Sophia

Volumen 21, número 1, 2025, p: e1508 | págs. 1-12
ISSN 2346-0806
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.21v.1i.1508

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

La imposibilidad de la educación en Colombia para ser constructora de paz: Una mirada desde el pensamiento crítico de Franz Hinkelammert

The impossibility of education in colombia to be a peace builder: a look from the critical thinking of Franz Hinkelammert

A impossibilidade da educação na Colômbia ser uma construtora da paz: uma análise crítica de Franz Hinkelammert.

Jaime Alexander Moreno Gómez[1*]
[1]Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.
***Autor para la correspondencia:** morenofilosofo@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de reflexión procuró problematizar la pretensión socialmente aceptada y políticamente instrumentalizada de creer que la educación es una herramienta privilegiada para el alcance de la paz en Colombia. Durante décadas y dado el conflicto armado colombiano se han buscado salidas a la guerra. En ello se han asignado responsabilidades que en ocasiones no son pensadas de forma crítica, una de ellas es el llamado a que la educación promueva, construya y forme agentes de paz. Pero debe cuestionarse si la educación realmente puede cumplir con ese cometido, o más bien, por su racionalidad y su praxis, contribuye al mantenimiento de una sociedad donde prime la rivalidad y el egoísmo. Se hace dicho análisis de la mano del estudio de la teoría crítica de Franz Hinkelammert, donde se muestra que tal imposibilidad obedece, en primera medida, a que la racionalidad de la educación en Colombia es subsidiaria de la racionalidad económica neoliberal. Para fijar dicha teoría se citaron discursos, leyes y practicas académicas socialmente aceptadas, llegando a la conclusión de que se necesita una orientación diferente de los imaginarios educativos y de su racionalidad si es que se quiere hacer de la educación un medio privilegiado para el alcance de la paz.

Palabras clave: economía, educación, neoliberalismo, paz, racionalidad, Hinkelammert.

ABSTRACT

This reflection article seeks to problematize the socially accepted and politically instrumentalized claim that education is a privileged tool for achieving peace in Colombia. For decades and given the Colombian armed conflict, solutions to the war have been sought, and responsibilities have been assigned that are sometimes not critically thought of. One of them is the call for education to promote, build and train agents of peace. But it must be questioned whether education can really fulfill this task, or rather, due to its rationality and praxis, contributes to maintaining a society where rivalry and selfishness prevail. This analysis is made through the study of Franz Hinkelammert's critical theory, which shows that such impossibility is due, first of all, to the fact that the rationality of education in Colombia is subsidiary to neoliberal economic rationality. In order to establish this theory, discourses, laws and socially accepted academic practices will be cited, reaching the conclusion that a different orientation of educational imaginings and their rationality is needed if education is to be a privileged means to achieve peace.

Keywords: economy, education, neoliberalism, peace, rationality, Hinkelammert.

RESUMO

Este artigo reflexivo buscou problematizar a noção socialmente aceita e politicamente instrumentalizada de que a educação é uma ferramenta privilegiada para alcançar a paz na Colômbia. Por décadas, em função do conflito armado

Recibido: febrero de 2025 | Aceptado: septiembre de 2025 | Publicado: octubre de 2025

Como citar:
Moreno Gómez, J. A. (2025). La imposibilidad de la educación en Colombia para ser constructora de paz: Una mirada desde el pensamiento crítico de Franz Hinkelammert. Sophia, 21(1). https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1508
Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Sophia-Education
Copyright 2025. Universidad La Gran Colombia
Esta obra está bajo una Licencia Attribution-ShareAlike 4.0 International

colombiano, soluções para a guerra têm sido buscadas. Nesse processo, responsabilidades foram atribuídas, por vezes sem o devido exame crítico, entre as quais o apelo para que a educação promova, construa e forme agentes da paz. Mas é preciso questionar se a educação pode realmente cumprir esse propósito ou se, por meio de sua lógica e prática, contribui para a manutenção de uma sociedade onde prevalecem a rivalidade e o egoísmo. Esta análise é conduzida utilizando a teoria crítica de Franz Hinkelammert, que demonstra que essa impossibilidade decorre, antes de tudo, do fato de que a lógica da educação na Colômbia está subordinada à lógica econômica neoliberal. Para fundamentar essa teoria, foram citados discursos acadêmicos, leis e práticas socialmente aceitos, levando à conclusão de que uma orientação diferente dos imaginários educacionais e de sua racionalidade é necessária para que a educação se torne um meio privilegiado para alcançar a paz.

Palavras-chave: economia, educação, neoliberalismo, paz, racionalidade, Hinkelammert.

Introducción

La educación es uno de los bienes sociales en el que más esperanzas se han puesto para lograr cambios y transformaciones dentro de la sociedad. Hace 12 años Jorge Sequeira, exdirector de la Unesco, hacía el llamado al pueblo latinoamericano para prestar atención al reto de la educación que se enfrentaba a una coyuntura particular al comenzar el siglo XX, planteó como gran desafío, el concebir la educación como "un derecho multidimensional que incluye como objetivos el desarrollo creativo, y como propósitos los objetivos de la paz y la ciudadanía" (OREALC/UNESCO, 2013, p. 99).

Un llamado particular, sobre todo para países como Colombia. que han vivido un extenso conflicto armado que ha dejado heridas sociales. Para el pueblo colombiano aparece la esperanza de la reconstrucción social, junto con el sueño del advenimiento de una sociedad de paz. Esta transformación implica que puedan construirse otras formas de pensar la sociedad que no tengan la radicalización de la guerra y la muerte del enemigo como único modo de concreción de ese pensamiento. Con ello, se proyecta en la educación la visión de que pueda servir de puente para ese cambio, en últimas, se proyecta la educación para la paz. En este contexto, en este escrito se plantea la pregunta por la certeza y la posibilidad real que tiene la educación de servir de vehículo para ese cambio social.

