

EL SESGO PEDAGÓGICO Y LA VIGENCIA DE LA PEDAGOGÍA

Pedagogical Bias and the Validity of Pedagogy

ÓSCAR JULIÁN CUESTA MORENO*

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

<https://ror.org/03etyjw28>

ocuesta@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

RAFAEL REYES GALINDO**

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

<https://ror.org/03etyjw28>

reyes@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8359-1915>

Forma sugerida de citar: Cuesta Moreno, Óscar Julián & Reyes Galindo, Rafael. (2026). El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 141-178.

* Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, doctor en Ciencias Sociales y doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina, máster en Educación. Pertenecer a la línea de prácticas educativas y procesos de formación. Interesado en la enseñanza y la formación.

Índice h: 19.

** Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, máster en Filosofía Hermenéutica, licenciado en Teología y licenciado en Filosofía y Letras. Interesado en la historia de la práctica pedagógica, la formación de maestros y la construcción social de los currículos escolares.

Índice h: 2.

Resumen

El artículo analiza una serie de enunciados de uso común en el discurso educativo contemporáneo, pero cuyos supuestos no constituyen elementos estructurantes de la educación. Para explicar tales expresiones, se propone el concepto de “sesgo pedagógico”, entendido como una interpretación distorsionada de la realidad educativa que, apoyándose en enunciados de aparente racionalidad o de aceptación social generalizada, conduce a juicios erróneos sobre el hecho educativo y consolida prácticas que se perciben como necesarias o adecuadas, aunque carezcan de un fundamento sólido. En el análisis se categorizaron cinco sesgos: los que tienen que ver con el maestro y su trabajo; la escuela y la condición de lo escolar; la pedagogía y su objeto; la enseñanza y su realización; y la educación y su propósito. Como principales resultados se identifica que estos sesgos parten de buenos propósitos, pero generan consecuencias indeseadas en el campo educativo, alterando las condiciones de lo escolar y distorsionando la enseñanza, privilegiando el aprendizaje por el aprendizaje y enalteciendo al estudiante como sujeto a satisfacer. La conclusión resalta el papel de la pedagogía como campo que reflexiona, investiga y conceptualiza la educación, por lo que no puede ser simplificada a un conjunto de técnicas centradas en criterios de eficiencia y eficacia.

Palabras clave

Sesgo, educación, enseñanza, maestro, pedagogía, escuela.

Abstract

The article analyzes a series of statements commonly used in contemporary educational discourse, but whose underlying assumptions do not constitute fundamental elements of education. To explain these expressions, the concept of pedagogical bias is proposed, understood as a distorted interpretation of educational reality that, relying on statements of apparent rationality or widespread social acceptance, leads to erroneous judgments about the educational process and reinforces practices perceived as necessary or appropriate, even though they lack a solid foundation. The analysis categorizes five biases: Those related to the teacher and their work, The school and the nature of schooling, Pedagogy and its object, Teaching and its implementation, and Education and its purpose. The main findings identify that these pedagogical biases stem from good intentions, however, they generate undesirable consequences in the educational field, altering the conditions of schooling and distorting teaching, prioritizing learning for its own sake and elevating the student to a subject to be satisfied. The conclusion emphasizes the role of pedagogy as a field that reflects on, investigates, and conceptualizes education, and therefore cannot be simplified to a set of techniques focused on criteria of efficiency and effectiveness.

Keywords

Bias, Education, Teaching, Teacher, Pedagogy, Schools.

Introducción

La educación como práctica social no es ajena a creencias y prejuicios. Incluso, hoy que se habla de una pedagogía basada en la evidencia, la práctica educativa se ejecuta desde credos que se toman por ciertos y que, a pesar de tener buenos propósitos, terminan generando consecuencias indeseadas. Precisamente, el objetivo de este artículo es analizar una serie de enunciados de uso común en el discurso educativo contemporáneo, pero cuyos supuestos no constituyen elementos estructurantes de la educación. Para este aná-

lisis proponemos el concepto de sesgo pedagógico, cuyo postulado permite cuestionar que, si bien los discursos educativos tienen buenos propósitos, al mismo tiempo pueden generar consecuencias indeseadas en el campo educativo, alterando las condiciones de lo escolar y distorsionando la enseñanza.

En esa línea, Durwin y Reese-Weber (2019), por ejemplo, develan diez mitos o creencias sobre educación, como aquel tan pregonado que reza que el alumno aprende mejor por descubrimiento y no tanto como efecto de una explicación. Frente a este mito, los autores arguyen que, si bien los proyectos y actividades que estimulan el descubrimiento tienen beneficios en el estudiante, no necesariamente excluyen la importancia de la explicación de un maestro; sobre todo porque investigar no conlleva el mismo tipo de comprensión que atender a alguien que sabe del tema. No obstante, hoy se procura el aprendizaje por descubrimiento y se juzga como “anacrónica” la exposición sobre un tema que pueda ofrecer un profesor.

Ruiz (2023) propone el término “edumitos” para señalar algunas ideas que circulan como verdad incuestionable en la educación contemporánea. Muchos de estos son tergiversaciones amparadas en supuestos sustentos científicos que tienden a ser aceptadas con facilidad. Por ejemplo, la confusión que genera el concepto “aprendizaje activo”, pues suele pensarse que implica aprender haciendo físicamente cosas, pero la palabra “activo” habla de “activación intelectual”, tal como lo que podría producir una pregunta, la cátedra de un profesor o una lectura; cosas que, en cambio, es común que sean calificadas como pasivas.

Duriez (2023) señala que estos mitos o creencias sobre educación responden a enunciados simples y atractivos que —sustentados por la intención de mejorar la práctica en el aula y apoyados en la obviedad— resultan fácilmente asimilables por el público. Pero compartimos con él que la tarea de la pedagogía, más que proponer recetas, es cuestionar aquellas consignas que circulan como supuesta verdad comprobada.

Conforme a lo anterior, este artículo busca ampliar la discusión pedagógica, analizando algunas de estas creencias cuya obviedad difícilmente invita a la crítica. A diferencia de los trabajos anteriormente citados, *no hablamos de mitos sino de sesgos*, toda vez que no son solo narraciones que explican algo, sino *ideas falsas* que, tras ser consideradas como obviedades, tienen la facultad de orientar decisiones importantes, aunque sus resultados puedan, incluso, ir en contra de los objetivos pretendidos.

El problema, en síntesis, es que circulan frases sobre la educación que tienen apariencia racional, pero que en el fondo no tienen mayor sustento pedagógico. Como hipótesis se plantea que estas frases configuran sesgos que determinan decisiones y prácticas que, contrario a lo esperado,

menoscaban la pedagogía. Así, el propósito del artículo es plantear el concepto de “sesgo pedagógico”, entendido como una interpretación distorsionada de la realidad educativa que, apoyándose en enunciados de aparente racionalidad o de aceptación social generalizada, conduce a juicios erróneos sobre el hecho educativo y consolida prácticas que se perciben como necesarias o adecuadas, aunque carezcan de un fundamento sólido.

Este tema es importante porque las creencias o ideas que se tienen sobre la realidad, tienen efecto en la manera en que investigamos los fenómenos educativos, pero sobre todo en los esfuerzos y decisiones que tomamos sobre la educación. En efecto, un sesgo podría llevar a disposiciones o proyectos que, con supuestas bases racionales y buenos propósitos, terminan no cambiando la realidad educativa o, a veces, produciendo resultados indeseables. Como afirma Bachelard (1993), este trabajo invita a pensar en contra de nuestras propias mentes.

Lo anterior es fundamental para reivindicar la pedagogía como campo de producción de conocimiento disciplinar, puesto que su objeto de estudio sería una permanente reflexión crítica e investigación de la educación. Sin embargo, las creencias, estereotipos y sesgos presentes en los discursos sobre la educación anquilosan la reflexión crítica. Además, tienden a reducir la pedagogía a una técnica de aplicación de estrategias, dando por hecho la comprensión de la educación (qué es educar) y su propósito (para qué se educa). La pedagogía tiene potencial científico si no se convierte en acción instrumental y, sobre todo, si no se convierte en simple lugar operativo de lo que dicen las otras ciencias de la educación.

El documento, en primer lugar, presenta la metodología de investigación. Luego, desarrolla el concepto de sesgo pedagógico, tomando como referencia el “sesgo cognitivo”. En tercer lugar, sistematiza los sesgos hallados en la investigación a través de cinco categorías, según su foco de atención: en el maestro, la escuela, la enseñanza, la educación y su propósito formativo, y la pedagogía. En un cuarto momento, propone que estos sesgos tienen gran cabida gracias al enrarecimiento que ha vivido la pedagogía, a partir de su desplazamiento como campo de saber. Finalmente, las conclusiones señalan que la alternativa para no caer en los sesgos, es reivindicar a la pedagogía como campo que reflexiona e investiga la educación.

