

El pecado original de la comunidad educativa

*[el materialismo histórico]
no tendrá ningún adversario
a temer si se asegura los
servicios de la teología
W. Benjamin, Sobre el
concepto de historia, Tesis I*

Miguel Huertas

Decano, Facultad de Artes, Unal

Tanto en foros especializados como en el sentido común más inmediato, cuando se habla de educación uno de los más repetidos y omnipresentes clichés es el de que la educación es mala y el diagnóstico más común es que lo es por la mala calidad de las y los docentes. Otro argumento muy frecuente escuchado es el de que el estudiantado es, en bloque, deficiente; Se le descalifica como generación, incluso si con mucho de condescendencia se le exonera parcialmente con generalizaciones del orden: es que les tocó la pandemia, las redes sociales les absorben el cerebro, pertenecen a una generación de cristal... y se plantean “soluciones” a cual más equivocadas para finalmente tener la excusa para la actividad neoliberal favorita en educación: solicitar e imponer modos de control de las mentalidades cada vez más punitivos. Y, cuando el correlato de estas ideas, el maltrato académico se generaliza, se le echa la culpa a toda una serie de factores particulares, no al sistema que ha creado el caldo de cultivo nuestras crisis.

Pequeña genealogía

Cada vez que las comunidades educativas entramos a un debate arrastramos el pecado original de ser culpables de la mala educación. Los responsables no son los gobiernos, ni las políticas educativas, ni el modelo neoliberal, ni la voracidad sin fin de las élites que sólo protegen sus intereses, aún a costa de la destrucción de lo más valioso y sagrado, hasta la vida misma.

La culpa es nuestra, nacimos con ella y es nuestro destino; en consecuencia, nuestra cotidianidad está llena de merecidas violencias: epistémicas, culturales, de clase social, de género, etc., en una densa espiral que normaliza en la vida académica fenómenos como la tercerización laboral, el descuido de lo pedagógico, las pruebas de estado llenas de sesgos, las evaluaciones por resultados de aprendizaje, las experiencias exitosas definidas por indicadores economicistas, el privilegio del negocio, la reducción del docente a figura de control, la negación de la interculturalidad; en fin, de todas las desviaciones de un sistema estandarizador y dogmático cuya única alternativa es imponerse por la fuerza. Así, la respuesta institucional más frecuente a los grandes desafíos de la educación contemporánea sigue siendo más de lo mismo: más reglamentos, más normas, más control.

La noción de *pecado original* es un invento del poder que pasa de un dominio ontológico a un dominio jurídico. Su origen, por supuesto, es teológico; es uno de los dogmas de la iglesia católica a la que tanto debemos en más de un sentido la situación que vivimos actualmente. No hace parte de los textos sagrados de las antiguas

tradiciones hebrea ni cristiana, ni aparece en los primeros tres siglos después de Cristo; el *peccatum originale* es, más bien, creación de San Agustín de Hipona hacia 354-430 con un sentido inicialmente ligado a la *caída de Adán*, y, luego, a una condición transmitida ineluctablemente a sus descendientes. El error de Adán se convirtió en falta común, hereditaria, de la humanidad que requiere de la redención por la gracia divina. Esta concepción agustiniana moldeó los discursos hegemónicos de la teología occidental medieval y moderna y fue refrendada por concilios posteriores, en especial el de Orange (529 d.C.). En la Reforma protestante, la noción de falta original se acentuó: luteranos y calvinistas subrayaron la total corrupción de la naturaleza humana. Contra este concepto se opondrían luego visiones como la roussoniana *el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe*, describiendo un arco de tensiones entre las que se desenvuelven multitud de modelos pedagógicos más o menos radicales y con muy diversos matices.

Así conviven en el mundo pedagógico tanto la noción del estudiante cuya alma debe ser arrancada de las garras del demonio, del mal y de la ignorancia o el de la inocencia prístina de la que incluso debemos aprender antes que alterarla. En este sentido, en la propia teología medieval y posterior, siempre hubo autores que se separaban de la idea canónica del pecado original; autores como Anselmo de Canterbury reinterpretaron el tema: más que una *culpa original* debida a una falta de Adán, sería una *privación de justicia original*.

Hoy muchos teólogos reinterpretan el pecado original no como una especie de culpa biológica heredada, sino como condición estructural de alienación, inserción en una historia de violencia previa o fractura constitutiva de la libertad humana. En esta perspectiva, no hay una condición esencial invariable, sino una suma de factores que determina un estado actual de cosas.

El pecado original no es una simple explicación mítica del mal, sino una formulación teológica que intenta responder a tres preguntas permanentes: ¿Por qué el mal parece universal? ¿Por qué incluso el inocente sufre? ¿Por qué la gracia es necesaria y no solo útil? Cuando desplazamos la noción de pecado original del plano teológico al político, dicho tránsito no supone su desaparición, sino su rearticulación como dispositivo secular de culpabilización. Allí donde la doctrina tradicional declaraba al sujeto responsable de una falta que no había cometido, el orden social puede reinscribir una lógica análoga al atribuir a poblaciones enteras la causa de daños que emergen de figuraciones históricas atravesadas por relaciones desiguales de poder¹. La culpa ya no remite a una caída originaria, sino que funciona como operación simbólica que naturaliza los efectos de esas *configuraciones* (en el sentido de Norbert Elias), convierte a las víctimas en responsables y consolida la estabilidad de los fenómenos que las producen. Esta perspectiva explica muchas de las tensiones internas de la Academia moderna que, a pesar de sus discursos laicos sucumbe fácilmente a mitologías disfrazadas de verdad natural, como la *meritocracia*. También permite analizar los procesos de acreditación institucional -sin negar las virtudes que puede tener- como un sistema de control que a la larga perpetúa tendencias nocivas en vez de transformarlas.