Esto lleva a tener que hacer un análisis sobre la realidad de la educación. Pero no solo en sus prácticas institucionalizadas, sino sobre todo en su racionalidad, que es sobre la que se construyen esas prácticas. Para poder orientar la discusión se expresarán algunos presupuestos centrales de la propuesta teórica de Franz Hinkelammert, economista y sociólogo, quien desde la década de los años 60´ del siglo pasado se ha interesado por reflexionar sobre la racionalidad sobre la que está construida la realidad latinoamericana. Una racionalidad que, según lo plantea, permea todas y cada una de las instituciones de la sociedad (Hinkelammert, 1970, p. 215). Entiéndase el concepto de racionalidad como el conjunto de imaginarios, valores, creencias, mitos, principios epistemológicos sobre los que un conjunto de seres humanos concibe su vida y realizan su praxis social.

Se convendrá en el presupuesto Hinkelammertiano de que el sistema económico que se orienta ideológicamente es a la vez el lugar donde los seres humanos se mueven existencialmente. Un sistema que consciente o inconscientemente se concibe como algo dado y por ello sin necesidad de cuestionamiento. Por lo tanto, es algo interiorizado. Así, la racionalidad económica que dirige las instituciones y las personas, aprende y desarrolla de continuo nuevas técnicas que le dan como resultado la funcionalización, a su favor, de todos los planos de la vida humana (Hinkelammert, 1970, p. 214).

El método que se usará será el planteado por el mismo Hinkelammert, a saber, el análisis del pensamiento que está presente en la sociedad real. Esto puede rescatarse en textos de diferente talante, así como prácticas históricas que se han canonizado en los centros educativos. Se considerará al sistema educativo como un espacio racional, que se trata como hábitat dentro del cual se desarrollan determinados movimientos, pensamientos y praxis concretos y evidentes de la vida humana (Hinkelammert, 1981, p. 13).

Desarrollo

La solicitud de hacer una educación para la paz

Algunos presidentes colombianos han vinculado estrechamente el alcance de la Paz con la educación. Tal es el caso del expresidente Álvaro Uribe, quien en 2006 mencionó la necesidad de fortalecer la educación como un medio para combatir la violencia y fortalecer la convivencia (Uribe, 2006). También el expresidente Juan Manuel Santos, en el contexto de los diálogos de paz con las FARC, invitaba a ver la educación como una herramienta para construir una cultura de paz; en su discurso en el Foro Nacional por la Educación del año 2016 manifestaba que la educación es la clave para el desarrollo y la reconciliación, afirmando que "una educación de calidad es la mejor arma para construir la paz" (Santos, 2016). Finalmente, es posible referenciar al actual Presidente Gustavo Petro, quien al asumir su cargo en el año 2022 mencionó la educación como un pilar fundamental para la paz y la igualdad social, y afirmó de forma radical que "la paz no se construye solo en los acuerdos, sino también en la educación"(Petro, 2022).

No solo en el discurso se le ha dado a la educación la labor de ser protagonista en la formación de individuos cuya meta sea hacer del país un lugar en paz. Han aparecido leyes y decretos tendientes a sellar esta alianza. La ley 1732 de 2014, que establece la cátedra de la paz en las instituciones educativas, enuncia que esta cátedra tiene como objetivo promover la cultura de paz y la convivencia pacífica (Congreso de la República de Colombia, 2014). Asimismo, el decreto de Ley 882 de 2017, que adopta normas sobre la organización y prestación del servicio educativo estatal en el marco del proceso de paz en Colombia, busca garantizar que la educación contribuya a la reconciliación y la paz (PRC., 2017). En esta misma línea puede leerse lo referido a la paz en el Decreto 1075 de 2015.

Junto a este constante llamado gubernamental a pensar la educación como lugar de construcción de la paz, han aparecido lineamientos curriculares para establecimientos educativos de diferentes niveles que quieren concretar ese objetivo. El ejemplo más sobresaliente se puede leer en el documento de Los estándares básicos de competencias, que es el texto guía propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para determinar lo que los estudiantes de la educación primaria, media y bachillerato deben saber y saber hacer con lo que aprenden (2006, p. 5). Este texto propone el seguimiento curricular ofrecido por el Estado como el camino para garantizar la paz, y ordena tener en cuenta las competencias relacionadas directamente con la reflexión académica de la paz. Además, este documento, en la propuesta de las competencias ciudadanas, indica la obligación de trabajar sobre un grupo fundamental de estándares básicos de competencia que promueven la convivencia y la paz (MEN, 2006, p. 165).

Además de esa línea curricular para la paz, en las escuelas, colegios y universidades, se proponen proyectos transversales que se han ido sumando a los diseños curriculares ministeriales y que buscan promover la tolerancia, el respeto y la paz. Esa es la justificación común que tienen los proyectos afincados en la respuesta de las exigencias de propósitos como los de cátedra de paz, afrocolombianidad, medio ambiente, democracia y liderazgo, movilidad, aprovechamiento del tiempo libre, y el de sexualidad. Esta abundancia de lineamientos demuestra la esperanza de materializar el objetivo de que la educación sea definitivamente el puente que desembocará indefectiblemente en el cambio de la sociedad que vive en la guerra, en una que viva en paz.

Baste para enumerar elementos fundamentales que, junto a estos proyectos transversales obligatorios y los lineamientos curriculares ministeriales, muchos centros educativos diseñan sus propios proyectos formativos internos de acuerdo con un ideal pedagógico. En estos proyectos formativos particulares se puede ver la buena intención de hacer del entorno de cada una de estas instituciones un lugar de paz, de bienestar estudiantil y comunitario, donde su quehacer no solo se reduce a un criterio intelectual, sino que tienen la confianza de que su modelo educativo apunta a un claro cambio social.