Metodología

Se efectuó una investigación descriptiva (Tamayo, 2001), partiendo de un marco conceptual que reivindica la dimensión epistemológica de la peda-



gogía, esto es, afirmando que la pedagogía produce un conocimiento de la educación como objeto de estudio sin quedar sometida a lo que dicen las otras ciencias de la educación.

Así, la metodología tuvo por presupuesto teórico que la pedagogía no es un mero campo de recontextualización (Bernstein, 1998), sino que es un saber disciplinar que produce conceptos, teorías y metodologías de su propio objeto de estudio, con el reto de que estos constructos sean propios de la teoría de la educación y no términos adaptados de otros campos (Siegel y Biesta, 2022). Consecuentemente, la investigación partió del hecho que conceptos como formación, educación, enseñanza, maestro y escuela son propios de la tradición pedagógica, por lo que se tomaron como términos centrales del trabajo.

Atendiendo el marco conceptual anterior, para evidenciar el concepto de sesgo pedagógico, en primer lugar, se efectuó una recopilación de enunciados comunes en el campo educativo a partir de recolectar narrativas dialógicas mediante entrevistas (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Para ello, se diseñó una matriz de doble entrada, donde los investigadores compilaron enunciados que circulan en las discusiones cotidianas sobre educación (Miles y Huberman, 1994). Para la reducción y codificación de los datos, se usó una codificación abierta (Creswell, 2013), identificando estas cinco categorías: sesgos que tienen que ver con el maestro y su trabajo; la escuela y la condición de lo escolar; la pedagogía y su objeto; la enseñanza y su realización; y la educación y su propósito formativo.

Los sesgos pedagógicos

Tversky y Kahneman (1981) postularon el concepto de “sesgo cognitivo”, refiriéndose a toda distorsión en el proceso mental que lleva a un juicio inexacto, pero con apariencia de ser completamente racional. Los autores señalan que este fenómeno se debe a que la mente, si bien tiene la función de “orientar pragmáticamente nuestras acciones en el mundo” (García Campos *et al.*, 2022, p. 103), opera tomando atajos para ahorrar trabajo cognitivo. De este modo, los sesgos se revelan a través de diversas manifestaciones: cálculos apresurados, desaciertos lógicos, confusiones en la interpretación e ilusiones cognitivas; todos ellos, errores sistematizados que delatan la operación de procesos mentales imprecisos (García Campos *et al.*, 2022).

Ahora bien, los sesgos serían tan solo una anécdota si no estuvieran involucrados en nuestras elecciones, decisiones y prácticas. Incluso en el campo científico, que se basa en un método para evitarlos, los sesgos

afectan las capacidades críticas para hacer estimaciones, producir juicios de valor objetivos, atribuir relaciones causales o establecer hipótesis (Re-dondo, 2020).

Santizo (2022) conceptualiza el sesgo cognitivo en educación como una “percepción parcial de la realidad educativa” (p. 39). Se produce cuando la atención y las decisiones de estudiantes y profesores se centran de manera desproporcionada en ciertos elementos, ignorando otros igualmente relevantes. Aunque los sesgos operan de manera individual, se ven retroalimentados por factores sociales como creencias y estereotipos. En los ámbitos educativos, esta dinámica se potencia, ya que la propia organización del sistema y las políticas educativas pueden coadyuvar al establecimiento y refuerzo de sesgos al determinar acciones y decisiones por defecto (Santizo, 2022). Un ejemplo de ello son las interpretaciones reduccionistas sobre el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de competencias (García, 2018), las cuales pueden limitar su potencial pedagógico al circunscribirlo a la mera evitación del aburrimiento estudiantil.

La dificultad para identificar y subvertir los sesgos cognitivos radica en que, con frecuencia, conllevan beneficios para “la propia imagen individual y social” (Concha *et al.*, 2016, p. 118). Por ejemplo, si un profesor se ajusta fielmente a los estereotipos educativos promovidos por los medios y las redes sociales (Observatorio Pedagógico de Medios, 2017) es probable que sea percibido como un maestro excelente, tanto por sí mismo como por sus pares y superiores. Sin embargo, tal validación, fundada en el prejuicio, no garantiza que su labor formativa sea verdaderamente efectiva; ya que, incluso, es posible que estas prácticas, en el fondo, perjudiquen el proceso formativo de sus estudiantes.

En efecto, un profesor que sigue la consigna de atender a las emociones de sus estudiantes para que estos no se aburran, está cumpliendo con los enunciados que circulan socialmente. No obstante, de manera simultánea está impidiendo que sus alumnos sean interpelados por el mundo, que no siempre viene revestido de diversión, sino que, al contrario, exige sacrificio o lidiar con el malestar de no satisfacer las demandas del yo en pro de atender a algo que lo trasciende: el objeto de estudio (Larrosa, 2019).

Se define, entonces, el *sesgo pedagógico* como una interpretación distorsionada de la realidad educativa que, apoyándose en enunciados de aparente racionalidad o de aceptación social generalizada, conduce a juicios erróneos sobre el hecho educativo y consolida prácticas que se perciben como necesarias o adecuadas, aunque carezcan de un fundamento sólido.



A continuación, se presenta una clasificación de sesgos organizados en cinco categorías: los que tienen que ver con el maestro y su trabajo; la escuela y la condición de lo escolar; la pedagogía y su objeto; la enseñanza y su realización; y la educación y su propósito (tabla 1).

Tabla 1
Categorización de los sesgos pedagógicos

Categoría	Sesgos que han ido debilitando y vaciando el sentido
Maestro	El maestro es un facilitador del aprendizaje. El maestro debe ser un mediador del conocimiento. El maestro debe ser amigo de los estudiantes. El profesor debe aprender de sus estudiantes. El maestro debe ser innovador. El maestro debe ser un motivador y un resiliente.
Escuela	La educación se da por fuera de la escuela y, por eso, esta es innecesaria. La escuela debe capacitar para una vida útil para la sociedad. La escuela debe responder al contexto.
Enseñanza	Enseñar es hacer fácil lo difícil. Enseñar es facilitar el aprendizaje. Enseñar debe ser divertido. Enseñar implica motivar al estudiante. La buena enseñanza es dejar en libertad al estudiante.
Educación	La mejor educación recurre a las últimas tecnologías. El estudiante es el centro de la educación. La educación debe ser de calidad. La educación no debe ser tradicional. La educación forma para ser felices.
Pedagogía	La pedagogía debe medirse por resultados de aprendizaje. La pedagogía debe basarse en la evidencia. La pedagogía establece técnicas para el desarrollo de aula. La pedagogía son modelos educativos. La buena pedagogía parte de reconocer los intereses de los estudiantes.



Sesgos centrados en el maestro

Se comienza este análisis con uno que llama la atención, pues prescribe el modo de ser del maestro. Este sesgo enuncia que “el maestro es un facilitador del aprendizaje” y que “su práctica consiste en generar las condiciones para que el aprendizaje ocurra”.

A primera vista, este pensamiento suena obvio, sin embargo, las cosas no son necesariamente así. El aprendizaje es una cualidad de los seres vivos que les permite actualizarse a partir de la información que reciben del medio ambiente. Visto así, no es novedad que un estudiante logre aprendizajes, pues basta con estar vivo. Por tanto, el maestro no está ahí para facilitar el aprendizaje como tal, pues, más allá de lograr aprendizajes visibles en conductas, su labor busca la socialización, la enculturación, la cualificación y la subjetivación del otro (Biesta, 2017).

La socialización, entendida como la incorporación de las disposiciones que una sociedad considera necesarias para su reproducción; la enculturación, consistente en producir la asimilación de los esquemas culturales de ser y estar en el mundo; la cualificación, referida a la adquisición de cualidades que se valoran socialmente en un contexto histórico determinado —como las habilidades blandas y la inteligencia emocional en el capitalismo actual— y, por último, la subjetivación, resultado paradjico en el que cada individuo desarrolla su singularidad a partir de la exposición a normas comunes.

Ahora bien, el maestro procura lograr lo anterior a partir de una práctica formativa centrada en explicar un saber: la enseñanza. En pocas palabras, el profesor no facilita aprendizajes, da forma a los sujetos y tal formación tiene una incidencia ontológica que trasciende el aprendizaje. De hecho, la enseñanza no se puede advertir o medir como ocurre con el aprendizaje, sino que sus resultados se ven en retrospectiva mucho tiempo después y operan incluso inconscientemente, lo que Jackson (1999) llama “enseñanzas implícitas”. Por tanto, la labor del profesor no se puede evaluar únicamente por los resultados que alcancen sus alumnos de manera inmediata.

Además, la enseñanza es una práctica en la que un *otro* (el profesor) ofrece *algo* (el objeto o área de estudio) a *otro* (alumno). Este último no controla, ni la naturaleza de tal contenido, ni el modo de traerlo. De allí que sea esperable que el alumno viva cierta incomodidad e incluso que quiera evadir el proceso, pues este le exige estar dispuesto a ser enseñado y atender a ese otro, dejando entre paréntesis sus propios deseos, aplazando la gratificación inmediata. De modo que, más que un facilitador, el maestro es más bien un “complicador” (Cuesta, 2021), ya que incomoda al estudiante sacándolo de su autorreferencialidad para hacerlo atender a algo que no domina, que no le interesa, a lo que no le ve sentido y que, a su juicio, quizás no sirve para nada.

