debía demostrar que nuestro país era una nación que estaba a la altura del concierto de las naciones civilizadas. ¿Qué quiere decir civilizada? Que no es bárbara. Para el discurso de los fundadores de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia, cuyo portavoz era Alberto Urdaneta, la civilización llegó de Europa por la vía de Colón; en este sentido, era católica, blanca y respondía en lo general a la llamada cultura occidental.

En adelante, el discurso nacionalista en arte consideraría que el gran arte colombiano deriva de la cultura española. Aunque desde el siglo XIX se manifestó en el movimiento intelectual un interés por lo precolombino, hasta ya avanzado el siglo XX no fue cuestión de pensar en sus manifestaciones como arte propiamente dicho, ni siquiera de parte de autores tan asociados al *indigenismo* como Luis Alberto Acuña, quien siempre dejó en claro sus principios hispanistas y católicos, o el más importante crítico de artes plásticas y musicólogo liberal de la primera mitad del siglo, Gustavo Santos. Mientras tanto, en lo social, como ya se dijo, la Constitución de 1886 consagraba un ciudadano blanco, católico y de habla española de modo que los pueblos *salvajes* debían obligatoriamente “reducirse” a la civilización; vale decir, sus modos tradicionales de existencia no eran viables.

Por raza, por religión y por lengua, comunidades como las indígenas y afrodescendientes quedaban marginalizadas. Al igual que las mujeres, que no podían votar ni ser propietarias, y recibían una educación diferenciada que se limitaba a una formación básica, específica para cumplir con las labores “propias de su sexo”. Para agravar todo, la constitución de 1886 entregó el imperio sobre los contenidos de la educación a la iglesia católica, la misma que unos años antes había confirmado su alianza con el poder político, recordando a los fieles el origen divino de la autoridad de los gobiernos y en encíclicas como *Mirari Vos* ([*admiraos vosotros o preguntaos*]- *Sobre los errores modernos*, del Papa Gregorio XVI, del 15 de agosto de 1832) señalaba a «Universidades y escuelas [que] resuenan con el clamoroso estruendo de nuevas opiniones, que no ya ocultamente y con subterfugios, sino con cruda y nefaria guerra impugnan abiertamente la fe católica» como responsables de divulgación de

...una malicia sin freno, de una ciencia sin pudor, de una disolución sin límite... De aquí que roto el freno de la religión santísima, por la que solamente subsisten los reinos y se confirma el vigor de toda potestad, vemos avanzar progresivamente la ruina del orden público, la caída de los príncipes, y la destrucción de todo poder legítimo. Debemos buscar el origen de tantas calamidades en la conspiración de aquellas sociedades a las que, como a una inmensa sentina, ha venido a parar cuanto de sacrílego, subversivo y blasfemo habían acumulado la herejía y las más perversas sectas de todos los tiempos...

Pero, ¿cuáles eran esas “abominaciones”? Asuntos como “el cuestionamiento del celibato sacerdotal, de la indisolubilidad del vínculo matrimonial, el indiferentismo religioso [...] la libertad de conciencia (a la que califica de “pestilente error”), la libertad de imprenta (“nunca suficientemente condenada”), la rebeldía contra el poder (“ciertas doctrinas que niegan la fidelidad y sumisión debidas a los príncipes”) y, entre otros dictámenes señala que: «Las mayores desgracias vendrían sobre la religión y sobre las naciones, si se cumplieran los deseos de quienes pretenden la separación de la Iglesia y el Estado»

Esas declaraciones fueron ratificadas con la misma violencia verbal 30 años después en la encíclica *Quanta cura* (1864, por Pío IX, para «proscribir y condenar desde los primeros días de su Pontificado, los principales errores y las falsas doctrinas que corren particularmente en nuestros miserables tiempos»).

Respeto las creencias religiosas de las personas; sostengo que una de las grandes tragedias de la modernidad fue la de mutilar la experiencia espiritual inherente al ser humano, que es una desgracia de la época que se haya desritualizado la vida y que el sentimiento de lo sagrado se encuentre tan degradado, pero denuncio que la modernidad cedió el monopolio de la espiritualidad a las religiones; eso visto desde la perspectiva de la educación es una barbaridad. Porque en tanto instituciones humanas, las religiones conllevan todas las posibilidades de error, todos los intereses debidos e indebidos de cualquier creación humana. No es necesario abundar en, por ejemplo, los crímenes de la inquisición, por los cuales finalmente, después de siglos, Juan Pablo II pidió perdón a nombre de la iglesia católica.

Recuerdo los terrores metafísicos que tenía yo a los cinco años, leyendo en el catecismo del padre Astete atrocidades del corte: “fuera de la iglesia católica no hay salvación”... El infierno, con cuyo temor nos controlaban socialmente... ¿Con qué derecho se le hace eso a un niño?; ¿con qué derecho se le hace eso a unas comunidades que no tenían ni idea de lo que era el discurso cristiano? ¿Con qué derecho unos niños, como mis padres en su momento, liberales por tradición familiar, tenían que escuchar en los púlpitos a sacerdotes católicos vociferando que no era pecado matar liberales?

La separación de poderes, la laicidad del estado, es un derecho humano, no un ataque personal que se haga a individuos o grupos de poder que se autodenominan representantes de dios.

Durante la conquista de América, los ejércitos de España, que efectivamente sí se habían interrogado sobre la legitimidad de la guerra de independencia, pero llegando a la conclusión de que la única razón legítima para esa invasión era la obligación del monarca español de divulgar y fortalecer la fe católica, tenían el recurso para acallar su conciencia y así cumplir tranquilamente su labor de masacrar, apropiarse de territorios que ya estaban habitados por antiguas comunidades, destruir tradiciones seculares y cosmovisiones ajenas, de leer *El Requerimiento*, un texto leído en español y en condiciones completamente improcedentes! que advertía a las comunidades que existe un solo dios, el cual delegó su poder en el papa, el cual a su vez autorizaba a los reyes católicos a tomar posesión de los territorios, que ellas debían plegarse a ese poder legítimo, obedecer y entregarse a este poder...