¹ Tal como cuando se culpabiliza a los trabajadores por los problemas de la macroeconomía y se les niega un aumento justo del salario mínimo por supuestas consecuencias inflacionarias.

El acto pedagógico es de naturaleza dialógica; es pacífico sin perder la firmeza ni el rigor; es deliberante y su primera revisión crítica es sobre sí mismo. La creación más característica del academicismo como estructura dogmática de poder es la muy conocida y muy poco cuestionada figura del *profesor que corrige*. Cuando se decide que el rol docente es fundamentalmente o ser figura de control -que *vigila y castiga*, diría Foucault- o de ser un demagogo que exalta el subjetivismo y el desborde emocional como medida de todo, hasta el punto de generar dinámicas de secta, el resultado tiende a ser el mismo: borrar cuidadosamente la historia y la política, invisibilizando las relaciones de poder y convirtiendo en individual la responsabilidad colectiva. Evidentemente, sí, hay malas prácticas didácticas, pero no como una situación ontológica, sino relacionadas con un conjunto de condiciones que son caracterizables, analizables y, por supuesto, transformables.

Por eso es urgente y fundamental reinstalar en nuestras cotidianidades pedagógicas el desaparecido debate pedagógico. Comprender lo que Gustavo Gutiérrez, militante peruano de la Teología de la Liberación, llama “pecado estructural”: los sistemas económicos injustos que generan opresión. Que el pecado deje de ser heredado biológicamente y se comprenda como red de injusticia histórica.

Que se cultive la memoria crítica que desactive los mecanismos que no permiten que superemos modelos caducos que no dan cuenta de nuestra actualidad.

Esta sección inicia con un conocido epígrafe de Walter Benjamin, ese marxista heterodoxo que denunció el fascismo y su ascenso, al tiempo que señaló el potencial revolucionario de unos modos de acción y reflexión capaces de transformar los discursos sobre la historia sobre los que construye su permanencia y nos recuerda, siempre de la mano de la teología,

«Es bien sabido que a los judíos les estaba prohibido escrutar el futuro. La Torá y la plegaria les instruyen, por el contrario, en la rememoración. Esto les desencantaba el futuro, al que sucumben cuantos buscan respuestas en los adivinos. Pero no por eso se convirtió el futuro para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío porque, así, cada segundo constituía la pequeña puerta por la que podía entrar el Mesías».

No es gratuita la voluntad expresa del sistema educativo de eliminar de los planes curriculares el estudio de la historia.

La catástrofe actual

El tema de la crisis en la educación es un debate global. Se habla de la incapacidad de la institución educativa a partir de generalizar arbitrariamente casos *exitosos* particulares (John Lennon expulsado del colegio, por ejemplo), la drástica reducción de aspirantes a ingresar, el impacto de la pandemia, la desconfianza en el futuro... razones hay muchas y argumentos también, pero no se habla mucho del mayor componente de la crisis universitaria actual: la pérdida de sentido, como lo diagnosticaba hace ya un buen tiempo el maestro José Gregorio Rodríguez.

La pérdida del sentido pedagógico, entendida como debilitamiento de la transmisión cultural, crisis de autoridad formativa o reducción tecnocrática de la educación, que ha sido formulada explícitamente por diversos autores contemporáneos desde perspectivas filosóficas, pedagógicas y sociopolíticas.

Hannah Arendt (*La crisis en la educación*, 1954) sostiene que la modernidad ha erosionado la autoridad necesaria para educar. Para ella, *educar* implica introducir al niño en un mundo anterior a él, la pérdida de tradición y autoridad produce desorientación, pero un exceso de liberalidad extrema debilita la responsabilidad adulta. "La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable." Para ella, el problema no es metodológico, sino civilizatorio.

George Steiner (*Lecciones de los maestros*, 2003) lamenta la ruptura del vínculo maestro– discípulo en la cultura contemporánea. Señala síntomas como la desaparición del aura del maestro, la mercantilización del saber, el debilitamiento del compromiso ético en la transmisión. Habla de una "erosión del pacto pedagógico".

Otros autores denuncian la escuela como aparato técnico y pérdida de sentido. Iván Illich (*La sociedad desescolarizada*, 1971) sostiene que la escuela ha sustituido el aprendizaje por certificación, se vuelve burocrática, identifica escolarización con saber y se pierde la dimensión existencial del aprender. Paradójicamente, su crítica no defiende la escuela tradicional, sino que denuncia su institucionalización tecnocrática.

Byung-Chul Han es uno de los autores que, aunque no nombra específicamente la pedagogía, se ha concentrado un análisis de la sociedad del rendimiento (*La sociedad del cansancio*, 2010) que toca muchos de sus problemas relevantes: la educación se convierte en autooptimización, el aprendizaje se instrumentaliza, desaparece la negatividad formativa (esfuerzo, límite, disciplina). Aquí la pérdida pedagógica se vincula al neoliberalismo cultural.