La idea del maestro facilitador es una de las consecuencias de tomar el constructivismo de manera acrítica (Biesta, 2016) y ha producido



un evidente desplazamiento del profesor como experto de una disciplina, a un dócil acompañante de los intereses del aprendiz (Enkvist, 2009), quien bien puede prescindir de su servicio. Sin embargo, está demostrado que el aprendizaje más eficiente es el que llega por la explicación que hace otro (Ruiz, 2023), toda vez implica menos carga cognitiva y reduce el tiempo en el proceso de aprender.

Similar a lo anterior, se suele escuchar que “el maestro debe ser un mediador del conocimiento”, entendiendo por mediador aquel que está entre el alumno y el saber. A primera vista, también, parece obvio que el maestro es un enlace entre sus escolares y el conocimiento, sin embargo, cuando el profesor enseña *no está mediando sino encarnando* el saber, pues él sabe sobre el objeto que enseña y por ello lo puede explicar.

Si fuera un mediador, el saber sería solo convocado cuando el profesor está con sus alumnos, pero aunque estos no estén presentes, el profesor sigue teniendo saber. De hecho, ve y vive el mundo a partir de ese saber. Y este le da identidad social y se convierte en energía deseante, pues el buen maestro quiere saber más; de allí que siga estudiando. Dicho de otro modo, la labor magisterial no termina en las vacaciones cuando no hay escolares, sino que continúa como forma de vida: su sentido es el saber. Incluso, en muchos casos los profesores primero amaron el conocimiento y este amor los llevó a ser maestros, por lo que su quehacer es primero un deseo de saber y luego un deseo de compartir el saber. El profesor no es mediador. Su saber es horizonte existencial.

Por otro lado, concebir al maestro como un mediador implica instrumentalizarlo, reduciéndolo a una herramienta al servicio del estudiante. En este esquema, el alumno que busca un saber utilizaría al docente como un simple medio para alcanzarlo. Esta dinámica no solo produce ajustes relacionales que precarizan la labor magisterial, sino que principalmente ignora su auténtica función formadora. La formación, como señala Biesta (2016 y 2022), implica necesariamente una “interrupción del yo”, un acto que el profesor lleva a cabo al enseñar. Dicho acto es incompatible con la lógica instrumental, cuya razón de ser es facilitar el goce del individuo, perpetuando así una extensión de su mismidad sin cuestionamiento.

La idea del profesor mediador encaja muy bien con los discursos del aprendizaje, pues estos centran sus supuestos en el alumno: lo que a él le interesa, lo que él necesita, lo que a él le gusta. Es decir, validan una postura que enaltece al yo y por ello generan la posibilidad de la instrumentalización del otro. Entre otras cosas, ese discurso del aprendizaje va muy bien con el mercadeo y el capitalismo de la inmediatez, ya que se trata de gratificar al individuo rápidamente. Por ello es tan común en la publi-

dad de servicios y de productos educativos. Recordemos que alcanzar el saber no es cuestión de gratificación inmediata, sino de esfuerzo; se trata de dejar entre paréntesis algún otro deseo y tramitar el malestar.

Por otro lado, cuando el maestro enseña, muchas veces despoja al estudiante de sus conocimientos previos (representaciones) sobre el objeto de estudio. Por ejemplo, cuando el profesor enseña por qué la tabla flota en el agua, explicando el principio de Arquímedes, va despojando a sus estudiantes de esas explicaciones intuitivas que traían (“flota porque es de madera” o “flota porque es liviana”, etc.). Así, más que un mediador, el profesor actúa a menudo como un obstáculo productivo: problematiza el sentido común y nos vacía de lo que creíamos saber, estimulando con ello la curiosidad, la duda y, en definitiva, el deseo de saber.

Otro mandato o sesgo pedagógico que se suele escuchar es que “el maestro debe ser amigo de sus estudiantes”. Esto a primera vista parece deseable puesto que coloca a uno y a otro en un vínculo afectivo caracterizado por la lealtad, la confianza, el apoyo y la reciprocidad. Sin embargo, tal idea deseable omite que la relación entre los dos no está organizada por el encuentro emocional o afectivo, sino por el objeto de estudio.

En efecto, maestro y estudiante se encuentran por una asignatura, un contenido a ser enseñado o, en una palabra, por el saber. Sin este saber su encuentro respondería a otras dinámicas sociales o disposiciones intersubjetivas, por lo que tendría otro sentido. Profesor y alumno se relacionan porque uno sabe lo que el otro ignora; por ello a uno le pagan y el otro —en el sistema privado— debe pagar. Despojados del orden del saber, ambos pierden la condición de alumno y profesor, en cuyo caso tenemos a dos personas entre las que podría brotar la amistad, solo que esta sería resultado de las contingencias humanas y no de un precepto pedagógico.

Ahora, es posible que la amistad entre maestro y estudiante surja como resultado del encuentro que permitió el objeto de estudio. De hecho, es común que maestro y estudiante se conviertan en amigos, luego de que el último se apasione por la materia que el otro enseña, es decir, cuando se convierten en pares porque los dos desean lo mismo. Pero solicitar la amistad como disposición para el buen desarrollo en el aula es pasar por alto que la naturaleza de los vínculos afectivos no es labrada por mandato o mero deseo; menos si el maestro desarrolla su enseñanza frente a 20 o 40 estudiantes. Tal vez uno o dos de ellos, al final, lleguen a apasionarse por el objeto. Tal vez con alguno haya la posibilidad de una amistad futura, pero esa no es la finalidad. Además, ser amigos de todos implicaría la programación de la contingencia afectiva, lo que es más propio de la robótica que de la condición humana.



Por otro lado, es pertinente advertir que entre maestro y estudiantes no existe una relación de igualdad, equivalencia u horizontalidad. Por el contrario, se trata de un vínculo determinado por la desigualdad y la jerarquía. Es evidente que maestro y estudiante son iguales en el plano legal-normativo (aunque si son estudiantes menores de edad, hay variaciones), pero en la relación pedagógica no están en el mismo estrado. El profesor tiene algo que el alumno no tiene, un saber, y ese saber lo autoriza para enseñar. Ahora bien, esta autoridad no es impuesta sino conferida: el estudiante, la sociedad, el dominio disciplinar, lo autoriza a enseñar. De allí que se puede hablar de que entre uno y otro hay una jerarquía concedida: el estudiante que ve en su profesor una autoridad porque sabe, le dice tácitamente “enseñeme” (Cuesta, 2019).

Romper esa jerarquía suena políticamente correcto y por ello parece un buen propósito, no obstante, no todos los buenos propósitos terminan con los resultados deseados. Lo vemos hoy: en aras de acabar con el autoritarismo, al maestro le han sido retiradas las condiciones de autoridad y esto hace cada vez más difícil la regulación de los estudiantes. De hecho, resulta cada vez más habitual que los docentes se vean sometidos a situaciones de hostigamiento y maltrato por parte de aquellos. No en vano —y casi de manera profética— Arendt (1996) dijo hace décadas que la crisis de la educación era básicamente una crisis de autoridad.

De la mano del anterior sesgo, lo acompaña el que dice “el profesor debe aprender de sus estudiantes”. La idea de que el estudiante construye su conocimiento, de que es creativo y que trae saberes previos, entre otras consignas, ha alimentado este sesgo, que no iguala al maestro con su alumno como el mandato de la amistad, sino que antes bien, invierte la jerarquía: el estudiante está ahí para dar al profesor (en un vínculo por demás injusto, pues este recibe salario de aquel que no solo paga matrícula, sino que le da aprendizajes).

Si bien el maestro puede aprender de su estudiante, no lo hará de la materia que enseña, sino de otros dominios o saberes en los que el alumno tendría que ser un conocedor. Tal es el caso de un profesor de química que aprendiese literatura de uno de sus estudiantes. No obstante, se espera que, respecto a la química, el maestro siga siendo la autoridad.

El maestro aprende de la reflexión que hace de su experiencia de enseñanza. Los comentarios, preguntas, respuestas de sus estudiantes no desembocan en un aprendizaje directo, sino que son racionalizados por el maestro. De modo que, más que aprender de sus estudiantes, el maestro aprende del análisis que hace de su práctica (Perrenoud, 2004).