Si así lo hicieseis, haréis bien, y aquello que sois tenidos y obligados, y Sus Altezas y nos en su nombre, os recibiremos con todo amor y caridad, y os dejaremos vuestras mujeres e hijos y haciendas libres y sin servidumbre, para que de ellas y de vosotros hagáis libremente lo que quisiereis y por bien tuviereis. Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de Sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como Sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen; y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de Sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen...

Todo esto está documentado. Hay material original, hay estudios serios, profundos. No son inventos míos inducidos por alguna teoría conspirativa. Es historia, pura y dura. No me crean a mí, consulten los documentos; los textos de las encíclicas están en la Web del Vaticano, El Requerimiento se encuentra muy fácilmente, no se trata de ser enemigos de la religión, es cuestión de justicia, léanlos y verán que me quedo corto en la descripción.

No tengo problema en reconocer las virtudes del proyecto pedagógico jesuita; he admirado las declaraciones de un decano de educación de la Universidad de la Salle que decía cosas que colegas supuestamente comprometidos con la educación pública ni se molestaban en reflexionar... mi crítica se dirige a la forma como nuestras élites han tomado decisiones en relación con la educación, decisiones que garantizan que la guerra no cese nunca. Los hechos del pasado, por dolorosos que sean, deben ser pensados y, en lo posible, sanados.

Una de las falacias que se nos repite en estos días es que algún proyecto malévolo pretende hacernos responsables por los crímenes de nuestros antepasados y hacernos pagar por ellos. Eso, aparte de no ser cierto, es imposible. Pero nadie puede eludir la enorme responsabilidad que implica la posibilidad de continuar o no los errores y faltas del pasado que garantizan la pervivencia del dolor hoy. Y nuestro presente es doloroso; la falla es hacerse el indiferente con eso. La historia humana está llena de dolor; cuántos relatos nos confirman todos los días la enorme capacidad de odio, de egoísmo y de crueldad de la que es capaz el ser humano; pretender que eso nos es indiferente empieza a ser un crimen, uno que se agrega a los crímenes pasados.

Cada uno de nosotros tiene una cierta capacidad para tomar decisiones, para transformar lo que debe ser transformado y tenemos el compromiso de hacer lo que esté en nuestras manos para no prolongar prejuicios y violencias enquistadas en la cotidianidad. Para eso nos educamos. ¿Hay necesidad de volver a repetir la tan repetida cita del filósofo Santayana: “los que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo”? Es que el pasado no se puede volver a repetir, porque nunca ha cesado esa cadena de dolor; en Colombia el estado de guerra no ha cesado y tratar de ocultarlo o de negarlo no ayuda en nada...

[El ángel de la historia] ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de datos, él ve una única catástrofe que amontona incansablemente ruina tras ruina y se las va arrojando a los pies. Bien le gustaría detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado<sup>2</sup>...

A cada uno de nosotros corresponde hacer algo, detener en lo posible esa cadena de catástrofes y tenemos la posibilidad de tomar decisiones adecuadas hoy. Los muertos ya no pueden hacerlo; nosotros, hoy, tenemos la vida. A mi juicio, para eso trabajamos los profesores, por eso elegí serlo, para enfrentar la realidad y tratar de cambiarla, no para ocultarla. Eso implica trabajar para desmontar las mentiras, para -como dice Walter Benjamin- *redimir el pasado*, demostrar que los sueños de justicia de los muertos no murieron con ellos.

La condición esencial de la educación artística que se consagró en el siglo XIX a través de la reglamentación de las dos grandes escuelas pioneras, la de Bellas Artes (que incluía una sección de arquitectura) y la Escuela Nacional de Música se puede resumir en algunos elementos que caracterizaban el modelo conservador -civilizatorio, enmarcado en un concepto academicista, para el cual *arte* es el conjunto de reglas para hacer bien una cosa, definición de donde surgen estos principios pedagógicos: la función de la escuela es la educación del buen gusto (necesidad de la civilización, lo definió Urdaneta), cuyo aprendizaje se da imitando modelos. Y su base esencial es el discurso de la Historia Universal; de esta manera, en el estrictamente jerarquizado mundo académico, el género más importante es la pintura de historia. El objeto esencial del arte es la conjunción bello-bueno-verdadero y, la de su enseñanza, la perpetuación del canon a través del control del gusto.

Se me preguntará que tiene de malo el concepto de buen gusto. Hay un problema estructural en él. No hay nada en las formas, ningún valor inmanente que defina que alguna de ellas es de buen o mal gusto por sí misma. En distintas circunstancias y contextos, algo que para unos es de pésimo gusto, para otros resulta una creación altamente refinada y todo el mundo convive cómodamente con las cosas que le atraen. El buen gusto como categoría social apunta a una dimensión política: es la adecuación o inadecuación con unos valores preestablecidos. Se escucha una interpretación sinfónica de la novena sinfonía de Beethoven en silencio; así uno conozca la letra en perfecto alemán y tenga una voz muy educada o silbe muy entonadamente y adore la letra de la *coral*, el uso corriente, que tiene sus razones, dispone que el público permanece en silencio mientras se la interpreta; pero si se está en un concierto rock en vivo se canta, se grita, se dan alaridos desafinados y a nadie se le ocurre pedir silencio al público: sería tan tonto como silbar la *coral* mientras se interpreta en el teatro Colón.

De la misma forma, invocar unas formas o valores en unos contextos u otros, se constituye según las circunstancias en un hecho de buen o mal gusto. El poder tiene un gusto particular, las élites tienen su gusto y quien no hable el lenguaje de las élites, no tenga sus referentes, está fuera de juego. Por eso, dice el sociólogo Norbert Elias, las clases bajas

---

<sup>2</sup> Tesis 9, *Sobre el concepto de historia*, Walter Benjamin

tienden a imitar a las altas, en un juego complejo que, más que de valores intrínsecos de las formas, es una jugada política, es decir, de poder.