La pregunta que cabría en este momento es, sí, ese cúmulo de reformas y lineamientos han impactado la educación y ha beneficiado su transformación hacia la formación para la paz. Si bien es cierto que el sistema educativo ha crecido en cobertura de la población (Guarín et al., 2018, p. 67; Silva, Pérez

& González, 2025); también en el crecimiento de la variedad de la oferta académica en los colegios y universidades; y además en la significativa profesionalización de los docentes (Bonilla & Galvis, 2012), no parece haber aportado en la pacificación de la sociedad.

En contraste, la sociedad no crece en el logro de la paz y la reconciliación. La guerra en Colombia continúa a pesar de las políticas de paz total del Gobierno actual de Colombia. La tasa de suicidios y homicidios sigue siendo preocupante y es un fenómeno que no se puede explicar fácilmente (Jiménez et al., 2024).

Se podrían lanzar posibles respuestas a la paradoja de la existencia de una sociedad que le apuesta a la paz por medio de la educación, pero no crece en ello: La rigidez de los currículos, la inoperancia de funcionarios, la posición asumida por los estudiantes, entre otras. Sin embargo, aparece otra posible hipótesis que se debe analizar, a saber, que la educación no pueda o no está capacitada para ser un vehículo que lleve a que los seres humanos alcancen una sociedad pacífica, por el contrario, aporta en la construcción de una cultura de rivalidad y de guerra. Lo que a continuación se hará es analizar esta hipótesis revisando la forma misma como se piensa la educación.

Crítica a la ideología del sistema educativo. Una lectura desde la crítica de Hinkelammert

Como presupuesto, es bueno decir que para Hinkelammert la sociedad no es una nave a la deriva. Por el contrario, y en línea marxista, la sociedad está regentada por el modo de producción económica (Hinkelammert, 1967, pp. 11-12). La economía ejerce un control directo de forma dual sobre las demás estructuras de la sociedad y sobre las instituciones, así ocurre en el caso concreto de la educación. Esa dualidad se da, por un lado, imponiéndose como condición para tener en cuenta en todas las determinaciones que son tomadas en esos ámbitos, es decir, se tiene la idea de que el factor económico es un criterio fundamental para tomar cualquier decisión importante, por ejemplo, las instituciones no solo piensan en la viabilidad económica, sino en la ganancia por recibir. Por otro lado, imponiendo la forma de comprender el mundo, influyendo en la visión de futuro de la sociedad, y determinando la forma como la sociedad misma debe pensar y debe pensarse, los valores, mitos e ideas paradigmáticas sobre las que debe versar. Esto último es lo que conciba bajo el concepto de racionalidad (Hinkelammert, 1972, p. 113), (Hinkelammert, 1984, pp. 78-79), (Hinkelammert, 2007, pp. 267-268).

Es cierto que todas las culturas han educado porque necesitan que los sujetos a quien se educa se apropien de la cultura misma de quien educa, y permitan la funcionalización de una sociedad (Lucio, 1989, p. 36). Se da, entonces, la existencia de una racionalidad del sistema total que se hace más evidente en lugares comunes por donde muchos seres humanos transitan, uno de ellos y de manera casi privilegiada, es el subsistema educativo (Hinkelammert, 1967, p. 42). Un subsistema que, además de forma recíproca, se hace necesario para el sistema económico en su meta de estabilizar la sociedad (Hinkelammert, 1970, pp. 214-215). Su tarea está establecida, como lo indica Hinkelammert (1970):

> "A través de la educación se efectúa una "mentalización"; no cabe aquí hablar de concientización, pues esta implica por definición una postura crítica. En realidad, se transmiten las normas de la estructura … como estas normas son igualitarias, este proceso es en el fondo un pre condicionamiento para la aceptación del control ideológico exterior" (1970, p. 215).

La educación no se estructura por sí misma. Si bien las instituciones educativas tienen la autonomía para crear currículos particulares, proyectos y perfiles que se materializan en documentos institucionales, ellos deben responder a las directrices nacionales y a los lineamientos curriculares emanados por el ministerio de educación, y la misión de tal ministerio es dar viabilidad al imaginario sobre los que se construye el Estado. Un estado que está constreñido por el sistema de producción que en últimas es quien lo dirige (Hinkelammert, 1987, p. 150).

A partir de este momento hay que centrarse en esos elementos que de la racionalidad económica se llevan a la racionalidad educativa, impactando el imaginario bajo el que se forman los estudiantes.

Hinkelammert rescata varios elementos sobre los que se enfoca su crítica ideológica al sistema, y que caben directamente en la crítica que se puede hacerle a la racionalidad del subsistema educativo.

Los primeros de ellos son que "se declara la maximización de la ganancia como camino a la salvación humana, la identidad de intereses particulares y generales… el valor central de la iniciativa privada que se establece como ideología de la libertad" (Hinkelammert, 1967, p. 96). Esta idea de identidad de intereses no es menor, se da por sentado, bajo el criterio de racionalidad, que los buenos resultados individuales repercuten directamente en los buenos resultados de todos, sin necesidad de mediación alguna. Es un asunto que se fundamenta sobre el principio económico de la mano invisible de Smith, y así, tal cual, la mano invisible hará que todo confluya en el logro y alcance de una sociedad económicamente homogénea gracias a los arrestos individuales (Hinkelammert, 1984, p. 65).

De la misma manera, el subsistema educativo está sentados sobre la base de la individualidad, pues los logros educativos son personales y cada uno debe luchar por su mejor calificación. Se da la creencia de que la instrumentalización de la evaluación elevará, gracias a los resultados individuales, los resultados colectivos, mostrando una mejor calidad educativa global.

Si bien es cierto que algunos enfoques pedagógicos hablan de estrategias de aula y trabajo colaborativo, y ciertamente en prácticas concretas promueven el trabajo en equipo o por grupos de investigación, también lo es que los resultados solo se dan y mostrarán de forma personal. La promoción escolar y el avance de grados o de semestres debe dar cuenta de lo dirigido por la legislación, y así esa promoción solo puede ser individual.