La creencia de que el maestro aprende de sus estudiantes se debe a una mirada homogeneizante de la relación pedagógica, que distorsiona la concepción democrática de la relación profesor-estudiante. Pero lo dice Kant en el *Tratado de pedagogía* (2009), “Una generación educa a otra”, lo que conlleva una diferencia importante. La igualdad puede darse en términos de igualdad de inteligencias, como lo señala Rancière (2003), pero la responsabilidad de dotar de las herramientas necesarias a los “recién llegados” para que el mundo no se destruya (Arendt, 1996), es de los adultos. Por otra parte, los recién llegados tienen la responsabilidad de *renovar el mundo* de una forma que ni siquiera sospechamos. Esta tensión hace que la educación ponga al profesor en una orilla y al estudiante en otra, en torno a *un mundo común*.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, aunque el maestro aprende de su reflexión, esto no necesariamente implica la transformación de su práctica, ni debe hacerlo. Y el siguiente sesgo va en contra de esta realidad, imponiendo la idea de que “el maestro debe ser innovador”. Si la innovación implica introducir novedades para alcanzar los propósitos, esta exigencia se convierte en un mandato agobiante.

De hecho, hoy se habla del sesgo de la innovación, consistente en preferir ideas, productos o servicios por el solo hecho de parecer novedosos, o de que pueda atribuírseles la cualidad de innovadores. Esto afecta la toma de decisiones de dos maneras críticas: primero, porque dicha atribución no garantiza una mejora real o un valor añadido, segundo, porque conlleva el riesgo de desestimar procesos y métodos consolidados, cuya eficacia está probada, simplemente por considerarlos anticuados.

En todo caso, la dictadura de la innovación coloca la preocupación en la novedad y no en la comprensión de lo inveterado, en este caso, en lo subyacente a la enseñanza, que no necesariamente exige invención permanente: para enseñar se necesita dominar un saber y compartir un repertorio simbólico con el enseñado que permita explicarle tal dominio. Visto así, la demanda de innovación puede quedarse en lo superficial, olvidando el mecanismo interno.

Por otra parte, la innovación educativa suele reducirse a la búsqueda de la gratificación inmediata del alumno —evitar su aburrimiento a toda costa— omitiendo que la formación implica un *fastidio estructural*. Esto se explica porque la educación consiste, en esencia, en un encuentro con la cultura que impone renunciar a lo puramente instintivo. Esto genera necesariamente un malestar estructural (Freud, 2022). En otros términos, el proceso educativo implica la pérdida temporal del “régimen natural” exigiendo como contrapartida disciplina e instrucción (Kant, 2009).



Al educarse, el humano se encuentra con la cultura y vive el proceso de regular sus instintos, lo que no deja de producir malestar.

Sesgos centrados en la escuela

No son recientes los discursos sobre la necesidad de novedad, ni las demandas de transformación de la escuela. Cuando menos desde finales del siglo XIX se ha insistido en su renovación, particularmente en el modo de enseñar. Sin embargo, contrario a lo dicho, hay quienes aseguran que “la educación se da por fuera de la escuela” y que, por tanto, esta última es innecesaria. Pues bien, si educar fuera solo dar forma al humano, la escuela podría ser omitida ya que los procesos de socialización, enculturación y subjetivación se desarrollan gracias a espacios sociales tales como la familia, la comunidad o, incluso, los medios de información. Sin embargo, en la escuela y la universidad la atención se dirige hacia los saberes disciplinares. De ahí la función del maestro, quien no solo es experto en su disciplina, sino también en el arte de enseñar.

La educación que se brinda en las escuelas se funda sobre la base de sacar al niño de su cotidianidad, liberándolo de su contexto (familia, barrio, trabajo, etc.) y de sí mismo (Simons y Masschelein, 2014). De modo que, mientras la educación en sentido amplio puede ocurrir fuera de la escuela, la formación del humano con un propósito específico —centrado en los saberes disciplinares y mediado por la enseñanza del profesor— requiere necesariamente de la institución escolar. Por ello, los discursos que abogan por la desescolarización suelen limitarse a críticas superficiales que pretenden eliminar todo aquello que resulte no placentero. Sin embargo, pretender erradicar el malestar es un error, pues este es una contingencia inherente al acto educativo. Prueba de ello es que el aburrimiento puede manifestarse incluso en entornos hiperestimulados con pantallas, hologramas y actividades lúdicas.

Otro sesgo con carácter de señalamiento que resulta común prescribe que “la escuela debe capacitar para una vida útil”. En efecto, se suele escuchar a críticos que dicen que la escuela enseña cosas inútiles, cosas que los alumnos no van a usar en el futuro. A ellos se suman los mismos estudiantes, quienes miran con desdén las materias y excusan su desinterés preguntando “¿y eso para qué sirve?”. A todos ellos hay que responderles sin ambages: la escuela enseña una materia, trae el mundo al aula, porque el mundo está ahí, no porque sirva para algo. Se enseña por amor al conocimiento, no por su utilidad (Simons y Masschelein, 2014; Larrosa, 2019).

La diferencia esencial entre el estudiante y el aprendiz reside en su relación con la finalidad pragmática: el aprendiz se apropia del conocimiento para sus fines inmediatos (contestar la evaluación, o realizar un trabajo mecánico que puede olvidarse tan pronto como termine), mientras que el estudiante contempla el conocimiento, lo admira a distancia y encuentra gozo en su persecución. Su búsqueda es definida por la naturaleza resistente del objeto de estudio —su cualidad de oponerse a una aprehensión total— lo que lo mantiene en un estado de permanente indagación. De allí que, como lo señala Larrosa (2019), el estudio es un proceso abierto cuyo resultado es incierto, a diferencia del aprendizaje, que parte de un listado previo de lo que se espera obtener.

Visto así, no todos en el aula llegan a ser estudiantes. Si bien los asistentes a la clase reciben burocráticamente esta etiqueta, su ontología no responde a tal condición, pues la mayoría no llega a sentir pasión por la materia, sino que la estudia porque sí, aunque ella por sí misma tenga dignidad, más allá de su posible utilidad (Bárcena *et al.*, 2020).

Las asignaturas están en la escuela para hacer presente a los alumnos que el mundo es más que ellos y que se deben a él. Así que es normal —si lo observamos a la luz de los criterios de la sociedad productivista— que en la escuela se enseñen “cosas inútiles”, lo que no justifica que sean eliminadas. Su razón de ser trasciende la mera pragmática inmediata y encuentra dignidad en su propia realización.

En esta línea también es común escuchar que “la escuela debe responder al contexto”, frase que a primera vista suena pertinente, aunque esconde otro sesgo pedagógico. Desde luego, es razonable que la escuela de un territorio indígena responda a ciertos determinantes socioculturales, siendo así que el contexto se convierta en posibilidad de enseñanza —tal el caso de un profesor que enseña a calcular la velocidad, empleando como ejemplo un carro jalado por mulas y no por camellos, ya que en ese territorio las mulas son reconocidas mientras que los camellos no—. Sin embargo, es de tener en cuenta que la finalidad de la clase ha sido la comprensión del concepto de velocidad, mas no el contexto del estudiante.

Por supuesto que la enseñanza entraña el riesgo de que el estudiante, tras asistir a la escuela, y ampliar su mirada, abandone su contexto de origen y busque oportunidades en otros lugares (Luri, 2022). Así, la educación escolar pretende “enculturizar” a los sujetos, revelándoles el legado de la humanidad —siempre mediante una selección de contenidos, la cual es materia de debates— sin limitarse al entorno inmediato al que estos pertenezcan. Por tanto, resulta contradictorio exigir a la escuela que forme individuos libres, autónomos e incluso emancipados, si al mismo



tiempo se le niega la posibilidad de superar la endogamia cultural, obedeciendo al mandato de responder a su contexto.

Para terminar esta sección, se tiene la exigencia de “transformar la escuela”. Notemos que la solicitud implica en principio que la escuela está mal. Es decir, que todo lo que se hace en ella es equivocado. Por lo general, se argumenta que la escuela tiene formas autoritarias y tradicionales, lo que en la gramática de la innovación es ya una excusa para cambiarlo todo. No obstante, una cosa es el autoritarismo y otra es la autoridad. Lo primero, sin duda, debe ser combatido. Respecto a lo segundo, más valdría comprenderlo y observar su lugar en la dinámica de la formación (Bustamante, 2015).

La escuela da autoridad a las materias, al objeto de estudio, en fin: al saber sobre el mundo. Para ello autoriza a ciertos sujetos a ejercer la enseñanza y labrar la formación de los otros. Esta formación implica algún grado de regulación, pues el sujeto que se educa puede resistirse a ser formado; por ello se aburre, evade la clase, no deja dictar al profesor, etc. (Bustamante, 2013). Hay varias formas de regular, pero en general se trata de un proceso cuyo objetivo es ponerle disciplina al yo, a la necesidad de gratificación inmediata. Que esto no sea siempre agradable, no quiere decir que haya que transformar la escuela, pues por esa vía habría que transformar todos los reglamentos, constituciones y marcos normativos sociales, ya que todos pretenden regular al homínido y volverlo humano. Ciertamente, hay que transformar el autoritarismo y las formas violentas de coerción, pero no por ello eliminar la autoridad.