Las dinámicas del gusto representan un problema político tremendamente interesante que merece los más importantes debates: mucho del dominio político de los grandes poderes del mundo se relacionan con un estrecho control del gusto. Pero para la discusión que aquí se plantea -a saber, pedagógica- podemos retener algunas cuestiones enumeradas muy sumariamente: en la modernidad académica, una instancia superior (de autoridad) determina cuál es el buen gusto (de manera que la verdadera pregunta política es ¿cuál es esa instancia y qué legitima su autoridad); de otro lado, el gusto está estructuralmente asociado con los modelos que deben ser imitados. El buen gusto se adquiere en contacto con los grandes modelos. Toda la tradición clasicista de la Academia (siglos XV al XVIII) se construyó sobre la idea de que era obligatorio para los artistas en formación el viaje a Italia, para tener contacto directo, tanto con las grandes obras de la antigüedad, como del Renacimiento. En Colombia, siglos XIX y XX, los artistas que aspiraban a tener reconocimiento social debían realizar el viaje al exterior, preferiblemente a Europa; de otro modo no podían garantizar que tenían contacto con el *verdadero* arte.

[no sobra decir que en ningún país europeo se consideraba que para el prestigio de un joven artista fuera obligatorio haber hecho algún viaje a las colonias o algún país exótico; es que la lógica del buen gusto es de una sola vía]

De hecho, al mencionar la Academia, estoy haciendo referencia al gran cambio que se estableció en el pensamiento de las artes en Colombia a partir de su implantación en el siglo XIX, justamente con la fundación de las dos grandes escuelas nacionales. El gusto académico -la belleza sublime, determinada por el conocimiento de las reglas del “buen arte”, el canon de Policleto, por ejemplo, que apuntaba a la armonía, la austeridad, el equilibrio, definido por principios geométricos, etc.- desplazó totalmente los lenguajes anteriores que fueron denominados “costumbristas” y calificados sus autores de ingenuos, primitivos, torpes... en una palabra, de mal gusto por las nuevas autoridades académicas, y quedaron enterradas en el olvido unas manifestaciones maravillosas durante más de un siglo y todavía son muy poco conocidas.

Profundizando el problema del gusto, podríamos hacer una declaración tajante en aras de la brevedad: *buen gusto* es el gusto de las élites. De modo que ascender socialmente implica en este modelo copiar a las élites: su habla, sus usos, sus valores, sus intereses. Ni pensar en que representantes de la **baja cultura** (concepción totalmente viva en la propia división de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional) pudiera considerarse modelo a seguir por parte de colombianos.

El miedo a los bárbaros

Pero los antecedentes políticos de la educación artística no se detienen aquí. Es necesario ir todavía más atrás y tocar los propios fundamentos de la modernidad. Ver al menos someramente el papel que tuvo el arte en la construcción de las lógicas modernas en

su mejor y en su peor parte. Este largo viaje se justifica porque hoy está perfectamente vivo y, por ejemplo, asoma en el debate de las elecciones de Colombia.

Una de las constataciones que surgen de analizar los fenómenos sociales en la larga duración, es la de que el origen de muchos de nuestras condiciones actuales se encuentra muy lejos en el tiempo y el espacio. Para resumir una multitud de circunstancias, presentaré solamente una pequeña vía que inicia en la Italia del siglo XIV y todavía resuena hoy con mucha fuerza en nuestra actualidad.

El profesor Carlos Augusto Hernández, otro gran maestro de la Universidad Nacional ha investigado muy cuidadosamente las condiciones de surgimiento de la ciencia moderna, en particular el papel de Galileo Galilei, figura fundacional de ese proceso. Él nos explica que el pensamiento científico moderno exige como condición previa e imprescindible la matematización del mundo, y ese proceso se planteaba siglo y medio antes de Galileo en los planteamientos de los dibujantes que imaginaron lo que llamamos Renacimiento.

El experimento de Brunelleschi (1425) debe ser uno de los primeros experimentos científicos del mundo moderno. Fue pensado como demostración inequívoca de la precisión de la teoría de la perspectiva de un solo punto de vista: la posibilidad de la representación del mundo tal como lo vemos. Aunque en sí el experimento es sencillo, es un poco difícil de describir. Frente a la catedral de Florencia se encuentra el edificio del baptisterio, mucho más pequeño, de estructura masiva y simétrica. Brunelleschi se situó en el portal de la catedral, pero dando la espalda al baptisterio; en un caballete puso una tabla trabajada como un espejo y copió el reflejo del baptisterio. Luego pasó detrás de la pintura resultante, a la que le había hecho un pequeño agujero a la altura del ojo, de manera que al mirar a través suyo se veía dicho edificio. En ese momento, se ponía un espejo frente a la pintura, de manera que por el agujero se veía en parte el edificio real, en parte el reflejo de lo pintado en la tabla ¡y no había diferencia! La imagen pintada coincidía perfectamente con la forma como se veía el baptisterio desde ese punto preciso.

Se trataba claramente, de un riguroso experimento científico: una teoría, a saber, la mirada es como un cono cuyo vértice de ángulo de  $30^\circ$  se encuentra en el ojo que observa y un objeto situado al frente se proyecta punto a punto en una pantalla virtual transparente paralela al cuerpo, en el plano de corte del cono. Cualquier persona que quiera repetirlo, como en todo buen experimento científico, obtendrá los mismos resultados de Brunelleschi. Así se configura la imagen de un mundo con profundidad. A pesar de las dificultades de describir todo este asunto, creo que la persona lectora de este texto que no conozca el experimento reconocerá de todas formas un proceso que podemos llamar pre-fotográfico. Pasarían algunos siglos antes de que el desarrollo técnico encontrara las formas para que de ese procedimiento saliera directamente una imagen estable, pero el principio simplificado es el lente de una cámara fijada en un trípode que permite realizar una imagen que imita la manera como el ojo ve.