En un barrido rápido a la crisis humanista contemporánea (tradicionalmente, el humanismo es el fundamento histórico del espíritu universitario) encontramos a autores como Allan Bloom (*The Closing of the American Mind*, 1987) que plantea que el relativismo cultural ha debilitado la formación intelectual, la universidad ha abandonado la búsqueda de verdad y perdido el núcleo formativo de las humanidades.

Martha Nussbaum (*Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 2010) denuncia la reducción de la educación a productividad económica, lo que implica el debilitamiento de las humanidades, pérdida de la formación cívica y empobrecimiento de la democracia. Ella habla explícitamente de una "crisis silenciosa" educativa.

En una perspectiva sociológica y cultural, Zygmunt Bauman (*Modernidad líquida*, 2000) menciona cómo las instituciones pierden estabilidad, el conocimiento se vuelve provisional, la educación ya no promete orientación duradera y la formación se vuelve consumo.

Hartmut Rosa (*Resonancia*, 2016) sostiene que la aceleración social impide procesos educativos profundos. Hace una fuerte crítica a la velocidad: no hay tiempo para la apropiación, se pierde la experiencia transformadora y el aprendizaje se vuelve acumulación superficial.

En el ámbito hispano, José Antonio Marina ha señalado la necesidad de recuperar la *inteligencia ética para la escuela* (2005) frente a la fragmentación educativa.

Gregorio Luri (*Mejor educados*, 2018) defiende la autoridad del maestro y la transmisión cultural frente a pedagogías excesivamente centradas en el alumno.

En Colombia, evidentemente, se han dado también críticas en el sentido tanto de la crisis de la educación, como de sus causas relacionadas con la implantación a rajatabla del modelo neoliberal, asociado a la política de competencias, resultados de aprendizaje, o formas controladoras y punitivas de evaluación institucional. Se ha mencionado aquí a José Gregorio Rodríguez, también lo han hecho Carlos Miñana, Javier Sáenz o Silvana Mejía

Antanas Mockus habló de una crisis ética y cultural en la educación y criticó la desconexión entre formación ciudadana y sistema escolar, por lo tanto enfatizó la cultura ciudadana, la legalidad y la pedagogía social.

Marco Raúl Mejía ha sido un gran crítico del modelo educativo tecnocrático. Ha señalado una crisis derivada de estandarización, evaluación por competencias y subordinación al mercado, defendiendo la educación popular y las pedagogías críticas.

Alejandro Álvarez Gallego ha trabajado historia de la escuela en Colombia, analizando la crisis como producto de transformaciones del Estado y del modelo económico y estudiando el impacto de reformas desde los años 90. Rodolfo Arango, desde el derecho constitucional ha señalado tensiones entre educación como derecho fundamental y lógica de mercado y analizado la judicialización del derecho a la educación.

Catherine Walsh, Aunque trabaja más en Ecuador, influye mucho en Colombia, estableció una crítica al modelo occidental y colonial del sistema educativo, proponiendo una educación intercultural y decolonial.

En una discusión más estructural sobre el modelo neoliberal en educación, Marco Raúl Mejía (Lo repito porque es central en este debate.) sostiene que desde los años 90 Colombia adoptó un modelo educativo alineado con el neoliberalismo, basado en competencias, evaluación estandarizada, gestión empresarial y privatización indirecta

José Joaquín Brunner, Analiza reformas neoliberales en América Latina. Habla de mercado educativo, competencia institucional y financiamiento por resultados. Pablo Gentili, crítico del neoliberalismo educativo en América Latina, Analiza mercantilización y desigualdad. Boaventura de Sousa Santos, portugués, de amplia influencia en Colombia, critica la universidad empresarial y la subordinación del conocimiento al mercado. Henry Giroux, muy citado en debates colombianos, desde la pedagogía crítica analiza cómo el neoliberalismo transforma la educación en mercancía.

En términos generales, estos autores critican la reducción de la educación a *capital humano*, la estandarización y pruebas masivas, la gestión escolar tipo empresa, la privatización (directa o encubierta), el financiamiento condicionado a resultados y la competencia entre instituciones. En Colombia, el debate suele ubicarse a partir de las reformas de los años 90, en especial la Ley 30 de 1992 (de Educación Superior), la evaluación estandarizada (ICFES, SABER), las políticas de cobertura con subsidio a la demanda.

Para dimensionar el problema, podemos organizar las preocupaciones en cuatro ejes: en cuanto a la autoridad, se percibe una crisis del adulto como mediador; en cuanto a la tradición, unas rupturas drásticas con el pasado, en cuanto a los fines de

la educación, un reduccionismo economicista y, en relación con la experiencia del tiempo, una fuerte tendencia a la aceleración y la superficialidad.

Ahora bien, ¿cómo salir del problema?; vale decir, ¿cómo enfrentar una formidable maquinaria que en el campo de la cultura tiene un equivalente en la industria cultural? Ambas, la industria educativa y la cultural son instancias de poder enormes en la cuales se cimienta el poder global de las hegemonías económicas, poseen formidables recursos y se han tomado prácticamente todos los aspectos de las sociedades humanas.