La función de la escuela es presentar la tradición al recién llegado, pero su condición de recién llegado no es condición suficiente para estar transformando la escuela en aras de la innovación. Al tildar a la escuela de “tradicional” lo que se pretende es deslegitimarla acusándola de no estar actualizada. Pero la institución escolar es una estructura administrativa que permite que sean transmitidos los saberes disciplinares que, como tales, responden a unas formas de enunciación y a unas prácticas determinadas por un acervo o herencia. La cultura que se transmite en la escuela es la tradición. Así, por definición toda educación es tradicional.

La escuela instituye los asuntos que le competen mediante la selección de intereses compartidos y la ejercitación de la imaginación en común. La historia de la educación nos revela la existencia de “situaciones educativas” que se dan por fuera de la escuela, sin embargo, ni aún los pedagogos que hicieron educación en militancias sociales como Dewey (la defensa del voto de la mujer) o Freinet (comunidades obreras), renunciaron a la escuela; al contrario, la defendieron, el primero, alegando que

era laboratorio específico de lo social y, el segundo, considerándola como el conjunto de las “técnicas de la vida”. Para Dussel (2009), la educación se puede dar por muchos medios, pero ello no sustenta el posible ocaso de la institución escolar.

Se suele escuchar que cualquier lugar es bueno para la educación, y tal vez sea así desde el punto de vista de las situaciones educativas, que permiten la transmisión de cultura, creencias y comportamientos, por ejemplo, la casa, la calle o el museo; pero la escuela hace una operación pedagógica específica: suspende las relaciones para generar interés y de esa manera convierte al niño en estudiante. Así, el niño aprende el idioma materno en su casa, con los vínculos de su comunidad y los medios de información, pero en la escuela el idioma materno se convierte en objeto de estudio; no se trata de aprenderlo, sino de diseccionarlo, de profanarlo, de analizarlo (Simons y Masschelein, 2014; Larrosa, 2018 y 2019). Es decir, la formación que ocurre en la escuela no es un mero aprendizaje, ya que requiere disposiciones específicas que no pueden ocurrir de manera esporádica en cualquier lugar, tal como ocurre con el aprendizaje como respuesta biológica.

En todo caso, habrá cosas de la escuela que sea necesario cambiar. Al fin de cuentas es una institución relativamente reciente en la historia de la humanidad y puede ser mejorada, pero esto no justifica el enunciado repetido como muletilla de que hay que transformar la escuela, ya que primero es pertinente mirar si lo que se quiere transformar es estructural al entramado escolar. Nótese que las transformaciones que se han implementado en los últimos años han producido resultados indeseables, por ejemplo, que los niños hoy no saben leer como lo hacían las generaciones anteriores (De Lima, 2025) o que se privilegia la diversión y la gratificación inmediata (Barrio, 2025), abriendo la puerta a la configuración de alumnos narcisistas a quienes les cuesta la convivencia y el encuentro con el otro (Fryd, 2018). Solo estos dos fenómenos ofrecen potenciales riesgos para las democracias, aunque sean un buen negocio para el mercado de productos y servicios del capitalismo hedonista.

Sesgos centrados en la enseñanza

La enseñanza como práctica propia del maestro también está sometida por sesgos que la prescriben. Por ejemplo, es común aquella sentencia de “enseñar es hacer fácil lo difícil” y resulta natural que el profesor facilite conocimientos a sus alumnos. Sin embargo, si miramos en detalle, no es exactamente eso lo que ocurre.



Enseñar implica mostrar un objeto de conocimiento y, a la vez, motivar su atención (Biesta, 2021). Y para ello, el maestro, de cierta forma, sí hace fácil lo difícil. Explica un saber haciendo uso de distintos recursos que inician con la exposición oral; todo con el objetivo de hacer inteligible aquello que a otros resulta confuso. No obstante, su explicación presupone el uso de una jerga que el alumno no domina y que, probablemente, no le interesa dominar. Por tanto, la enseñanza no consiste en facilitar las cosas, sino en conseguir que el otro se apropie y hable del objeto de estudio, alterando su comodidad (Cuesta, 2021).

Cuando el profesor enseña, invita a su alumno a observar un objeto que por definición se resiste a ser aprehendido (Larrosa, 2019). Si conocer fuera sencillo, no existiría la ciencia. Bastaría con el sentido común. Pero lo que caracteriza la enseñanza es ese trabajo de poner en crisis al otro, removiendo el saber anquilosado propio del sentido común, para crear un vínculo con el objeto de estudio, mediante el empleo de los conceptos propios de la disciplina.

El maestro quiere que lo abstracto se aclare, pero para lograrlo incomoda, enreda, reta, es decir, no necesariamente se hace apología a lo fácil, ya que conocer implica pensar en contra de nuestras mentes (Bachelard, 1993), desplazar creencias y esquemas mentales arraigados, para quedar así en el limbo de la incertidumbre. Lo fácil para el alumno sería quedarse donde está, con lo ya sabido, pues aceptar la invitación de ver el objeto implica complicarse la vida y abrirse a la posibilidad de gozar del saber, tratando de asir aquello que tiende a escaparse.

Por otro lado, hay que tener presente que la enseñanza es una práctica consustancialmente comunicativa: se trata de poner en común un mismo objeto o saber. Por esta razón se encuentra sometida a la misma incertidumbre de la comunicación, máxime si el profesor adopta la jerga propia de la disciplina para estudiar el objeto. Y el problema es que en tanto el estudiante no comparta el léxico común a la disciplina, tendrá que seguir haciendo un gran esfuerzo para aprender.

De forma similar al sesgo anterior, se suele repetir que “enseñar es facilitar el aprendizaje”, dando por hecho que la labor del maestro es que el aprendizaje ocurra. Sin embargo, la potencia de la enseñanza no está en que se logren aprendizajes, sino en su efecto formativo (Bustamante, 2019). Al principio de este artículo se afirmaba que el aprendizaje es posible sin el profesor y que, de hecho, sin la intervención de otro (sea padre de familia, amigo, etc.), pues el aprendizaje es, biológicamente, la alteración que vive un organismo por la información que recibe del ambiente. Así que la enseñanza no facilita el aprendizaje, sino busca la formación

(socialización, enculturación, cualificación, subjetivación o individualización). Por demás, el aprendizaje es, al final, apropiarse del objeto, hacerlo suyo, y lo que se ha argumentado es que la enseñanza invita a estudiar; es decir, a maravillarse y contemplar el objeto, más allá de la pragmática egoísta de hacerlo propio (Larrosa, 2019).

Cuando el profesor enseña interpela al estudiante, lo incomoda. Cuando el maestro enseña se convierte en un otro que interrumpe al yo del alumno, lo enfrenta con una forma de ver que pertenece a otra generación (Biesta, 2016, 2022). Dicho encuentro no siempre es armónico ni se da con mente abierta; por el contrario, suele realizarse desde una posición defensiva, que pone en juego el reconocimiento del otro (Cuesta, 2019). En palabras llanas, cuando el estudiante decide no atender a su profesor, lo desprecia (Honneth, 2011).

Por tanto, enseñar no es facilitar el aprendizaje. Porque es otro el que viene a interpelarme, mostrándome un objeto que quizás yo no quiera ver. Pero, sobre todo, porque el momento de enseñanza es algo que como alumno no controlo: pues, no controlo el contenido, la forma, el propósito. Todo esto es contrario al aprendizaje y ocurre bajo mi dominio, de allí que cualquier consigna que pretenda que se aprende fácil, resulta adecuada para el mercadeo educativo en el que se repiten mensajes como: “Aprende como quieras, donde quieras y lo que quieras”, pero no corresponde a la realidad. El aprendizaje, contrario a la enseñanza, no es necesariamente formativo, porque la formación humana implica exponerse a la contingencia, a los determinantes que estaban antes de que yo estuviera, en suma: al malestar constitutivo de la educación.

Ahora, es pertinente mencionar que, si bien respecto a la enseñanza se espera que el estudiante aprenda (el profesor de matemáticas espera que su estudiante aprenda la materia), la buena enseñanza no es una cuestión de causa-resultado; en efecto, una buena enseñanza no siempre termina en aprender algo, porque a veces lo que hace es romper lo naturalizado, o mover esquemas arraigados, o generar deseo de saber, o provocar más dudas que certezas. De modo que juzgar la enseñanza por los resultados de aprendizaje no deja ver la complejidad del proceso y, por el contrario, puede omitir elementos formativos importantes. Además, los resultados de la enseñanza muchas veces son implícitos y se ven en retrospectiva, tal como cuando años después nos damos cuenta del papel que cumplió un profesor en nuestra formación, a quien por la emoción inmediata evaluamos mal o tildamos de aburrido (Jackson, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que tomar distancia de otro sesgo popular que dice “enseñar debe ser divertido”. Sería genial lograr



una práctica de enseñanza que divierta, que no aburra a los alumnos, sino que los mantenga entretenidos. Sin embargo, es un mandato no siempre fácil de alcanzar, que puede agobiar al profesor por tratar de cumplirlo y, sobre todo, que desconoce la complejidad del acto educativo.