El fenómeno es realmente impactante y ese impacto duró siglos. De hecho, esta teoría óptica en un sector de las cosas tiene plena vigencia: si hoy podemos disfrutar de imágenes de una puesta de sol en Marte, los principios que se ponen en juego son exactamente los

mismos que describieron Brunelleschi y los teóricos de la perspectiva renacentista. Hay que decir que, en realidad, y ya en su época eso se discutió, el experimento funciona a condición de hacer una serie de ajustes en la realidad. Solamente funciona si cerramos un ojo y ese ojo permanece estático. Sí se parece al mecanismo de la visión humana, pero simplificado.

En fin, lo importante de este relato es ver cómo en este experimento se concentra la condición de la modernidad a través de su mirada (sin olvidar que fue definida por artistas) sobre todo en un aspecto, que, visto de cierta manera, resulta sobrecogedor: la mirada moderna implica que su legibilidad y lógica depende de la presencia de **un solo punto de vista**. Pensemos por un momento: **un-solo-punto-de-vista**. Ésta no es solamente la mirada científica moderna: cuando uno mira textos del pensamiento humanista del Renacimiento, es inevitable observar que ésta es la mirada de dios. El hombre es el punto máximo de la creación de dios; es decir, su centro, ese punto de vista es el centro del universo. El mundo fue hecho por dios para el servicio del hombre.

Ese punto de vista único, esa mirada de dios se condensa en la mirada del hombre, literalmente individuo masculino, europeo, cristiano... Más adelante, en el siglo XVII en Francia se crearía la Academia, institución modernizadora por excelencia, que daría forma a las disciplinas del conocimiento moderno y definiría el arte como el conjunto de reglas para hacer bien una cosa. La Academia se convirtió en el lenguaje oficial del despotismo ilustrado y para ella solamente es válido el conocimiento que se vuelve norma; y lo que se sale de la norma es monstruoso, es diabólico, es raro, es incomprensible, es *incorrecto*.

Es la imagen del hombre de Vitruvio dibujada magistralmente por Leonardo Da Vinci. El hombre blanco ideal, centro del universo, medida de todas las cosas, dueño de la proporción del mundo, como es voluntad de dios. Dice el profesor Hernández que Galileo, con todo su rigor científico que le llevó a chocar con la ortodoxia católica al no poder negar que la tierra es la que gira alrededor del sol, contrariando sus propias observaciones, insistía en que la órbita de los planetas era circular y no elíptica porque a dios no le gustan las elipses. De la misma forma, nuestro colega músico Federico Demmer nos informa que en la edad media estaba prohibido componer utilizando el intervalo de cuarta aumentada o quinta disminuida porque a dios no le gusta.

Esas son las implicaciones de *un solo punto de vista*. Así podemos tener un pequeño panorama del cielo y el infierno del pensamiento moderno.

De ahí deriva todo: grandes zonas de la realidad humana y de la experiencia quedaron fuera de ese marco. El conocimiento moderno nos ha enseñado más que cualquier otro acerca de cómo está constituido el mundo físico, pero no necesariamente nos ayuda a comprender mejor su sentido, podemos decir, parafraseando a Norbert Elias.

Avanzando la modernidad, llegaría al punto en el que se encontraba en el momento en el que se planteaba la Constitución de 1991 en el lejano país colombiano. Era inevitable que en algún momento el pensamiento moderno, que había planteado su aproximación crítica a prácticamente todo, salvo a sí mismo, aplicara esas categorías críticas para examinar su propio devenir. Inevitablemente debía considerar junto a sus innegables logros, su vocación

dogmática, endógena, colonialista y excluyente de todo lo que no cupiera en sus predeterminaciones. Eso incluye el mundo del espíritu, fenómenos inexplicables, comunidades, culturas, concepciones diferentes que fueron no solamente negadas, sino en muchas ocasiones francamente destruidas. Sin hablar directamente de crímenes como el comercio de esclavos del que no se puede ignorar -según muchos autores-, ayudó a consolidar el proyecto económico del capitalismo.

Ya es bastante larga esta enumeración y, sin embargo, no es más que una síntesis. Que nos permite, espero, vislumbrar un universo de circunstancias, problemas y decisiones con las que tenemos que lidiar como seres sociales y como profesores de arte hoy.

Enrique Dussel (definitivamente, un autor que los latinoamericanos deberíamos estar estudiando cuidadosa y masivamente) reemplaza la expresión “descubrimiento de América” por la de “el encubrimiento del otro”. La llegada de los europeos a América transformó totalmente el panorama de la modernidad. El encuentro con ese otro tan distinto, tan desconocido exacerbó todos los temores. La dicotomía civilizado-bárbaro participa de ese temor a lo que se sale de la norma, a lo que no se termina de conocer, a lo que es diverso. En su origen, bárbaro, definía entre los griegos y los romanos al que está más allá de la frontera; el que no habla nuestra lengua, el que sale de un mundo oscuro, incomprensible. Roma, el imperio más fuerte de su época, con un poder nunca visto, vivía bajo el terror a los bárbaros, esas hordas desconocidas, de dioses extraños y armas temibles y, como buen imperio, trataba de exorcizar ese terror con expediciones de exterminio. En su lado oscuro, la modernidad siempre ha vivido con el miedo de estar situada en la última frontera: la que separa el mundo organizado del caos y en la lucha contra ese caos ha estado dispuesta a imponer su norma a sangre y fuego.

Cuando el arte en la modernidad intentó aceptar zonas no controladas de la vida, siempre encontró una gran resistencia. Eso pasó con el romanticismo, que (como lo haría el surrealismo en el siglo XX) recuperaba la expresión de sentimientos ocultos, sueños, mitos que llenaron el siglo XIX europeo de antiguos temores. No es casual que el psicoanálisis, que explora el mundo de lo incontrolado, el inconsciente, y que introdujo en la discusión sobre la *normalidad* conceptos como el de lo *ominoso*, haya surgido del mismo mundo de donde surgieron los grandes monstruos: Drácula, Frankenstein y muchas otras figuras que todavía pueblan nuestras pesadillas remitían a una especie de vuelta al mundo natural, lleno de oscuridades y fuerzas incontrolables. De ese mundo también hace parte el miedo al comunismo: ¿recuerdan el comienzo del *Manifiesto*? “Un fantasma recorre Europa”...