Una opción -de hecho, toda alternativa exige pasar por esta dimensión- es el cultivo crítico del estudio de la historia. No la historia canónica impuestas desde el poder, sino los relatos propios.

En la guerra global que vivimos, seguramente el primer espacio y el más poderoso es el terreno de las comunicaciones. La información adecuada es liberadora, por eso vivimos en una abundancia de falsas noticias que saturan todas las cotidianidades y los medios de comunicación, oficiales e informales, corporativos y alternativos, estatales o comunitarios permanecen en una lucha constante por la construcción de los relatos, y en el centro de esta problemática se encuentra el poder de definición de la historia.

Uno de los autores más lúcidos para denunciar los mecanismos a través de los cuales los poderes hegemónicos controlan los discursos de historia es Walter Benjamin, quien, en relación con la culpa histórica, nos aporta herramientas para la comprensión de cómo la transmisión del pasado puede ser un acto redentor. La pérdida del sentido pedagógico implica ruptura con la memoria; sin transmisión, no hay responsabilidad histórica. En este sentido, la crisis pedagógica contemporánea puede leerse como pérdida del vínculo entre memoria, responsabilidad y formación. Los autores citados sugieren que el problema no es simplemente metodológico, sino antropológico y político: la educación ha perdido su función de mediación entre pasado y futuro.

Esta somera descripción muestra una filiación con debates histórico-políticos profundos como el ocaso de la modernidad, la decadencia del llamado *Occidente*, la crisis civilizatoria, el fin de la historia, etc. Evidentemente, la educación no es un sector aislado de semejantes tensiones pues la materia de la educación es la *experiencia*, la vida tanto individual como colectiva. Esta condición global es tremendamente compleja, rica en materiales y ampliamente debatida; por concreción en la argumentación, solamente plantearé algunos elementos entreverados en la argumentación del caso colombiano.

Colombia

Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), la llamada “Revolución Educativa” fue una de las políticas centrales dentro de su Plan de Desarrollo. Estos son los documentos fundamentales que la sustentaron:

1. Plan Nacional de Desarrollo 2002–2006: “Hacia un Estado Comunitario”

Fue el documento base del primer mandato. Incluyó la “Revolución Educativa” como estrategia prioritaria. Enfatizó en: ampliación de cobertura, eficiencia administrativa, mejoramiento de la calidad a través de la evaluación por resultados. Influencia de reformas promovidas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (eficiencia fiscal, gestión por resultados).

2. Plan Nacional de Desarrollo 2006–2010: “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos”

Continuó y profundizó la política educativa. Consolidó metas de cobertura en educación básica, media y superior. Fortaleció la evaluación docente y estudiantil. Relacionado con la Agenda Global de Educación para Todos, impulsada por la UNESCO (Foro de Dakar 2000).

3. Documentos CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) relacionados con la Revolución Educativa:

CONPES sobre financiación de la educación pública.

CONPES sobre ampliación de cobertura en educación superior.

CONPES sobre calidad educativa y sistemas de evaluación.

Estos documentos definieron metas, recursos y estrategias técnicas.

4. Plan Sectorial de Educación (Ministerio de Educación Nacional)

Elaborado por el Ministerio de Educación, estableció metas concretas de cobertura y calidad. Incluyó: pruebas SABER, Evaluación docente, Medición estandarizada del desempeño, rendición de cuentas, articulación con el mercado laboral y promoción de **competencias laborales**. Asociado con el enfoque de “capital humano” de Gary Becker; Influencia de OCDE (modelo PISA) y cultura de accountability educacional.

5. Actos legislativos y normas relacionadas que, aunque no fueron creados exclusivamente por el gobierno Uribe, fueron fundamentales en la política:

Reformas al Sistema General de Participaciones (SGP). Normas sobre evaluación docente y estatuto docente (Decreto 1278 de 2002): Estatuto con evaluación por desempeño, **meritocracia**, modelos de nueva gestión pública (New Public Management), asociados a Christopher Hood.

Los ejes principales de la “Revolución Educativa” fueron:

Cobertura (más cupos escolares y universitarios)

Calidad (evaluación y estándares)

Eficiencia (uso de recursos)

Pertinencia (educación orientada al mercado laboral)

En datos resumidos, la Revolución Educativa de los gobiernos Uribe planteó en 2002 la expedición del Decreto 1278 (nuevo estatuto docente), lanzamiento del PND “Hacia un Estado Comunitario, entre 2003 y 2006 la expansión masiva de cobertura en básica y media, el fortalecimiento de pruebas SABER, política de créditos y expansión universitaria. Entre 2006 y 2010 la consolidación del modelo de evaluación, una mayor articulación educación–mercado laboral y la alineación progresiva con estándares OCDE

La Revolución Educativa: contexto y fundamentos

La Revolución Educativa fue la política educativa central del gobierno de Álvaro Uribe (2002–2010). Se enmarcó en el modelo de Estado Comunitario y buscó transformar el sistema educativo colombiano mediante cuatro ejes principales. Cobertura (aumentar el acceso en todos los niveles), Calidad (fortalecer estándares y evaluación), Eficiencia (optimizar recursos públicos), Pertinencia (vincular educación y mercado laboral).