La educación termina siendo en realidad un acto de superación particular. Asunto que además es premiado con honores finales, puestos de honor, o reconocimientos académicos. En los estudiantes concretos y sus padres de familia se asienta el imaginario de la aspiración por estos lugares de orgullo individual y familiar. Esta forma de racionalidad sobre este principio de identidad de los intereses particulares con los generales, es según Hinkelammert "un esquema en el que no hay posible contradicción entre egoísmo y altruismo y que, por consiguiente, es exactamente lo mismo ser egoísta que altruista" (Hinkelammert, 1967, p. 38).

Ahora bien, siguiendo ese criterio de racionalidad, se piensa que todos, deben enfrascarse en la lucha por ser los mejores. Llegando a exigirse constantemente resultados excepcionales. Este sofisma mítico abarca desde los individuos hasta las instituciones, consolidando una mentalidad que se rige por el presupuesto de excelencia educativa, que es la formalización de la plena lucha, en este caso, por ser los mejores dentro de los marcos de evaluación individual presupuestados por el sistema de evaluación.

Las instituciones educativas en sí mismas no son estimuladas de forma diferente. El reconocimiento de la excelencia se convierte en la mayor ganancia de la institución. Así se afianza la instrumentalización del sistema evaluativo a favor de los valores de la eficiencia y la competencia, valores fundamentales de la racionalidad económica neoliberal. Se crea una economía educativa en la que las investigaciones, las producciones individuales y colectivas, los promedios en las evaluaciones estandarizadas, la cantidad de graduados, son elementos y normas para tener en cuenta al final de la evaluación institucional. Asunto que, además, redundará en las proyecciones económicas de las instituciones públicas y privadas.

Bajo estos marcos de evaluación, las instituciones educativas han de presentarse a pruebas constantes, en el cuerpo de sus estudiantes. En ellas unos y otros deben demostrar "su nivel" y luego los resultados son expuestos en forma de clasificación frente a los demás estudiantes e instituciones. Corolario de esto, se supone que cada institución realizará los esfuerzos, reformas, y adecuaciones para mejorar y poder estar dentro de los primeros puestos de los rankings de instituciones educativas. La expectativa es que, según el criterio de racionalidad antes expuesto, la colectividad se verá beneficiada de la individualidad institucional.

Pero, dado que es un asunto global, esta manera de evaluar, y, en consecuencia, clasificar, actúa sobre los países en las pruebas internacionales. Es el Estado mismo quien se somete a evaluación y deberá mostrar el nivel de eficiencia y desempeño frente a otros Estados. Así por ejemplo, lo propone la Unesco como desafío de la calidad de educación en América Latina cuando dice que es deber "mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir

resultados de aprendizaje reconocidos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias esenciales" (OREALC/UNESCO, 2013, p. 20).

Todo este discurso, que responde al criterio de racionalidad de la confluencia de los resultados individuales como beneficio general, se resume y consolida bajo el concepto de calidad educativa. El control de la calidad tiene como aspiración seguir potencializando esfuerzos individuales en todos los niveles, con el fin de que ello lleve a la excelencia, cumpliendo con los parámetros y normas elevados que se fijan en cada nivel educativo.

Sin embargo, aunque los primeros puestos son reservados para individuos, instituciones o Estados privilegiados por la naturaleza o por su dedicación, quedando en cola la inmensa mayoría de ellos, no aparece el desánimo para que se siga alimentando la carrera por la excelencia, la eficiencia y la calidad. El estado de competencia anima la vida de cada uno, y mantiene la tensión del éxito por venir.

Esto lo advierte Hinkelammert en su crítica de la barrera de la factibilidad. Este concepto es expuesto por él en (1967):

> "Siempre surge la idea de una racionalidad totalmente perfecta, a la cual se contrapone una realidad imperfecta, que utiliza mecanismos de funcionamiento que analíticamente siempre se entienden utilizando la idea de racionalidad perfecta, pero cuya existencia se debe precisamente al hecho de que no se dan en la realidad los supuestos de la racionalidad perfecta" (1967, pp. 74-75).

Se establece la tensión entre la factibilidad de lo que se aspira frente a la utopía de la excelencia estandarizada. Tensión que crea una brecha de desigualdad social dentro del sistema económico y, por lo tanto, también cruza la realidad de la educación. En Colombia, se puede observar que la brecha entre estudiantes e instituciones, ambas dirigidas por el criterio de eficiencia, lleve a que, en vez de reducirse la desigualdad de la calidad educativa, tienda a ampliarse y profundizarse. Las bajas calificaciones, el bajo nivel de los indicadores, se plantea de manera inhumana como un asunto de valía del esfuerzo y la dedicación. El nivel de los mejores, que son pocos, se convierte en un desconocimiento de las circunstancias contextuales y vitales de los no excelentes.

Finalmente, no los mejores terminan relegados, juzgados severamente, y aparece una nueva realidad: solo unos podrán ser de calidad, podrán seguir la vida académica, otros muchos sabrán que hay mucho que no saben y que pasarán los años para paliar esas dificultades.

La racionalidad del sistema de producción se convierte en la irracionalidad del subsistema educativo. La educación que era para todos pasa a funcionar y estar hecha para los mejores, los demás, sobrevivirán o serán relegados. En últimas, queda claro que el sistema no está hecho para educar a todos o fortalecer pedagógicamente todas las instituciones, sino para excluir a unos en nombre de otros.

Dentro de la racionalidad que guía la educación, la apuesta por el individuo no es otra cosa que la apuesta por la competencia. El criterio de competencia es, así, otro juicio de lo que Hinkelammert llama la irracionalidad de la racionalidad del sistema (1972, p. 182). Esta carrera individual marca una clara marginación que se produce de forma consciente, sistemática y con la menor humanidad y pedagogía.

De forma aún más contradictoria, se solicita constantemente a las instituciones de todo nivel que sean discutidos los modelos de formación, de programación, de evaluación, para que en la lucha legitimada de la competencia lleguen a formar proyectos educativos de calidad. Esto lleva a que difícilmente sean proyectos basados en el ser humano, pasan a ser más bien estrategias que propenden el valor de la excelencia y la competencia.