El temor al otro ha sido connatural a la modernidad y ha sido un gran recurso de las tiranías para justificar su existencia; de no ser por ellas -lo dicen todas las tiranías- la sociedad caería en el caos, el desorden, la decadencia de los valores conocidos. Pero la misma modernidad nos ha dotado de instrumentos de análisis que permiten exorcizar esos fantasmas, comprender. Marx lo dejó muy claro: los eventos humanos responden a causas objetivas que son estudiables, comprensibles y **transformables**. No estamos enfrentando en lo social a fuerzas ignotas, debemos dejar de estar sujetos a un temor cósmico que nos paraliza. En estos días, Álvaro Leyva, tan curtido en lides políticas, recordaba: “el coco no existe”.

La irrupción del otro en la constitución de 1991 era un fenómeno comprensible y absolutamente necesario. Venía a corregir una grave asimetría en la vida social, a mostrar que el punto de vista único que definió el humanismo de la modernidad temprana había devenido en una mirada dogmática, excluyente y depredadora que debía desmontarse. Siempre hubo avisos. Leonardo Da Vinci en su tratado de la pintura, en sus comentarios a la perspectiva señalaba sus limitaciones: nosotros no vemos con un solo ojo que está fijo; tenemos dos ojos y nos movemos permanentemente; Olympe de Gouges, en la propia época de la Revolución Francesa respecto a la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, contestaba con la Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana.

La Constitución del 91, es lo más cerca que hemos estado de las democracias liberales modernas, del liberalismo colombiano del siglo XIX, y, por lo tanto, está abismalmente lejos de grupos armados que solamente actúan en la lógica de tomarse el poder, incluso convirtiendo la vida humana en moneda de cambio y aliándose con la delincuencia común.

#### La oposición conservadora y de derecha a la buena educación

Las dificultades del pensamiento pedagógico en relación con instancias políticas y de poder son de vieja data en Colombia. La reforma educativa del régimen liberal de los años treinta del siglo XX ha sido uno de los más importantes intentos de establecer un sistema educativo que contribuyera a formar un mejor país. Antecedentes de esa reforma fueron: una especial atención a la escuela rural, con la que se relacionó el modelo de la *escuela nueva*, las innovaciones invocadas desde el primer congreso pedagógico (1917), uno de cuyos resultados fue, entre otras creaciones, la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, la introducción de tendencias vanguardistas por parte de Agustín Nieto Caballero en el proyecto del Gimnasio Moderno (1914), cuyo primer rector fue Pablo Vila, geógrafo y profesor perteneciente a la Institución Libre de Enseñanza, la institución a mi juicio más venerable de vanguardia pedagógica en lengua española y la segunda Misión Alemana (1926). En la década de los años veinte, la Universidad Nacional tuvo una facultad de educación, que agrupó diversas instituciones de formación de docentes.

Este impulso a la formación docente de principios de siglo XX desembocó, en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, en la más grande creación que se ha llevado a cabo en Colombia en cuanto a la educación: la Escuela Normal Superior, institución surgida del mismo movimiento que generó la Ley orgánica de la Universidad Nacional en 1935. El nombre *Normal Superior* retomaba el de las grandes escuelas francesas de la modernidad. En el proyecto de la Normal Superior confluyeron una pléyade de grandes pensadores colombianos y de inmigrantes extranjeros de la talla de -por mencionar solamente dos- Fritz Karsen, alemán licenciado en filosofía y estudios doctorales en educación que llegó a ocupar un cargo muy importante en la organización educativa de la República del Weimar, pero por su origen judío debió abandonar Alemania, para llegar finalmente a Colombia, fue asesor del Ministerio de Educación en temas como la escuela rural y el ideólogo más importante en lo pedagógico de la Universidad Nacional, y Luis de Zulueta, español, también miembro de la Institución Libre de Enseñanza, quien igualmente había ocupado un cargo de dirección del

sector de la educación durante la república española, y también había debido abandonar su país por la persecución fascista.

Son apenas dos nombres entre muchos de grandes sabios que dieron no solamente un gran impulso al pensamiento amplio, riguroso y vanguardista de la educación, sino que constituyeron la base para las ciencias humanas como disciplinas en Colombia.

Cuando uno se detiene un momento en la historia de la Normal Superior, dirigida magistralmente por José Francisco Socarrás (lamentablemente, esta historia también yace bastante en el olvido), resalta la radical e injusta oposición del sector más retardatario de la derecha colombiana. Laureano Gómez, ampliamente reconocido como uno de los mayores instigadores de La Violencia en su época, en su campaña de oposición y desprestigio al proyecto de López Pumarejo y ante la necesidad de aglutinar las fuerzas de derecha, recurrió al viejo expediente de inventar un enemigo externo. Según él, Colombia estaba siendo sometida a una conjura judeo - marxista – masona (¿les recuerda algo esa terminología?) a la cual vinculaba, entre otros intelectuales que pretendían corromper a nuestra juventud a Karsen. De la Normal Superior, por ejemplo, en 1948 el periódico conservador El Siglo hablaba de sus “intenciones político-comunistoides porque ese era el espíritu de tal institución”. Apenas se pudo, el gobierno conservador cerró la Normal Superior, era 1951; Gómez había sido elegido presidente para el período 1950-1954. En 1952 se llamó a un gran congreso pedagógico nacional y se anunció la decisión de acabar con todos los desarrollos de la reforma educativa liberal. La Normal superior fue cerrada; su pensamiento laico, mixto y neutral políticamente, se acabó, se retornó al imperio de la iglesia católica en su sector más conservador y se abrieron dos normales: la de mujeres en Bogotá y la de hombres en Tunja, con argumentos como el de que es inmoral que hombres y mujeres estudien juntos.