Esta política no surgió de manera aislada, sino que respondió a tendencias globales como la agenda de Educación para Todos impulsada por la UNESCO, las recomendaciones del Banco Mundial sobre eficiencia del gasto, la cultura de evaluación promovida por la OCDE, la teoría del capital humano de Gary Becker, que

concibe la educación como inversión económica y el enfoque de Nueva Gestión Pública, que traslada prácticas empresariales al sector público.

Algunas de sus transformaciones clave fueron la implementación de evaluaciones docentes y estudiantiles, la expansión de cobertura en educación superior, el enfoque en competencias laborales y un mucho mayor control y seguimiento de resultados.

El debate académico ha sido relativamente débil; en nuestra institución mientras se daba o intentaba darse, se aplicaban institucionalmente todos los dictámenes de la política oficial; se han planteado críticas a la priorización de la cobertura sobre la calidad estructural, el fortalecimiento de la lógica de mercado en la educación, la reducción del papel pedagógico frente al enfoque administrativo. A favor de esta política se planteado que se amplió significativamente el acceso, se modernizó el sistema de evaluación y se fortaleció la cultura de resultados, bastante debatibles los dos últimos aspectos.

La Revolución Educativa de los gobiernos Uribe tuvo continuidad con la Política Educativa del gobierno Santos) en temas como la cultura de evaluación, el sometimiento a estándares internacionales y la relación educación–mercado. El enfoque dominante de la política Santos fue el de Calidad mas internacionalización, sus programas bandera fueron: teóricamente buscando más equidad, “Ser Pilo Paga”, que contribuyó a desfinanciar aún más al sistema educativo público, la búsqueda de ingreso a la OCDE, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 y un enfoque en bilingüismo y competitividad global.

Este plan apuntaba a mejorar la calidad, pero insistiendo en la misma línea de *indicadores de aprendizaje* y procesos que no superan sino acentúan los problemas estructurales y la inequidad; también tuvo un énfasis en evaluación por resultados de pruebas nacionales y de desempeño docente. Las desigualdades socioeconómicas siguieron marcando la oferta y la calidad. Si bien hubo algún avance en el reconocimiento de estudiantes como sujetos activos de derechos (no solo beneficiarios pasivos de servicios) no se tradujo en cambios profundos en la práctica escolar. También se le abona que estableció una mayor articulación con la agenda de paz.

En todo caso, profundizó las problemáticas relacionadas con la evaluación, el mercado laboral y la influencia de organismos internacionales y de tendencias globalistas. Más que ruptura, hubo continuidad estructural del modelo gerencial y de capital humano, con ajustes discursivos y programáticos.

Lo que llamamos modelo neoliberal en educación se basa en la concepción de educación como capital humano. Según Gary Becker, la educación es inversión, aumenta productividad individual, mejora competitividad nacional; concepción que se traduce en formación por competencias, prioridad en la articulación con el sector productivo, sin cuestionar sus lógicas y un énfasis en la “empleabilidad”.

La Nueva Gestión Pública (New Public Management, NGP) es un modelo de reforma del Estado que surge en los años 80 y 90, especialmente en países anglosajones, con el objetivo de hacer que el sector público funcione con lógicas similares a las del sector privado: eficiencia, competencia y orientación a resultados. Se implementó de manera emblemática en gobiernos como los de Margaret Thatcher en el Reino Unido y Ronald Reagan en los Estados Unidos; sus planteamientos insisten en la gestión por resultados, la evaluación de desempeño, la competencia institucional y la eficiencia fiscal; obviamente, estos principios se trasladan al campo de la educación

por la vía de la evaluación docente, rankings, las pruebas estandarizadas y las metas cuantificables de cobertura. El gobierno de Santos profundizó este modelo, que se consolidó como política de Estado más que como política de gobierno.

Retornando a la idea que originó este ensayo, El fracaso escolar no es suma de problemas individuales, sino el resultado de factores estructurales y la internalización de una lógica neoliberal de autoemprendimiento. La educación debe enfocarse en equidad y acompañamiento, no solo en medición de resultados, como lo veremos enseguida.

Pero sí hay un pecado, ya no original, de la comunidad educativa: dejar que otros piensen por ella el problema de la educación

El acto pedagógico en sí, una necesidad humana, sus roles, en particular son el de profesor y el de estudiante, pero hay otros. La pedagogía es un diálogo que construye sentido y, por lo tanto, es necesidad humana esencial. Una sola persona no constituye género humano; lo humano es un hecho cultural, por tanto, hay distintos enfoques de lo pedagógico en épocas, escuelas y autores.

Estas y otras razones definen que la pedagogía es una acción política. Necesitamos, pues, reconstruir un marco histórico, conceptual y político sobre la naturaleza del acto pedagógico, centrado en la dimensión humana, cultural y relacional de la pedagogía en una época en que el sistema global hegemónico la reduce a una tecnología. Un marco que no la confunda con el pragmatismo del sistema educativo. Es una tarea larga, compleja y muy especializada, pues los propios contextos educativos y de formación docente han abandonado en una gran medida esta discusión. Por el momento que vivimos, debemos avanzar en una versión muy sintética del asunto.