El cometido de la enseñanza es dar forma, no divertir. Como ya se aludió, la formación no siempre es agradable, tanto así que el sujeto puede resistirse a ser formado, por eso el niño puede responder sarcásticamente a una norma de sus padres o un feligrés sacar su celular y no atender la homilía del sacerdote. Así, la tarea educativa es dar forma, pero no por eso resulta una acción seductora. De hecho, puede ser bastante desagradable vivirla: se trata de pasar del mandato biológico, tan centrado en los placeres instintivos, al dominio de la cultura que pone trabas al despliegue del instinto. Educar es, pues, ponerle límites al individuo, y tales términos van muchas veces en contra de la diversión.

Por demás, la diversión es gratificación inmediata, y estudiar, que es el asunto de la enseñanza, implica una gratificación pausada, de largo alcance. Establecer que todas las clases y materias sean divertidas está muy bien para vender un servicio y satisfacer la demanda del cliente, pero es una falsa promesa publicitaria, porque la enseñanza más que diversión exige atención, esto es: curiosidad, esmero y esfuerzo, que traen gozo, pero a condición de renunciar a la satisfacción inmediata (Bustamante, 2013).

Por lo anterior, es necesario sospechar también del mandato de que “enseñar implica motivar al estudiante”, pues tal como se propone, coloca la carga en lo que haga el profesor (por lo general, por vía de la diversión o, al menos, del no aburrimiento) y no en la voluntad del estudiante. Visto así, la motivación sería una actitud despertada por el profesor, pero que puede ser del mismo modo voluble y pasajera, pues su energía depende de algo extrínseco al estudiante. Y que el profesor lo haga o no, no asegura la motivación por siempre del estudiante (por ejemplo, las dinámicas motivacionales se pueden volver aburridas dada la repetición).

Por el contrario, decidir poner atención es un acto de la voluntad del estudiante, que puede ser una decisión por encima de lo que haga o deje de hacer el profesor, pues si bien se le pone cuidado al otro, lo que está en juego es el objeto de estudio. Es decir, en el fondo, más que atender al profesor, el estudiante está atento al objeto. Por ello hay alumnos que, a pesar de la práctica poco innovadora de su profesor, son comedidos con el objeto o contenido que se enseña, es decir, son estudiantes.

Así que la motivación viene muy bien para estudiar, pues se puede convertir en catalizador de la atención, pero no se puede convertir en meta de la enseñanza, pues el estudiante al final es protagonista de su for-

mación y su libertad radica en el acto volitivo de atender o no, más allá de la estrategia divertida que sea empleada por el maestro. Así que se puede enseñar sin motivar, pues tal vez el estudiante encuentre el motivo por sí solo, al ver el objeto o por la voluntad de escuchar a su profesor, para sentir la necesidad del saber (Gutiérrez Pozo, 2023).

Ahora bien, que el estudiante tenga voluntad de atender o no, no implica caer en el sesgo de que “la buena enseñanza es dejar en libertad al estudiante”, puesto que enseñar implica de alguna manera orientar la mirada. Se asume que la enseñanza pretende que el alumno quede sujeto a un régimen que, de alguna manera, lo determina, pues lo condiciona: por ejemplo, cuando el profesor le enseña a leer y escribir a un niño, este queda sometido a la gramática del idioma.

A primera vista tal condicionamiento implica una negación de la libertad, pero de fondo es todo lo contrario, ya que, al quedar sujeto mediante la enseñanza, el alumno tiene la oportunidad de decidir ser, esto es, de devenir en sujeto. Sin este referente que lo determina no sería posible la decisión de ser y así devenir en sujeto (Cepeda Sánchez, 2022).

Entonces, la educación no hace libres a los hombres por dejarlos a sus anchas, sino por invitarlos a ser, a partir de mostrarles los límites que los condicionan. Por el contrario, dejarlos en libertad como condición previa sería someterlos a su instinto, el cual tiende a esclavizar a los seres humanos a su autorreferenciación (Fryd, 2018). Dejar a los alumnos en libertad, lo que implica *no enseñar*, significa no hacerse responsable de los recién llegados, algo que Arendt (1996) ya identificaba como una crisis en la educación. Enseñar exige orientar, incluso sujetar, hacia un régimen de enunciación para que, en una aporía educativa, dicho régimen termine liberando al individuo.

Sesgos centrados en la educación

De entrada, hay que señalar que, además de enseñar, existen varias prácticas educativas, es decir, acciones que buscan dar forma a los nuevos miembros de la sociedad. Por mencionar algunas se podrían enlistar: la exhortación, el castigo, el ejemplo, la imitación, la coerción (más que eliminar el *bullying*, hay que preguntarse por qué las sociedades humanas recurren a esta práctica para sujetar y dar forma a los individuos).

Así que, cuando se habla de educación, no necesariamente se está hablando de enseñanza, aunque por la naturalización del discurso los términos parecen sinónimos. En todo caso, los enunciados sobre la educa-



ción también están encapsulados por sesgos, como el que dice que “la educación no debe ser tradicional”, esto es, que la educación debe actualizarse.

En una sociedad sometida al discurso de la innovación y el cambio, resulta obvio que se solicite a la educación su actualización permanente. Ya que se concibe como un proceso de construcción más que de transmisión. Esto justifica el que no haya de centrarse en la voz del maestro, sino en la actividad de los estudiantes, quienes reclaman la utilidad del conocimiento y que se prioricen sus afectos y emociones, así como su activación mediante la tecnología más avanzada.

Pero clasificar la educación como tradicional, moderna, alternativa, o innovadora, responde a un esquema vacío que se queda en la comparación superficial y no profundiza en los elementos constitutivos del acto de educar. La educación es transmitir la tradición, y como se ha sostenido en este trabajo, la cultura no se hereda biológicamente, sino que se imprime en el individuo por la acción social sistemática. Si *la cultura es ante todo tradición*, educar es *llevar la tradición al otro*.

Usar el adjetivo “tradicional” para descalificar la educación, no solo no permite comprender lo que ocurre cuando se educa, sino que distorsiona el acto mismo de educar. De forma simplista se relaciona el adjetivo tradicional con la pasividad del estudiante, y la educación innovadora con su actividad constante. De ahí que se pida ya no un maestro, sino un facilitador, un acompañante o un asistente, así como unos estudiantes activos que realicen proyectos, talleres, juegos, etc. La consecuencia es que en el afán de evitar lo tradicional, los profesores dejan de enseñar y pasan a ocuparse de gestionar actividades (Enkvist, 2009), aun cuando la actividad física o manual, no implica activación intelectual, y en cambio, una cátedra puede despertar la inquietud y el deseo de saber.

La educación tradicional ha sido cuestionada porque se asocia no solo a los contenidos inútiles sino al ejercicio de memorización. Respecto a lo primero, ya se ha dicho que el saber no se limita a la vida laboral y que, cuando estudiamos algo, lo hacemos por el deseo de saber (Larrosa, 2019). Pero que un conocimiento sea evaluado de manera memorística no depende de estar situado en una escuela tradicional, sino de la naturaleza misma del objeto que estamos estudiando. La evaluación, más que una cuestión de modos o de formas, es una práctica sostenida por la epistemología: qué podemos decir del objeto de estudio y cómo podemos saber que sabemos algo de este. De modo que la evaluación no es tradicional porque se pida un saber memorístico, sino que se evalúa en función de los elementos constitutivos del objeto. Si el saber requiere memoria, como podría ser manejar un automóvil en una ciudad, entonces se

evalúa la memoria, pero si el saber requiere otro proceso, pues se evalúa bajo esa condición.

Ahora, ya que se cree que la educación tradicional debe ser superada, el siguiente sesgo estimula dicha alienación, pues reza que “la educación debe recurrir a las últimas tecnologías” (Prensky, 2001). Si bien la tecnología se ve deseable y necesaria, no siempre su uso implica lograr propósitos educativos, de hecho, pueden ser óbice para no poder alcanzarlos. Así que, más allá de involucrar la tecnología porque está ahí, de lo que se trata, primero, es de reflexionar sobre sus usos, implicaciones, efectividad y pertinencia, y luego, de recurrir a ella si es necesario. Pero actualmente una empresa saca al mercado una aplicación educativa y a la escuela (a sus profesores) se le demanda que la use, sin tener presente si es pertinente o no.

162



Y es que tiende a olvidarse que la escuela ha sido un lugar de producción de tecnologías y no solo de aplicación de estas, tal como sucede hoy. Los maestros han creado técnicas y herramientas de acuerdo con sus propósitos, sin necesidad de dejarse atrapar por la patente. De hecho, la tecnología educativa no es solo una herramienta o dispositivo, sino toda una serie de prácticas que han hecho posible el acto de educar (Simons y Masschelein, 2014).