Nuevos hallazgos apuntan al hecho de que las personas alemanas que fueron designadas para dirigir las dos normales, ambas participantes de la misión alemana de 1926, ambas saliendo de Colombia en 1939 y ambas retornando en 1950, por la invitación del gobierno colombiano después, de haber pasado la segunda guerra mundial en Alemania, asociados a instituciones educativas oficiales nazis.

La falta de conocimiento de estos hechos hace que estas cosas suenen a calumnia, resentimiento, teorías conspirativas, etc., pero lo que estoy diciendo es comprobable. Secularmente en Colombia la extrema derecha ha sido enemiga de los progresos en educación. En medio de todo esto, la educación artística siguió siendo una invitada menor a la escuela. Hubiera podido tener un lugar muy importante en el proyecto de reforma del país de la Revolución en Marcha de López Pumarejo. En él la formación de docentes para todos los niveles escolares en las escuelas de Bellas Artes y de Música (Conservatorio), la relación con la industrialización del país y la renovación arquitectónica de las ciudades abrían nuevos espacios, pero todo eso se perdió.

Hasta la declaración de una nueva Constitución en 1991.

## Sobre las mentiras actuales

El uribismo no se inventó el neoliberalismo, aunque sea uno de sus grandes exponentes, así como tampoco se inventó el fascismo ni se inventó la modernidad. El problema educativo en Colombia venía de mucho tiempo atrás; lo que ha hecho es tratar por todos los medios de evitar que cumpla tanto con sus designios originales como disciplina moderna, como con el mandato de la constitución de 1991. Ese es el gran daño que hizo y que sigue prolongándose con la pasividad de un gran sector de la propia educación que ha aceptado sumisamente que el rol docente es un rol de control, que su trabajo consiste en lograr productos competitivos en el mercado laboral actual y que la mayor aspiración de su labor es la *eficiencia*, medida con indicadores economicistas.

Su proyecto político se construye sobre clichés, lugares comunes, estereotipos, consignas que en general no obedecen a un estudio profundo de las cuestiones, adaptándose a sus intereses, aprovechando la ignorancia de la gente, que tan cuidadosamente ha cultivado, camuflada en discursos demagógicos sobre la calidad de la educación.

Pongo dos ejemplos rápidos de lo que llamo aprovecharse de nuestra ignorancia. Uno es el uso inadecuado, suponiendo que sea una acción de buena fe, de la expresión “lucha de clases”. Es una de las expresiones favoritas de la extrema derecha para descalificar la protesta social. Se dice con una gran firmeza que muchos movimientos de protesta son instigados por oscuros personajes que promulgan e impulsan la lucha de clases, con lo cual queda en el aire la idea de que se busca la violencia y el enfrentar a las diferentes clases sociales en una lucha fratricida en la que la mayor víctima será el orden social, la paz y la armonía.

Si ustedes miran -no me crean a mí, busquen documentos serios al respecto- verán que el concepto de lucha de clases, muy utilizado por pensadores de izquierda, pero no solamente por ellos, no representa un llamado a la violencia, sino es la descripción de una situación permanente de la humanidad desde tiempos muy antiguos. Según Marx y Engels, de hecho, la lucha de clases se constituye en un virtual “motor de la historia” en la medida en que es el mayor determinante de los cambios sociales. La lucha de clases describe la tensión permanente entre los poseedores de los medios de producción y aquellos que solamente disponen de su cuerpo y su fuerza para ofrecer en el mercado laboral. Es una denuncia de las causas profundas de la violencia social.

De manera que lucha de clases es un estado permanente de la humanidad, productora mayor de injusticia, situación que seguirá vigente en tanto existan clases sociales, dice la doctrina de izquierda. De donde surge que la verdadera revolución significa la disolución de las clases sociales (que responden a una clasificación de los seres humanos según su capacidad económica), causa de la explotación miserable de los trabajadores para producir riqueza a unos cuantos. O sea que la propuesta de los proyectos de izquierda y la razón de las protestas sociales es que **se acabe la lucha de clases**, no que se intensifique. Pero el pensamiento simplista que pretende aprovecharse del miedo y de la ignorancia de la población esgrime como una consigna esta expresión para insinuar que se está llamando a que los pobres salgan a las calles a matar a los ricos o algo así (lo que, en realidad, no produciría ningún cambio efectivo); o dicho de manera más maliciosa aún, que los estratos

bajos salgan a atacar a la gente de bien y sus propiedades, para apoderarse de sus privilegios “naturales”.

Para cualquier persona que lo piense un poco, no es de ninguna manera lo mismo acabar con las clases sociales que exterminar sectores de población que pertenezcan a una clase cualquiera. Otra cosa es, y la historia humana está llena de ejemplos de eso, que quienes tienen el poder y los privilegios los sostengan como sea, así sea por medio de la violencia, especialmente por la violencia y no tengan ninguna intención de desmontar ese sistema de privilegios en aras del bien común. Pero, una vez dicha la mentira, como una consigna que paraliza el pensamiento, se desata la máquina del terror que genera la idea de que los violentos están a nuestras puertas queriendo acabar con todo lo que nos es caro, cuando en las calles lo que se pide es justicia.

Este ejemplo nos demuestra claramente la necesidad de estudiar y no dejarnos llevar por opiniones, consignas o declaraciones de nadie. La naturaleza nos dotó de un cerebro que no solamente piensa, sino que sabe que piensa, que puede comprender por sí mismo pero también puede equivocarse y, por eso, se requiere el cultivo del pensamiento crítico, que es un pensar consciente, que vuelve sobre sí mismo e interroga sobre sus fundamentos y así se depura. Eso, se ha sabido siempre, requiere construcción estudio, detención, análisis, por eso existe la escuela; eso no lo reemplazan las órdenes de políticos corruptos, periodistas venales o influenciadores negociantes.