La pedagogía, necesidad humana

El acto pedagógico no surge únicamente de la organización escolar o la transmisión de contenidos, sino que tiene raíces profundas en la condición humana. El ser humano es de naturaleza cultural, antropólogos como Claude Lévi-Strauss han demostrado que la humanidad se constituye fundamentalmente a través de la cultura, no de la biología; la transmisión de saberes, valores y significados es esencial para que lo humano exista.

La pedagogía, entonces, emerge de esta necesidad de transmitir cultura y construir sentido compartido; así, aprender y enseñar es una necesidad vital, no un lujo ni privilegio, sino un acto humano fundamental: permite comprender el entorno, integrar experiencias y socializar la inteligencia. En esta perspectiva, enseñar no es solo un oficio, sino una respuesta a la necesidad de reproducción cultural y simbólica de la sociedad.

El acto pedagógico se fundamenta en la construcción de sentido. Paulo Freire subraya que la educación es un diálogo que transforma la realidad: el acto pedagógico consiste en hacer sentido de lo vivido, no solo transmitir información.

La pedagogía es, en esencia, interacción humana que construye significado, vinculando lo individual y lo colectivo. El acto pedagógico no es unilateral; involucra roles diferenciados y dinámicos. El docente, tradicionalmente asumido de maneras diversas -incluso, opuestas- mediador, guía, orientador o, como lo pretende el modelo neoliberal, agente de control de las mentalidades. Tradicionalmente visto

como transmisor de conocimiento, en muchos discursos actuales se le concibe como facilitador del sentido, acompañando al estudiante en la construcción de conocimiento. John Dewey describió al docente como organizador de experiencias, responsable de generar contexto y condiciones de aprendizaje.

Por su lado, el rol de estudiante ha sido definido también desde muy diferentes matices que abarcan desde la pasividad absoluta, hasta su propia agencia.

El estudiante como sujeto activo, no receptor pasivo, sino constructor de significado es un rol muy extendido en las pedagogías críticas. Freire enfatiza que el aprendizaje verdadero se da cuando el estudiante dialoga, cuestiona y problematiza la realidad.

Otros actores como los compañeros, las familias, poblaciones, las tradiciones culturales son copartícipes del acto pedagógico, pues toda enseñanza implica transmisión y negociación de significados colectivos.

Desde esta aproximación, a la pedagogía -mucho más allá de las didácticas o las tecnologías educativas, es decir, como diálogo y construcción de sentido- el acto pedagógico le es estructuralmente relacional; siguiendo a Mikhail Bakhtin, el diálogo es la esencia de la pedagogía pues solo en la interacción se genera conocimiento.

El aprendizaje ocurre en la tensión entre lo que enseña el otro y lo que el sujeto entiende, en un proceso de construcción conjunta de sentido. Por estas razones, la pedagogía es una necesidad social y cultural, de manera que no se la puede reducir a la búsqueda del éxito en el contexto laboral, ni a la aplicación de unas técnicas; es un acto cultural, necesario para la supervivencia y crecimiento humano, que constituye un espacio donde lo individual y lo colectivo se articulan, haciendo del aprendizaje un acto político, ético y social.

En su dimensión política, entonces, la pedagogía es un espacio de emancipación. Citando nuevamente a Freire, educar es práctica de libertad, contraria a la domesticación o repetición mecánica de saberes. La política del acto pedagógico reside en quién define el sentido, los contenidos y los valores que se transmiten.

En cuanto a la legitimación cultural, la educación reproduce o transforma estructuras de poder y cultura: lo que se enseña y cómo se enseña influye en la reproducción de normas sociales, identidad y ciudadanía.

En una rápida genealogía, las sociedades tradicionales constituían lo que nuestros pueblos originarios llaman la *educación propia* (que sólo muy recientemente ha sido reconocida por la institucionalidad colombiana). Estos modos particulares de cada comunidad tienen escenarios como la familia y la chagra y no hacen diferencia entre los espacios institucionales y los familiares; es una educación comunitaria (dinámicas de comunalidad, las llaman en México) y tienen un fundamento profundo de integralidad con la vida misma y la tierra como la madre común.

En la antigüedad clásica, contexto ya marcado por la vida en las ciudades, se encuentra una pedagogía centrada en la formación ética y moral de ciudadanos con sus figuras emblemáticas Sócrates, Platón y Aristóteles. El acto pedagógico se liga a la transmisión de valores y virtud, con un cierto tipo de diálogo como método central (mayéutica).

La escuela moderna, cuyo origen se atribuye a Comenio planteaba ya un principio que sigue muy vigente en las vanguardias pedagógicas: *aprender haciendo*, a la manera de los talleres artísticos. Rousseau propuso la *educación natural*, el niño como centro del acto pedagógico, Dewey el aprendizaje por experiencia y participación activa, la pedagogía como resolución de problemas, Freire amplió el

espectro asumiendo la educación como práctica de libertad y diálogo. Montessori propuso el desarrollo autónomo, pero mediado.

Los enfoques contemporáneos agregan la pedagógica crítica, la búsqueda de interculturalidad (tema completamente afín a la Constitución de 1991), la educación emocional y enfatizan la necesidad del diálogo y la perspectiva cultural de construcción de sentido.