Se pregona que la tecnología ayuda a convocar la atención del estudiante para que preste atención, sin embargo, su simple uso tiende a producir lo contrario (Jiménez, 2023), de tal modo que el estudiante se encierra en sí mismo, en lo que le gusta, en lo que lo gratifica, y se niega a ser interpelado por el otro y por el mundo. Por tanto, no se trata de usar la tecnología porque sí, sino en el marco de un propósito formativo que la haga pertinente en el proceso.

Ahora bien, un sesgo muy común en manuales, documentos de política educativa y, sobre todo, en trabajos de investigación es que “el estudiante es el centro de la educación”. Como los sesgos anteriores este también se reviste de obviedad. Nadie puede negar la importancia del estudiante, toda vez que las acciones se dirigen siempre hacia él. Además, desde finales del siglo XIX, y para superar la educación tradicional, se considera al alumno como centro del proceso educativo y corrientes como el constructivismo o la pedagogía activa han afianzado la naturalización de este pensamiento. Sin embargo, ni maestro ni estudiante son el centro del acto de educar, pues ambos se deben a su objeto de estudio, si se quiere, al mundo (Larrosa, 2019; Simons y Masschelein, 2014). El maestro busca que el otro atienda al objeto de estudio y, el estudiante también estudia para atender al objeto. La educación permite que el niño se

dé cuenta que no es el mundo, sino que hace parte del mundo, de hecho, que se debe al mundo (Biesta, 2017 y 2022).

Así, el estudiante no es el centro de la educación (Biesta, 2017 y 2022), lo es el objeto de estudio que le permitirá decidir ser. Solo llegamos a ser una vez que nos encontramos con esa exterioridad que nos interpela. Lo que demuestra que la formación es un efecto y que el sujeto es interpelado a decidir, motivado por el saber expuesto por el maestro (Bustamante, 2019).

Otro sesgo común y difícil de cuestionar impone que “la educación debe ser de calidad”. Y no es posible desear una educación sin calidad, sin embargo, ¿qué se quiere decir con calidad? En general, la calidad hace referencia a un esquema de medición sobre los resultados de los procesos de servicios y la producción de productos (Calamet *et al.*, 2022). En ese ámbito existen estándares que permiten comparar procesos y establecer así los grados de éxito, eficiencia o eficacia. De ahí que la calidad se exprese mediante indicadores.

Pero cuando se habla de calidad de la educación no se habla de excelencia en la producción o prestación de servicios, sino en el desarrollo de los estudiantes, lo que de tajo los convierte en individuos clasificables y medibles según un estándar. Esto estaría bien si la condición y ontología humana fuera medible en todas sus formas y dimensiones, pero la formación humana no siempre puede evaluarse en aspectos evidentes y medibles. La educación no se ve como un proceso que conduce a dignificar al ser humano, sino a reificar la calidad.

La calidad sostenida por los estándares ignora deliberadamente que una de las consecuencias de la educación es la subjetivación o individualización, es decir, que la educación desea homogenizar, pero produce seres únicos (Biesta, 2017). Así, si bien todos reciben la misma clase, los efectos son singulares (Charlot, 2008), por ello, cada uno termina siendo un sujeto: alguien que se sujeta a un régimen de sentido común, aunque su concreción ontológica sea singular.

El estándar normaliza, en cambio la educación produce diferencias, es contingente (Biesta, 2017). Se puede cumplir con lo planeado, pero ello no asegura que se obtengan los resultados esperados. Lo que está en juego es el encuentro entre humanos, y en esto inciden factores ambientales, inter e intrasubjetivos (Cuesta y Reyes, 2024). La calidad pretende controlar dicha complejidad utilizando listas de chequeo, portafolios, test y todo tipo de evidencias para el cumplimiento de los indicadores. Mientras tanto, la complejidad se pierde en la maraña burocrática a la que terminan sometidos los maestros, coordinadores y rectores, quienes

aumentan su trabajo con el diligenciamiento de planillas (Graeber, 2018 y 2020), que no requieren reflexión pedagógica alguna, pero sí agotan a los maestros (Cuesta, 2018).

La calidad de la educación implica instrumentalización y operativización, no solo de las tecnologías y saberes, sino de los sujetos que intervienen (no se olvide que los maestros son un factor de calidad en las instituciones). Con ello se imponen contradicciones tales como solicitar más creatividad e innovación a los maestros en el marco que imponga el estándar. Es decir, se pide que produzcan una creatividad domesticada que, obviamente, deja de ser creativa (Niño y Gama, 2013).

Además, como los estándares permiten comparar procesos, la educación termina siendo una competencia por los *rankings*, olvidándose que el horizonte pedagógico es la formación de lo humano y no el establecimiento de prestigios que se puedan capitalizar. Así que, contrario a lo que se repite, parece que lo mejor es una educación sin calidad, o por lo menos, una en la que se asuma dicho concepto con sentido crítico.

Otro sesgo que cobra cada vez más fuerza dice que “la educación debe formar para ser felices”. Algo, por supuesto, a todas luces deseable. Aunque no por ello cierto. En efecto, en el último tiempo se habla de “educación positiva”, “educación para la felicidad”, “educación para la autorrealización”, etc. De fondo, todos comparten algo: un maridaje de cierto tipo de psicología con la educación en el marco de un capitalismo de las emociones y de la gratificación inmediata.

La psicología puede decir mucho sobre el comportamiento humano y, por extensión, sobre la educación (no en vano existen los ámbitos psicoeducativos o psicopedagógicos). Lo riesgoso ocurre cuando corrientes trivializadas (neurociencias) o pseudocientíficas (psicología positiva, PNL, psicología cuántica, *coaching*) de la psicología intentan imponerse como la única receta sobre el proceso educativo, sirviendo incluso para justificar muchos de los sesgos analizados.

A este fenómeno se suma otro, el de reducir el discurso educativo a terminología y metodología psicológica, también llamado “psicologización de la educación”. La psicología es descriptiva y puede explicar cómo aprendemos, pero no por ello fijar los propósitos del acto de educar (Prieto, 2018), como sucede actualmente. Las agendas curriculares tienden a incluir discursos psicológicos con propuestas de abordaje de temas como la inteligencia emocional, los sentimientos, el talento, la salud mental y su rol en el aprendizaje, etc. Sin embargo, si bien estas reflexiones podrían ser pertinentes para el autoconocimiento de alumnos y maestros, no pueden determinar qué tipo de persona debe formar la escuela (Prieto, 2018).



Educación para ser felices suena muy bien, pero en el marco de una psicología simplificada y una educación psicologizada, la felicidad también se simplifica en procesos de autoestima, gratificación emocional, bienestar y autorrealización. Asuntos muy importantes, pero no por ello necesariamente centrales para la educación. De hecho, la educación es un proceso de socialización, es decir, una tarea de disponerse a vivir con los otros, lo que implica cierta alteración del yo. El discurso del bienestar individual, por su parte, justifica dejar de ver lo que no gusta, incluso si ello implica romper los lazos afectivos o empáticos con los otros. En el discurso de la psicología positiva y la autoayuda se celebra la atomización del sujeto, lo cual es contrario al propósito educativo, pues al final educar es producir una subjetividad ética, es decir, que pueda atender la demanda del otro saliendo de su mismidad (Critchley, 2010).

En otras palabras, la felicidad —tal como se plantea en ciertos discursos de moda— instrumentaliza al otro y bien puede prescindir de él, lo cual es todo lo contrario de educar. La inteligencia artificial y los robots bien pueden brindar información, pero no por ello formar, pues están programados más para satisfacernos que para incomodarnos (que es constitutivo de la formación).

Adicionalmente, en el capitalismo contemporáneo no todas las emociones son válidas. Se apela de forma permanente a las emociones positivas, enfatizando el carácter consumista del individuo feliz (Wilson, 2008). Se reduce la felicidad a la descripción de ciertos estados emocionales individuales, que son resultado del autoconocimiento, la conciencia plena y la aceptación. De modo que si el individuo fracasa o se siente mal no es a causa de condiciones estructurales a nivel social, como podría ser la injusticia que sostiene la acumulación de capital, sino a consecuencia de no “poner voluntad” o no haber aprendido a tramitar sus emociones (Miño y Pozo, 2023). Esta felicidad, centrada en las emociones del individuo, también invisibiliza que la realización humana es social y que está consustancialmente vinculada a la realización de los otros; por el contrario, alimenta un narcisismo que impide reconocer al otro (Solé y Moyano, 2017).

Lo pedagógico no es diseñar un programa que eduque para ser feliz, sino preguntarse cuál es el propósito de la educación y de qué felicidad se está hablando, ya que la felicidad que circula en los discursos contemporáneos bien puede alcanzarse sin educación, toda vez que se centra en la autorrealización y las emociones positivas. Como hemos visto, la educación implica cierta vulneración de la mismidad (sacrificar mi gratificación para abrirme al mundo), lo cual puede atraer sentimientos desagradables, inicialmente, aunque su fin sea producir un esquema nuevo de satisfacción, menos inmediato y vinculado con los demás.