El segundo ejemplo, y con él aclaro el uso de la expresión “aprovecharse de la ignorancia de la gente”. Todos somos ignorantes. “Nadie nace sabido” dice el viejo y sabio dicho; nuestra capacidad natural de superar total o parcialmente la *incompletitud* con que nacemos, ha sido objeto de un despojo. La mala educación nos engaña y mutila nuestra capacidad de aprender y construir experiencias. Y no estoy acusando a las comunidades educativas. Me refiero a las políticas oficiales en educación, de las cuales, en una medida u otra, todos somos víctimas. Mi ejemplo es el siguiente: ¿cuánto sabemos del período colonial colombiano?

Casi nada. Aparte de algunas personas muy especializadas -y, aun así, creo que el conocimiento colectivo que se ha acumulado es muy precario todavía- en general no sabemos gran cosa de nuestro período colonial. El “descubrimiento de América” sucedió en 1492; los conquistadores españoles penetraron en el territorio de la Colombia actual en 1499 y la independencia se terminó de decretar en 1819: más de trescientos años dura el período al que me refiero. Apenas un poquito más de doscientos años tiene de existencia nuestra República de Colombia, una diferencia de más de cien años. Y, sin embargo, de esa época no sabemos nada. La mayor impostura de la modernidad se llama “progreso”; esa concepción y su sinónimo “desarrollo” que se nos repite todos los días en publicidades y discursos políticos pretende imponernos el imperativo del futuro: “el pasado, pasado”, “el pasado está muerto” “no nos quedemos en el pasado”, lo importante es el futuro. Así, nos convertimos en un pueblo sin memoria, somos un pueblo ignorante de lo que le es más importante; sin historia nos movemos en un “tiempo homogéneo y vacío” (la expresión es de Walter Benjamin) y somos permeables a todos los discursos simplificados, interesados, distorsionados que nos

vienen del poder y cuya esencia es: no pienses, nosotros ya pensamos por ti, solamente sigue las instrucciones y las órdenes, y el producto deseable estará garantizado.

Todos ignorantes; de una ignorancia cultivada cuidadosamente. Yo también, como todos. Me tomó treinta años de estudio comprender algunas cosas cuya obviedad casi me producía vergüenza; he ido a archivos, documentos e investigaciones de muchas clases, para saber lo que debí saber desde la niñez sobre nuestra cultura y nuestra sociedad. Todavía estudio y apenas tengo una información muy genérica del mundo que debieron vivir mis padres. No debemos avergonzarnos de admitir nuestra ignorancia, por eso debemos defender con mucha más firmeza el derecho a la educación, a la buena educación.

Nunca en la historia de la humanidad hemos tenido las personas la posibilidad de acceder a tanta (no toda, no nos engañemos tampoco) información y conocimientos acumulados. Estudiemos, nada nos lo impide, dejemos las consignas, los discursos hechos y predigeridos. Hay archivos públicos, bibliotecas virtuales, repositorios y publicaciones de instituciones educativas. Esa es nuestra guerra, por el conocimiento; el mundo sigue siendo un lugar apasionante, amplio y complejo, que nadie nos diga cómo debemos pensarlo según su interés egoísta.

Nuestra guerra es contra la ignorancia y contra el odio. Nunca en mi historia (que ya pasó de seis décadas) me parece haber visto circular tantos mensajes de odio de parte las instancias de poder, incluyendo el gobierno mismo, contra las poblaciones y los activistas sociales, solo porque tratan de expandir el conocimiento propio y denuncian las imposturas y los crímenes.

En varias ocasiones he compartido con mis estudiantes estas palabras de Agustín Nieto Caballero cuando, como rector de la Universidad Nacional hacía un discurso-lección inaugural de recepción al nuevo año escolar de 1939:

Que no se pueda decir de vuestra juventud que careció de ideales, que ignoró lo que significan los grandes intereses espirituales y morales de la vida. Que con razón no se haya de llamaros nunca *pobre juventud*, porque la juventud ha de ser siempre rica en vitalidad y en ilusiones, y que la llegada a la Universidad signifique para vosotros, ante todo, un íntimo anhelo de elevar la propia vida, de dignificarla, de hacerla eficaz y armoniosa.

La coyuntura actual: el desafío colectivo por un cambio verdadero

No es gratuito -sí es completamente reprochable- que mucho del discurso del odio esté hoy dirigido específicamente hacia Francia Márquez, fórmula vicepresidencial de Gustavo Petro, de la coalición llamada “Pacto Histórico”. Coalición quiere decir diversidad; grandes, pequeñas, hay diferencias internas que hacen difícil categorizar el movimiento bajo una sola expresión; pero, en todo caso, considero totalmente errado que, por la razón que sea, se haya instalado en el debate la expresión “extrema izquierda” para definirla.

He escuchado entrevistas, he leído el programa de gobierno que propone, he analizado y por ningún lado veo nada que justifique una declaración de *extrema izquierda* ni

para la coalición, ni para su programa, de manera que cuando analistas, candidatos y observadores dicen que Colombia enfrenta la elección entre la extrema derecha y la extrema izquierda, no puedo callar que considero eso una enorme impostura. Lo que yo veo es un programa liberal, sí en lo que de izquierda tiene el liberalismo de verdad, pero eso no tiene nada que ver ni con el comunismo, ni con la extrema izquierda. Lo dice alguien que se pretende marxista. En la misma vía, creo, el periodista Antonio Morales Riveira decía hace poco que la disyuntiva es fascismo o democracia, me parece que eso es mucho más acertado.

Esa retórica entre extremas derecha e izquierda da origen a otra falacia: la del centro. La situación que vivimos exige ser claros: los que se pregonan como de centro, que quiere decir en general vaguedad ideológica, han preferido -lo demostraron con creces en el pasado- ver en el poder a la extrema derecha que a cualquiera que parezca, así sea lejanamente, de izquierda. Los discursos estereotipados y convencionales del “centro” sobre la educación no aportan gran cosa. El cambio que se requiere no tiene que ver con ajustes más o menos interesantes, más o menos innovadores, más o menos eficientes. Más de lo mismo.