Más que estrategias o políticas, la pedagogía debe entenderse como relación y construcción de sentido, base de la humanidad y condición de posibilidad de la vida cultural.

A propósito del papel estructural que cumple la noción de autoridad en la acción pedagógica, es importante abordar una reflexión sobre el papel de la autoridad en el acto pedagógico, vinculado a lo humano, cultural y político, sin reducirlo a jerarquía o disciplina mecánica, sino con la dimensión pedagógica de diálogo y construcción de sentido.

La autoridad es fundamento del acto pedagógico

No es poder coercitivo, no consiste en imponer, sino en organizar, orientar y propiciar el aprendizaje. Según Freire, la autoridad del docente surge de la competencia, el respeto mutuo y la legitimidad moral, no de la imposición jerárquica. Sin autoridad reconocida, la interacción educativa carece de estructura y dirección, ella permite que el diálogo sea efectivo; la autoridad sana es una estructura relacional. Según Bakhtin, la autoridad define un marco de responsabilidad compartida en el diálogo pedagógico: quién guía, quién participa activamente, quién mediatiza el conocimiento.

No es unidireccional: se reconoce la autonomía del estudiante, pero se establece orden y sentido en la construcción del conocimiento.

Si bien, todo acto pedagógico está fundado en la autoridad (sólo quien es autor, quien posee autoridad para emitir un discurso, acompañar y evaluar un proceso puede ejercer la docencia), las vanguardias pedagógicas históricas (finales del siglo XIX, comienzos del XX) nos dan una lección preciosa: el acto pedagógico es profundamente jerárquico, pero -siendo la Academia institución de pares- la subordinación que en principio experimenta el-la estudiante se transforma a través de la construcción de su autonomía (puesto que ella no es concesión de nadie) construida con el acompañamiento del-la docente, de manera que al final del proceso se encuentran como pares en una relación horizontal.

Funciones estructurales de la autoridad pedagógica

El acto pedagógico tiene otras funciones; legitimadora, pues autoriza la transmisión de conocimientos y valores culturales y le da coherencia; reguladora, organiza la interacción entre sujetos, asegurando que el diálogo sea productivo y respetuoso; orientadora porque proporciona dirección al aprendizaje, señalando caminos de comprensión sin eliminar la iniciativa del estudiante.

Tiene un horizonte ético y simbólico: la autoridad docente encarna modelos de conducta, responsabilidad y compromiso con la cultura y la comunidad.

La-el profesor(a) constituye su autoridad a partir del conocimiento, la ética y la capacidad de mediación, no de la manipulación emocional ni de la imposición

autoritaria de contenidos, rumbos o métodos. Facilita la participación activa del estudiantado, promoviendo autonomía y pensamiento crítico.

La-el estudiante debe poder reconocer la autoridad docente como guía y referente, no como figura de coerción. La aceptación de la autoridad permite aprovechar el diálogo y la construcción de sentido. La comunidad, sus símbolos culturales y pares también participan en la legitimación de la autoridad, especialmente en relación con la transmisión de valores compartidos.

La autoridad no elimina la relación dialógica, sino que la estructura. Permite que el diálogo tenga dirección y propósito y garantiza que la construcción de sentido no se diluya en el relativismo o el desorden. Para Freire la autoridad docente se legitima a través del respeto y la confianza, y se ejerce en un marco de horizontalidad relativa; su ausencia convierte el acto pedagógico en ineficaz.

En esta perspectiva, la autoridad pedagógica define qué saberes, valores y normas se transmiten, condicionando la formación cultural y ética. Es un elemento político: establece jerarquías de legitimidad simbólica que estructuran la convivencia, el conocimiento y la acción social. Sin autoridad reconocida, el acto pedagógico pierde su capacidad de transformar y reproducir cultura. La educación no es neutral. Todo acto pedagógico -incluso aquellos que consideraríamos puramente técnicos o mecánicos- implica decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña y qué valores se transmiten.

El acto pedagógico no solo transmite información: produce sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su entorno. La política del acto pedagógico reside en quién tiene voz, quién define los significados y cómo se organiza la interacción entre actores. La autoridad pedagógica (docente, comunidad, cultura) estructura la acción educativa, garantizando diálogo efectivo y construcción de sentido. Sin autoridad reconocida, el acto pedagógico pierde coherencia y capacidad transformadora.

La pedagogía excede la didáctica

Pedagogía es el arte, la ciencia y la práctica del acto educativo en su totalidad, centrada en la relación entre seres humanos que construyen sentido dialogando. Incluye aspectos éticos, culturales, políticos y existenciales: cómo se forma el sujeto humano, cómo se transmite cultura y cómo se generan relaciones sociales. Es un marco amplio que estudia el “por qué” y el “para qué” de la educación, no solo el “cómo enseñar”.

La didáctica, a su vez, se ocupa principalmente de la metodología y técnicas de enseñanza, es decir, el “cómo enseñar” y “cómo aprender”, es un componente operativo de la pedagogía, pero no abarca todas las dimensiones culturales, éticas o políticas del acto educativo. Responde a objetivos concretos de aprendizaje, mientras que la pedagogía reflexiona sobre el sentido y propósito de esos aprendizajes.

Esta distinción es muy necesaria porque normalmente se confunden sus definiciones.