Se puede analizar en este punto otro factor fundamental de la racionalidad económica neoliberal que tiene su equivalente en la racionalidad educativa. Lo que Hinkelammert llama "la sangre del mercado" y que no es otra cosa que el dinero (2020, p. 12). El dinero es, dentro de la racionalidad económica, una mercancía que permite calcular el valor de otras mercancías. En líneas generales, funciona haciendo que las cosas que son un bien para el consumo del ser humano, para la satisfacción de necesidades, un bien de uso, pasen a ser gracias al dinero y a la posibilidad de enriquecimiento del dueño de esos bienes de uso, una mercancía (1971, p. 14). Esto se da en medio de un movimiento ideológico

perverso trascendental que hace la sociedad. Ella declara todo en dinero y todo pasa a servir para ser comprado o vendido. Los bienes de uso ya no sirven para satisfacer las necesidades humanas. El dinero es, en últimas, una mercancía que calcula la importancia de otras mercancías, así como lo que permite calcular lo acertado y conveniente de las decisiones que, en competencia, son tomadas por el ser humano.

El equivalente del dinero en la racionalidad educativa es la valoración o la nota que se asigna a un estudiante en su proceso formativo. Los conocimientos y actitudes de un estudiante, sus habilidades, pasan a ser valoradas por medio de un valor que en la mayoría de las veces es numérico. Se logra el desplazamiento de las relaciones directas de los estudiantes con los maestros, con los demás estudiantes y con los conocimientos, y se pasa a mediarse con la valoración o nota como el indicativo de cantidad y calidad de conocimientos adquiridos, de relaciones establecidas, de comportamientos esperados, midiendo hasta la calidad de la responsabilidad ejecutada en el hecho educativo. Así mismo se convierte en el motor real que impulsa la voluntad de los individuos e instituciones. Las decisiones son tomadas en la misma medida que redundan en ganancias del indicador de valor.

El objetivo de la competencia individual es lograr la maximización de la ganancia que se puede cuantificar en dinero. Asimismo, la competencia individual académica es lograr el reconocimiento individual que se puede cuantificar en la nota o la valoración. Tanto el dinero como la nota funcionan de la misma manera, son el factor numérico, determinante y dinamizador de la realidad, y son el indicador del éxito alcanzado en un proceso.

El problema que Hinkelammert observa en el dinero es que este es un vehículo para la exclusión y la muerte (2020, p. 159). No solo porque es imposible que se calcule el valor de algo, un bien de uso, que sea significativo para mantener la vida del ser humano, o como el trabajo de este ser, sino porque el cálculo de ese valor es arbitrario. En esa línea, el fetichismo del dinero desemboca en exclusión y pauperización de una parte importante de la humanidad que por razones accidentales no participa de la misma manera en la adquisición de esa mercancía de intercambio.

En las instituciones escolares de la misma manera. La carrera frenética por los honores, por obtener una cantidad de valoración o nota sobresaliente, hace que se mida la relación con el conocimiento y el desarrollo de habilidades de forma arbitraria. Asunto que lleva a que cantidades importantes de estudiantes que tienen habilidades e inteligencias diversas a las solicitadas comúnmente por una institución terminen siendo relegados por el mismo sistema que los educa. Así mismo algunos colegios que en su imaginario quieren generar procesos educativos diversos, se ven enfrentados a sostener la posibilidad de una baja significativa en la valoración obtenida por las pruebas estandarizadas de sus estudiantes y, por lo tanto, en el impacto social que esto podría acarrear.

En esa medida, un estudiante termina profundamente mentalizado en la institución educativa para generar la mayor cantidad de valor posible. Reconociendo, además, que de no alcanzar tanto como desea, no es culpa del sistema al que pertenece, sino a sus propias ineptitudes. Quedando listo para enfrentar la vida social de adulto.

El conocimiento y el comportamiento

Es necesario hacer referencia en este acápite al sistema de conocimientos y normas dentro de la racionalidad de los sistemas educativos.

En el plano del conocimiento, la labor formativa consiste en la interiorización de saberes puntuales. En la pedagogía marcada por la competencia, el saber, el ser y el saber-hacer son los que ocupan el lugar central del quehacer educativo (Maldonado, 2010, p. 37). Saberes o competencias son escogidos a propósito de la racionalidad científica occidental que permite una forma concreta de entendimiento del mundo. Por ello, en la práctica escolar real, las habilidades que un estudiante debe llegar a desarrollar ya están estandarizadas y son basadas en esos mismos conocimientos puntuales. En el caso colombiano, esto se puede observar en la importancia dada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la elaboración y adopción de los llamados Derechos básicos de aprendizaje, y en la construcción de

la matriz de referencia, que son junto a los estándares básicos de competencia aquellas habilidades y marcos conceptuales sobre los que debe girar todo el proyecto educativo institucional de la educación inicial y media. En las instituciones de educación superior los conocimientos y habilidades, se plantean en los contenidos programáticos o sílabos.

El MEN apunta con estos documentos a delinear todo el proceso escolar desde, la planeación hasta la evaluación, por ello, al respecto asegura que:

> "la matriz de referencia es útil para que las instituciones educativas identifiquen con precisión los resultados de aprendizaje esperados … dicha matriz es un instrumento que presenta los aprendizajes que evalúa el ICFES en cada competencia, relacionándolos con las evidencias de los que debería hacer y manifestar un estudiante que haya logrado dichos aprendizajes" (MEN 2016).

Se puede leer que se da por hecho que no son materia de discusión esos aprendizajes, son materia de obediencia. Desde que se ha impuesto el modelo educativo por competencias en colegios y universidades, así como las pruebas estandarizadas, va de salida la ya poco ansiada "libertad de cátedra". Los maestros no deben ser escogidos por el alcance de su intelectualidad, de su posibilidad investigativa, por su interés ontológico en el desarrollo humano, o por su deseo liberacionista de hacer mentes libres y críticas, sino, por su habilidad para que los estudiantes interioricen estos saberes ya dados, y el llamado a que busquen la técnica adecuada para entretejerlos en las clases.