El cambio necesario va mucho más allá. Lo que hay que entender es que lo que está en juego es un cambio de paradigma; un cambio de mentalidad. Un cambio de paradigma no es simplemente hacer reformas o ajustes. Es pensar de otra forma, instaurar otra lógica. Desde las reformas de los gobiernos Uribe, el objeto de la educación es el éxito en el sangriento mercado laboral actual. El verdadero cambio se había iniciado antes y fue hecho trizas por esa política: era el de la educación como un derecho de la población, que debía contribuir a construir un país dialogante, consciente de su diversidad étnica y cultural. Nada, después de esto, puede seguir siendo pensado igual: no se trata de la acumulación de información, ni de apuntalar los privilegios de nadie, no es prepararse para ponerse al servicio de los ricos. Es, ni más ni menos, el ideal que planteaba don Agustín Nieto Caballero: contribuir a la constitución de *un criterio*, una capacidad de pensar autónomamente, con conciencia del entorno real y tomar decisiones guiadas por aquella condición que definió el máximo premio que él creó y todavía se otorga en el Gimnasio Moderno: el del *bello carácter* que, como lo dice una de las publicaciones del Gimnasio, “reconoce al estudiante que se distingue por el respeto a la dignidad humana, así como por su trato amable con los demás” [qué lástima que ese proyecto, tan bello en su origen, hoy sea un proyecto más de las élites]. ¿No se les parece *bello carácter* al *pensar bonito* de las comunidades del Valle del Sibundoy, al *vivir sabroso*, de Francia Márquez y sus comunidades, al *buen vivir* de proyectos políticos del sur, con acentos indígenas? Yo, que entregué mi vida a la pedagogía creo que sí. Esto está muy lejos del comunismo, de la extrema izquierda, de la guerrilla; muy lejos. También de los discursos insulsos del éxito y del emprendimiento.

Sólo nos acerca un poco más a la justicia; es simplemente un paso que nos acercaría más a la Constitución de 1991, que fue apenas un paso que nos acercaba a las grandes democracias liberales modernas.

La diferencia en este momento es Francia Márquez.

Por primera vez en Colombia se presenta la posibilidad real de que una persona que realmente vive, pertenece y comprende y, por lo tanto, representa a los grandes sectores discriminados de la modernidad tenga una presencia real y actuante en un gobierno. La primera vez que se siente viable el mandato de la Constitución de 1991 de acoger la diferencia; contando con un presidente que siendo joven se jugó su futuro y hasta su vida por un país en el que hubiera más justicia y ha mantenido una trayectoria coherente con eso, y una vicepresidenta que desde joven se jugó su futuro y hasta su vida por un país en el que haya más justicia y ha mantenido una trayectoria coherente.

No porque sea mujer, feminista, que venga del territorio, que sea afrodescendiente... eso significaría que seguimos en la misma lógica modernista de dividir todo en secciones, sectores, especialidades, componentes... sino porque vive un pensamiento que, en su integralidad, (¿recuerdan su respuesta en el debate de vicepresidentes a la cuestión de la raza? -Sólo hay una, la humana) atraviesa el pensamiento moderno y se proyecta a ese otro lugar en donde existen otras lógicas que no persisten en el error de dividir a los seres humanos por colores, por estratos o por cantidad de posesiones.

Una posibilidad de acercarnos a un pensamiento propio, no colonizado. Tenemos que estar a la altura de tener un pensamiento propio. Ya es hora, y que logremos eso exige estar a la altura de comprender otras lógicas. Si se discuten temas como el racismo estructural, no se trata de pensar ingenua o malintencionadamente que se nos hace un señalamiento o acusa de ser personas racistas y que tenemos que salir a justificarnos diciendo que no lo somos, que usamos el término “negrito” cariñosamente porque en la familia siempre se ha usado así... etc., etc.

El *abrazo ancestral* que propone Francia Márquez atraviesa toda la historia de la modernidad, cuyas categorías patriarcales y eurocéntricas justificaron que unas personas pudieran con todo el respaldo de la ley y de las instituciones de poder calificar la humanidad de otras, para comprarlas y venderlas al mejor postor; que algunos seres humanos, puedan aprovecharse del trabajo de otros para su beneficio económico, que, a nombre del *progreso* y del *desarrollo económico* se pueda explotar sin ningún límite la naturaleza y someterla a un concepto de utilidad que todavía se usa para justificar la exacción de los territorios de comunidades, en cuyo pensamiento no cabe la explotación, sino la reverencia que se debe a lo sagrado.

El asunto es, pues, más complejo: tiene que ver con el hecho de que no seremos una sociedad viable mientras no superemos esas fallas estructurales de nuestra modernidad y no seamos capaces de asumarnos en otra lógica, la del país que esbozó la Constitución de 1991, para lo cual la próxima elección nos abre una pequeña posibilidad. Lo demás sólo será más de lo mismo: miren el panorama social, los asesinatos selectivos, el hambre, la inequidad, que no han hecho sino crecer en este siglo. Un mundo en el que, después de una pandemia, el resultado es que quienes ya eran asquerosamente ricos aumentaron sus ganancias y los que eran lastimosamente pobres aumentaron su pobreza.

Así finalizo. Les sugiero considerar la posibilidad de votar por el pacto histórico. El programa está en línea, léanlo, mírenlo, critíquenlo, interróguenlo, pónganlo en duda, apláudanlo, lo que quieran, pero léanlo. Lean documentos, vean entrevistas y declaraciones que han dado. Y si deciden no votar por esa fórmula, que sea porque ustedes deciden no hacerlo usando su mejor criterio y no por seguir unas consignas que poderes espurios, guiados por su miedo al cambio pretendan implantarles en el pensamiento.

Miguel Huertas

Profesor asociado, Universidad Nacional  
Mgr. en Historia y teoría del arte  
Phd. en Artes, línea estética y crítica  
Grupo de investigación Experiencia artística integral  
Semillero de investigación “relatos de la escuela”  
Colectivo Deambulante, creación interdisciplinar

[niinvisiblesnisubordinados@gmail.com](mailto:niinvisiblesnisubordinados@gmail.com)