En general, cuando se habla de pedagogía, con mucha frecuencia se trata es de didáctica, por eso sus bordes se difuminan y se va opacando el horizonte específicamente pedagógico, que es la célula fundacional de toda institución educativa, incluso la universidad. Un error muy repetido es el de pensar que la pedagogía se refiere solamente a la niñez o la escuela básica. Error entendible si nos

remitimos a su etimología, que, a su vez, se remite al griego antiguo: παιδαγωγία (paidagogía), que se compone de dos términos: παῖς (país / paidós), niño y ἄγωγός (agogós), conductor, guía, el que lleva; pero, error inaceptable en sectores y personas cuyo ejercicio es, justamente, en el campo del conocimiento, que deberían iniciar su aproximación crítica al mismo interrogando sus propios orígenes y sentido.

El término completo deriva de παιδαγωγός (paidagōgós), que significa literalmente: “el que conduce o guía al niño”. En la Grecia clásica, el paidagōgós no era el maestro en el sentido moderno, sino generalmente un esclavo encargado de acompañar al niño a la escuela, supervisar su conducta y velar por su formación moral; es decir, su función no era principalmente instruir contenidos, sino *orientar y conducir*.

Este dato etimológico es clave: La pedagogía nace como acción de guiar, no simplemente de enseñar técnicas. Este guiar se amplía de la conducción física a la conducción simbólica, de manera que, con el tiempo, el término evolucionó a la idea de guiar su formación intelectual, moral y cultural.

Así, Pedagogía pasó a significar: el arte o ciencia de conducir la formación humana. No solo transmisión de conocimientos, sino orientación integral del sujeto en su proceso de humanización.

Para Kant (*Pedagogía*, 1803):

...la disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.

Consideraciones importantes: el sujeto que aprende no un receptor pasivo, sino un ser activo y crítico. La enseñanza siempre ocurre en contextos sociales y culturales específicos. Lo que se enseña y cómo se enseña tiene consecuencias en la formación de ciudadanos y la legitimación cultural.

En cambio, la didáctica se centra en recursos, métodos y estrategias, sin cuestionar necesariamente la finalidad o las implicaciones del acto educativo. Reducir la pedagogía a didáctica es instrumentalizar la educación, transformándola en técnica sin considerar la formación ética, la autonomía del estudiante o su capacidad crítica.

Propuesta final

El Proceso Constituyente actualmente activo en la Universidad Nacional de Colombia puede verse como una puesta al día de un proyecto educativo de indudables valores en la construcción de la Nación, pero que luego de una larga historia (más de siglo y medio), período en el que ha atravesado toda clase de vicisitudes y de complejas relaciones con el poder político (casi siempre oscilando entre un gran reconocimiento por la calidad de su formación y un gran descuido institucional por su carácter crítico) y una ruptura institucional interna, requiere de una refundación que le permita enfrentar las muy complejas condiciones de la vida social actual que tienden a cuestionar incluso su derecho a la existencia y tratan de someterla a poderes externos.

Es indudable la relación de la institución universitaria con el mundo del trabajo humano. Las personas nos definimos existencialmente por nuestro trabajo, a través suyo entramos en relación con todas las otras formas de vida, que hoy se encuentran

amenazadas, incluyendo a la vida humana misma de extinción por la pérdida de horizontes de cuidado de la vida y crecimiento cognoscitivo y espiritual.

Una refundación no es una reforma académica: va mucho allá y sondea en las raíces profundas que constituyen lo humano y su consciencia. No es una organización mecánica ni un sistema de explotación o de hegemonía de una ideología cualquiera. Es un reencuentro con el compromiso profundo de la ampliación del conocimiento. El sentido de la vida sigue siendo el gran misterio de la existencia física. Si algo distingue al ser humano, no es simplemente vivir, sino comprender; y en esa comprensión encuentra la forma más alta de su existencia. En esta dirección, la manera como definamos la célula fundacional de toda institución educativa, a saber, el acto pedagógico como acción de construcción de sentido, es decir, política, definirá las formas de gobierno más acordes con lo humano integral y no solamente como equilibrio más o menos deseable de poderes.

Finalizando febrero de 2026, un panorama de los conflictos activos en el mundo incluye un ataque masivo de Estados Unidos e Israel a Irán para derribar el régimen. Un informe reciente de la ONU y varios organismos muestra un aumento significativo: alrededor de 59-60 conflictos estatales importantes en 2023 y quizá más si se cuentan todas las guerras civiles e insurgencias menores. La conflictividad global también incluye insurgencias armadas, violencia política, guerras civiles y enfrentamientos entre Estados o dentro de ellos, con un incremento en violencia contra civiles, hambre y desplazamientos forzados. Eso sin contar los incalculables daños contra otras formas de vida y el planeta.

No son necesarias más pruebas para asumir que nuestro nivel de consciencia colectiva sigue siendo muy bajo. Los sistemas educativos no son ajenos a esta situación. Esto nos obliga a pensar muy tozudamente poniendo lo mejor de nuestros pensamientos críticos, cuyo lugar natural es la escuela, no el sistema de poder académico, que debería estar poniendo todos sus recursos al servicio del estudio de estos desafíos para la construcción de nuevas nociones de lo humano, más allá de causas coyunturales.

Campus Bogotá, marzo, 2026