Los saberes dados o propuestos son los necesarios para la subsistencia del sistema-mundo y su funcionamiento. Por ejemplo, ¿qué sería de las empresas que manejan combustibles fósiles, si desde pequeños a los niños no se les enseñara que hay naturaleza muerta? Aún más, ¿qué ocurriría sí en los colegios se enseñará que no hay seres más importantes que otros o que la ciencia es tan mítica como la religión? Entonces aparece la idea de que no tiene sentido enfrascar a los maestros en medio de esa discusión conceptual, no es importante la crítica a los contenidos programáticos, los maestros deben preocuparse de la elaboración de estrategias y acciones concretas de aula que hagan que se interiorice lo que les ha sido dado.

Esta labor de mentalización ejercida en la educación muestra la irracionalidad del sistema educativo (Hinkelammert, 1970, p. 214). Los centros del saber, que son lugares llamados a la creación de pensamiento, la posibilidad de imaginación, la creación ilimitada, se quedan siendo un lugar que bajo otros conceptos siguen la línea de la escuela victoriana, donde lo que se debe enseñar ya está especificado, donde las actividades ya están descritas, donde las actuaciones ya están prediseñadas. Razón por la cual, entre otras cosas, se habla de la inteligencia artificial como reemplazo de la labor docente. Así es imposible lograr la pluralidad y el respeto por la diversidad de saberes, y el cuidado y veneración del otro que puede pensar diferente (Hinkelammert, 2006, pp. 380-382).

Esto mismo es reflejado frente a la norma y la ley propuestas en los manuales de convivencia o reglamentos estudiantiles. ¿Qué se encuentra en estos manuales? Entre otras cosas importantes para el funcionamiento de la institución, se presenta una forma de justificar, bajo criterios de excelencia, de competitividad y de calidad, el quehacer del sometimiento. Se convierte en una forma de plasmar las ventajas competitivas o comparativas que las instituciones pueden brindar en el mercado escolar (Hinkelammert, 1977, p. 10), así como la mera promesa de venta frente a los clientes reales y potenciales sobre los que se genera el servicio educativo.

Estos documentos institucionales dejan ver las políticas de convivencia escolar. Proponen la visión y la misión asumidas en el colectivo, así como el perfil de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Todo asegurado en el concepto de norma interna, que se debe leer bajo el imaginario de que son medidas inviolables. Y en función del marketing, intentan mostrar al exterior las bondades particulares que hacen que dentro de las dinámicas del mercado sean instituciones, por lo menos, apreciables.

Al leerse, generalmente se encuentra en ellas un cúmulo importante de límites a la motricidad, no hay muchos que hagan llamados a la aceptación de la diferencia, no indican la manera de ver al otro como sagrado, o de impulsar la inquietud de todos. En muchos casos se dejan ver como una enume-

ración seria y extensa de prohibiciones. Algunos pueden entrar en el juego maquiavélico de enseñar a separar los buenos de los malos, listando una serie de imposibilidades disfrazadas de derechos. En ellos queda claro y explícito que cualquier violación será castigada con diversas penas, siendo la máxima de ellas el destierro.

Es poco común poder leer estas políticas o manuales de convivencia dentro del marco de posibilidad de la creación de relaciones personales, sociales y académicas humanizadoras. leerse como proyectos de liberación que busquen la creación de una sociedad diferente, sociedades de paz y fraternidad.

Pero el sistema educativo funciona de esta manera por pertenecer al sistema global. Todo sistema normativo existente en el sistema-mundo debe apoyar la ideología del sistema económico dominante, y reforzar la forma como construye los imaginarios sobre los que se deben fundamentar las relaciones humanas, los valores, y las conductas esperadas. Así lo hace ver Hinkelammert en (1970) donde afirma que "la ideología liberal insiste en motivar, mediante una argumentación de interés, la aceptación de las normas vigentes en la estructura de funcionamiento, que impliquen determinadas limitaciones" (1970, p. 106). Además, recuerda que estas leyes apuntan a unas acciones concretas "se trata sobre todo de normas de honradez, respeto a la propiedad y de disciplina en el trabajo y el consumo" (1967, p. 95).

Ahora bien, la cadena normativa del sistema, que se manifiesta en una racionalidad concreta, y se materializa en los diversos sistemas de normas, termina en la formulación de un sistema de valores concretos. Esos valores se observan en actitudes puntuales que tienen como tarea hacer de cada individuo un engranaje que construya la sociedad, pero, basados en la racionalidad del sistema. Los valores del sistema de producción son, como se ha insistido, la competencia, la libertad individual, el emprendimiento, la lucha por las aspiraciones personales, el respeto por la legalidad institucional, la disciplina. Todos son los que el sistema capitalista necesita, son "valores institucionalizados. Las estructuras son éticas, los valores son la otra cara de las estructuras, por lo tanto, toda estructura es la vigencia de una ley" (Hinkelammert, 1988, p. 13).

Es momento de decir categóricamente que con esos valores no se va a construir una sociedad diferente a la que se tiene. Esos son los valores que han construido desde el siglo XIX y que decidimos adoptar en la participación dentro del mercado global, son valores propios de mentalidades instrumentalizadas dentro del esquema de producción capitalista. Son valores de guerra y rivalidad.

La ética individualista, los valores realmente poseídos, sumados a los conocimientos pro sistémicos, junto al sistema normativo pedagógico, todo en conjunto, pone en el centro del quehacer educativo la preocupación por la ganancia individual, por el rendimiento personal, por el interés particular, no la humanidad, ni la convivencia, ni la justicia, ni la paz. Lo humano se convierte en periferia.

Franz Hinkelammert es tajante al afirmar que la racionalidad moderna, que se basa en la racionalidad económica, destruye las bases de la vida (2020, pp. 68-69). Para alimentar la reflexión propone una metáfora desde la que plantea su análisis en (2005)

> "Somos competidores que están sentados cada uno sobre la rama de un árbol al borde del precipicio, cortándola. El más eficiente será aquel que logre cortar con más rapidez la rama sobre la cual está sentado. Caerá primero y morirá primero, pero habrá ganado la carrera por la eficiencia" (Hinkelammert & Mora, 2005, p. 142).

Esta metáfora se puede aplicar a la educación. La eficiencia de la educación, en tanto que registros cuantitativos de la sostenibilidad, y los resultados buscados tras la "instrumentalización de la evaluación", lejos de cumplir con las esperanzas de ser agente de cambio social, están diseñados para la reproducción del sistema. Bajo los criterios de eficiencia solo se puede ser uno de los personajes de la metáfora. Las instituciones escolares están dispuestas a frustrar sueños de los que no se someten; educar según la clase social; a permitir que los estudiantes compitan por su logro personal e individual; se le impone la calificación para determinar qué es lo importante y que no; no se le enseña a resolver conflictos; no se estructura en una institución justa. Más bien se le muestra que la realidad es desigual, que el que dirige por mérito de su estudio debe y puede vivir más dignamente que quien sirve en el aseo de esa misma institución. En últimas, se corta la rama misma de los objetivos de la educación, que

pretende que los jóvenes sean agentes de paz; así, entrando en el mundo de las cifras, olvida a los seres humanos y obvia al sujeto vivo que está cortando su rama y a los demás que hacen lo mismo.

El sistema educativo en sí mismo ha puesto en el centro del debate la competencia, los saberes, los resultados de la evaluación, la estabilidad económica, y ha sacado la vida del sujeto real-necesitado de la reflexión y de la praxis. Al ser humano lo perfecciona para cortar la rama, para competir en una sociedad competitiva, para ser emprendedores, para tener mentalidad de ganadores, y una vez lo aprendan a hacer en las instituciones educativas y tengan la suficiente competencia para hacerlo en otro contexto, los promueve a la vida.

En nombre de la competitividad, parece que la educación muy poco sirve para el cuidado de la vida humana, y de toda la vida del planeta. Las teorías y los conocimientos sirven para aprender a deshumanizarse, llegando al cálculo por el cálculo, la idea por la idea y con el menor impacto para la dignificación de la vida personal, familiar o social. Una reproducción sin sentido de graduados y una reproducción de graduados sin sentido de la vida. La reproducción llega al punto, que acepta y es consciente de que la clase dirigente eduque a sus hijos en instituciones educativas de clase dirigente y se eduquen para la reproducción del sistema que han formado tradicionalmente algunos pocos (Hinkelammert, 1987, p. 72).

La educación de la clase marginal educa a personas hechas para la marginalidad. Se piensa que se hace una buena misión cuando un estudiante logra como mínimo entrar en las dinámicas del mercado del subempleo, de ahí sus convenios con entidades de formación para el trabajo, pues es un logro para muchos marginados de la sociedad entrar a hacer parte, al menos, de la clase trabajadora explotada del país. Un logro que se alcanza con el sentido de proactividad que cada uno despierte, y el emprendimiento que demuestre, discurso que no es, sino otra forma de promocionar la competitividad igualitaria formal irracional, así los muchos casos de frustración social pasan a ser resultado de la propia individualidad, no de la estructura social, económica y política ni de la racionalidad del sistema, que como está planteada no da el derecho a vivir si no se es competitivo.

Para que la educación forme para la paz, urge que se cambie de paradigma educativo y se haga crítica a su racionalidad. Aprender a mirar la rama sobre la que se está sentado: la realidad de desigualdad, de marginación, de deshumanización. A ver el árbol en que se ha subido: este tiempo este espacio existencial, con los retos de la tecnología, de la inteligencia artificial, que configuran los pueblos. Tener cuidado del uso irracional del serrucho: las tecnologías que aceleran el desempleo y el consumo irracional.

Por, sobre todo, se debe poner la vida del ser humano en medio de la discusión educativa. Interesarse por la vida humana y la vida del planeta. A pesar del "desgarramiento" que puede sentirse por dejar de lado esos saberes teóricos y las evidencias o resultados de aprendizaje. Es difícil salir de la racionalidad de producción, por ello se necesitan estrategias serias y marcos normativos que reflejen la opción por la vida.

Si se quiere que la educación sea puente a una sociedad de paz y fraternidad, se debe hablar de formar seres humanos de paz y de fraternidad. Debe buscarse la integración en un proyecto social alternativo, en la construcción de una sociedad menos desigual, más equilibrada, liberada del esquema de la individualidad, con menos segregación. Es necesario recordar que la justicia y la paz se besan.

Conclusiones

Será bueno recordar, para finalizar, que las personas que tienen la posibilidad de acceder a este esquema formativo de la educación en instituciones educativas están expuestas casi en el 70% de su vida consciente al paradigma sobre el que se quieran formar. Así que, si la opción es seguir en las dinámicas de guerra, muerte y segregación en orden a una "producción" de personas que entren en las dinámicas económicas, los esfuerzos que se están haciendo son óptimos. Van muy de acuerdo con lo planteado desde la racionalidad de la ideología del mercado. Los egresados de los círculos académicos se convierten en personas preocupadas por la producción personal, altamente competitivas, con el deseo de

crecer económicamente y tener bienes materiales que les den la comodidad merecida por su estudio, suficientemente centradas en los fines aun con el sacrificio de sí mismo y de los otros, con una alta vinculación con el respeto a la norma institucional. No se puede pedir que surja algo diferente con la misma racionalidad.

De allí que cuando se habla de educación y de reformas a la misma, debe no seguirse en el mito de que la principal preocupación queda circunscrita a mejorar el mercado de las instituciones y sus ventajas competitivas y comparativas, o sobre el dinero necesario para la inversión, o de ventajas sindicales que redundan igualmente en ganancias individuales de los maestros. Salir del reduccionismo que llama a ver toda solución en la participación de la educación en la radicalidad del mercado absoluto.

Como está estructurado el subsistema educativo y bajo la ideología con la cual funciona, es imposible llegar a tener una sociedad de paz y fraternidad. No hay espacios donde la vida sea el centro de la reflexión y de la praxis del quehacer educativo. Se necesita un verdadero humanismo educativo, un humanismo de la praxis.

Reseña de los autores:

Jaime Alexander Moreno Gómez: Doctorado en filosofía de la Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: morenofilosofo@gmail.com

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.

Referencias Bibliográficas

Bonilla, L., & Galvis, L. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. Revista ESPE - Ensayos sobre Política Económica, 30(68), 116-163. https://doi.org/10.32468/Espe.6803

Guarín, A., Medina, C., & Posso, C. (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia. Revista Desarrollo y sociedad, 81, 61-114. https://doi.org/10.13043/dys.81.2

Hinkelammert, F. J. (1967). Economía y revolución. Editorial el pacífico.

Hinkelammert, F. J. (1970). Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia. Ediciones nueva universidad. https://books.google.com.cu/books/about/Ideolog%C3%ADas_del_desarrollo_y_dial%C3%A9ctica.html?id=SZawAAAAIAAJ&hl=en&redir_esc=y

Hinkelammert, F. J. (1971). Fetichismo de la mercancia, del dinero y del capital. (La crítica marxista de la religión). Centro Crítico Universitario. Cuadernos de la Realidad Nacional (CEREN), 9, 1-34. https://coleccion.uca.edu.sv/files/original/1dcc15c0ceda7d4b7850a1be37245d6870cce64d.pdf

Hinkelammert, F. J. (1972). Dialéctica del desarrollo desigual. (1a edición.). Ediciones universitarias de Valparaiso. https://books.google.com.cu/books/about/Dial%C3%A9ctica_del_desarrollo_desigual.html?id=-yvpnQAACAAJ&redir_esc=y

Hinkelammert, F. J. (1977). Las armas ideológicas de la muerte. (Primera edición.). Editorial Universitaria Centroamericana. EDUCA. https://coleccion.uca.edu.sv/s/franz-hinkelammert/media/13669

Hinkelammert, F. J. (1981). Socialdemocracia y Democracia cristiana: Las reformas y sus limitaciones. (Biblioteca "P. Florentino Idoate. S.J."). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/xmlui/handle/CLACSO/272302?show=full

Hinkelammert, F. J. (1984). Crítica a la razón utópica. Departamento Ecuménico de investigaciones (DEI). https://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franz-hinkelammert.html?download=19

Hinkelammert, F. J. (1987). Democracia y totalitarismo. Departamento Ecuménico de investigaciones (DEI).

Hinkelammert, F. J. (1988). La teología del imperio. Revista Pasos, 21. https://www.pensamientocritico.info/articulos-1/franz-hinkelammert1/la-teologia-del-imperio.html

Hinkelammert, F. J. (2006). El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido. (2da edición.). Editorial Caminos. https://coleccion.uca.edu.sv/files/original/950d0d5233a033ccdfac39eb3101ef59f718df7f.pdf

Hinkelammert, F. J. (2007). Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Ed. Arlekín. https://www.pensamientocritico.info/index.php/libros/libros-de-franz-hinkelammert?download=1:critica-de-la-razon-mitica

Hinkelammert, F. J. (2020). Cuando Dios se hace hombre, el ser humano hace la modernidad. Ed. Arlekín. https://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franz-hinkelammert/espanol.html?download=79:cuando-dios-se-hace-hombre-el-ser-humano-hace-la-modernidad-critica-de-la-razon-mitica-en-la-historia-occidental&start=20

Hinkelammert, F. J., & Mora, H. (2005). Hacia una economía para la vida. Departamento Ecuménico de investigaciones (DEI). https://irp.cdn-website.com/5be65b2b/files/uploaded/FranzHinkelammertpdf-hacia-final.pdf

Jiménez, W., Arenas, W., & Bohorquez, N. (2024). Comprensión del homicidio en las ciudades capitales colombianas. Un estudio de vulnerabilidad. Latin American Research Review, 59, 19-38. https://doi.org/10.1017/lar.2023.46

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de la Salle, 17, 35-46. https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol1989/iss17/3/fulltext.pdf

Maldonado, M. Á. (2010). Currículo con enfoque en competencias. Ecoe ediciones.

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencia. MEN.

OREALC/UNESCO. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe. Ediciones Imbunche. https://www.researchgate.net/publication/321275104_Situacion_Educativa_de_America_Latina_y_el_Caribe_Hacia_la_educacion_de_calidad_para_todos_al_2015

Petro, G. (2022). Palabras del presidente de la República Gustavo Petro Urrego, al tomar posesión como jefe de estado. GOV.CO. https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/palabras-presidente-republica-gustavo-petro-urrego-tomar-posesion-jefe-estado

PRC. (2017). Decreto Ley 882 de 2017. Por el cual se adoptan normas sobre la organización y prestación del servicio educativo estatal. PRC http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-388354_recurso_1.pdf

Santos, J. M. (2016). Discurso en el Foro Nacional por la Educación (Transcripción). GOV.CO. https://www.presidencia.gov.co/discursos/Santos/2016/foronacionaleducacion

Silva-García, G., Pérez-Salazar, B., & González-Monguí, P. E. (2025). La Paz Total. ¿El crimen sí paga? Percepciones del Conflicto y la Negociación en Colombia. Revista chilena de derecho y ciencia política, 16, 02. Epub 15 de abril de 2025.https://dx.doi.org/10.7770/rchdcp-v16n1-art467

Uribe, A. (2006). Intervención en el Congreso de la República. (Transcripción). GOV.CO. https://www.presidencia.gov.co/discursos/Uribe/2006/congreso