Sesgos centrados en la pedagogía

Para comenzar, es pertinente decir que *educación no es lo mismo que pedagogía*. No son sinónimos. De hecho, se puede educar sin pedagogía (Lucio, 1989). La pedagogía nace cuando se interrumpe la educación y se empieza la reflexión (Runge y Muñoz, 2012). En pocas palabras, se puede educar con acciones irreflexivas y automatizadas, pero hacer pedagogía implica cuestionar esa actuación. Sin embargo, asistimos a un momento de un amplio repertorio de prescripciones sobre la educación, con muy poca reflexión al respecto, que permite asumir dócilmente las políticas educativas impuestas por el mercado y la hegemonía de los organismos económicos.

Se asume como natural que “la pedagogía debe medirse por resultados de aprendizaje”. En apariencia es obvio que el propósito de educar es adquirir aprendizajes, pero ya lo hemos dicho, para lograr aprendizajes no es necesaria la educación. El ambiente es el encargado de gatillar los cambios que tienen alcance según la derivación ontogénica del individuo y la congruencia con el entorno (Maturana y Varela, 2003). Para aprender basta estar vivo y en contacto con el ambiente. Lo educativo no es pues el aprendizaje por el aprendizaje, como se insinúa en el discurso educativo contemporáneo.

Los resultados de aprendizaje, coincidentes con la lógica del indicador y el estándar, no explicitan el qué, el para qué, el cómo ni el porqué del acto de educar, solo se interesan por alcanzar el resultado sin mirar la intersubjetividad del proceso. Por eso se habla de aprendizaje autónomo e independiente, lo cual es una renuncia a la educación. En palabras llanas, el discurso de los aprendizajes convierte en prescindible al maestro, desautorizando su saber y minimizando su práctica. Y en educación las formas sí importan (Biesta, 2021), pues un acompañante que cumple una función instrumental no tiene la misma capacidad de producir las condiciones para la formación tal como lo haría un maestro sabio (Bustamante, 2013).

Estos aspectos hacen que el término “aprendizaje” no sea el más adecuado para analizar la educación y la enseñanza. No logra abstraer la complejidad del acto, sino más bien lo reduce abruptamente haciéndolo asequible al sentido común. Asistimos a un proceso de “aprendificación” (Biesta, 2016) donde *educación se reduce a aprendizaje*, para diluir los roles del maestro y de la escuela, y producir una política educativa subsidiaria de la individualización y la capacitación, en detrimento de la formación del sujeto y su posibilidad de resistencia. La pedagogía es formación con la cultura, es decir, distanciamiento de lo biológico, pero ¿cómo es posible medir la cultura y la formación? Podemos decir que la práctica



pedagógica desencadena tejidos biográficos, pero ¿cómo podemos medir una biografía?

En línea con la medición, se afirma que “la pedagogía debe basarse en la evidencia”. Esta sería resultado de la experimentación y de la medición, lo que está muy bien en ciencias que permiten tales operaciones. Sin embargo, la educación es contingente y la pedagogía es del acontecimiento; además, el que educa asume el riesgo de no lograr su cometido pues entre tantas situaciones en juego, el educando puede, en principio, no querer ser educado.

La educación basada en la evidencia opera en la lógica de la causa y el efecto. Por ello se parte de la conclusión y no de la incerteza, siendo esto contrario a la naturaleza del acto educativo, que por definición es riesgosa (Biesta, 2017). La evidencia responde a un ideal totalitario: la producción de sujetos dóciles y homogéneos. Pero ¿qué es lo evidente, a fin de cuentas, en la educación?, ¿para quién es evidente? Estas preguntas exigen una argumentación epistemológica, pues lo evidente es el dato que emerge desde un modelo de conceptualización y medición. Pero cuando se pide una educación basada en evidencias, no se habla a partir de una construcción epistemológica, sino del sentido común.

La evidencia, como dato de la experimentación, implica un manejo de variables. Pero en educación, implica enfrentar la complejidad de un fenómeno multicausal y multivariante. Por otra parte, el control de las variables implica ver al maestro como el reproductor de unos mismos modos y discursos, tal como exige el control de la variable. Pero gran parte de lo que hacen los maestros destacados radica en su capacidad para improvisar, y ello requiere atención y estar a la altura de las situaciones que se presenten en clase (Säfström y Rytzler, 2023). La pedagogía permite resistir, variable por definición incontrolada. Por esta razón el otro puede decir no, puede decir otra cosa, puede preguntar. La evidencia impone la homogeneidad del ejercicio, contrarrestando su caudal político.

Asimismo, es difícil aceptar el sesgo que afirma que “la pedagogía establece técnicas para el desarrollo de aula”, puesto que pensar de ese modo en la pedagogía es reducirla a un campo de aplicación que contrarresta su pretensión epistemológica y reflexiva. En efecto, la pedagogía puede establecer técnicas para educar, particularmente desde la didáctica (Runge Peña, 2013), pero este no es su propósito. De hecho, la didáctica es un resultado secundario. La pedagogía reflexiona e investiga la educación para producir conceptos, teorías y metodologías sobre tal objeto de estudio. La formulación de técnicas sería un resultado subsecuente a aquel producido sobre su objeto.

Reducir la pedagogía a la formulación de técnicas no solo limita su campo, sino que elimina de tajo la posibilidad de pensar la educación desde una tradición robusta. Además, contrarresta la posibilidad de que los maestros se piensen y produzcan saber a partir de su propia práctica, quedando sometidos a ser operarios del currículo, y al vaivén de los discursos producidos por los que sí investigan la educación (Cuesta y Reyes, 2024).

Asociado a esta reducción de la pedagogía a unas técnicas, está el sesgo de que “la pedagogía es un modelo educativo”. Efectivamente, cuando uno abre cualquier libro de pedagogía es usual encontrar un abordaje por modelos: tradicional, constructivista, conductista, crítico, activo, etc., aunque a veces reciben otros nombres (heteronormativo, heteroestructurante, etc.). Cada enfoque se encuadra de acuerdo con las funciones atribuidas de manera correlativa a estudiante y profesor.

El modelo es un marco teórico práctico que sirve de referencia, en este caso, para el diseño curricular y para la práctica de aula, y en ese orden, la pedagogía puede proponer modelos como consecuencia de su pretensión epistemológica, mas no como principio teleológico. Sin embargo, en la literatura se reduce la pedagogía al listado de modelos.

La pedagogía, desde la tradición alemana, tiene una pretensión científica que busca producir conceptos, teorías y metodologías sobre su objeto de estudio: la educación. No obstante, al orientar la práctica puede reducir su pretensión a una pragmática peligrosa, que le resta reflexión.

La pedagogía nace cuando se interrumpe la práctica educativa (Lucio, 1989; Runge y Muñoz, 2012). Es decir, se puede educar sin pedagogía, sin reflexión sobre la práctica, haciendo lo que los demás hacen, operando más desde la naturalización que desde la reflexión rigurosa. Cuando se empieza a cuestionar la práctica: sobre qué educar, para qué, cómo educar, cuándo, dónde y a quién educar, cómo educan los otros, cómo hacer seguimiento a los resultados de la educación, entre otros cuestionamientos, se fragua la posibilidad discursiva de la pedagogía.

Ahora bien, la pedagogía se reta a sí misma a establecer su propio marco ontológico (qué es la educación y bajo qué conceptos se construye ese objeto de estudio), así como su epistemología (cómo se establece una relación consciente con ese objeto de estudio y qué se puede decir de él) y su metodología (cómo se puede investigar la educación como objeto de estudio). Vista así, la pedagogía no se reduce a técnicas o modelos, sino que estos son un resultado secundario de la construcción conceptual, teórica y experimental que se propone. De hecho, la construcción de los modelos pedagógicos que alimentan la literatura pedagógica no es necesariamente resultado del esfuerzo epistemológico, ya que la teoría que



los sostiene puede ser producida por dogmas o posturas ideológicas. Por demás, si lo humano fue superado, tal como sostienen algunos discursos como el poshumanismo, la educación ya no es necesaria (Charlot, 2024a). A los cíborgs no se les educa, se les programa o se les instala un *software*.

Avivar la pedagogía no pasa por crear modelos basados en la evidencia ni técnicas que garanticen la eficacia de los procesos, se trata de un debate sobre lo humano y sobre el futuro de la humanidad (Charlot, 2024b). ¿Qué sociedad queremos? ¿Qué tipo de humano debemos formar? Preguntas que los modelos citados, pretenden haber resuelto, no obstante, la magnitud del debate exige pasar de lo tácito a lo explícito situándose en un campo de enunciación disciplinar. La pedagogía con pretensión científica no puede ser un asunto de modelos, pues las ciencias no son estructuras fijas, sino que cambian de acuerdo con sus propios regímenes de enunciación (Bustamante *et al.*, 2017). El modelo esquematiza y no propicia la revolución de las ciencias.

Finalmente, está el sesgo que plantea que “la buena pedagogía parte de reconocer los intereses de los estudiantes”. Las preguntas por el niño y el estudiante son muy importantes, pero eso no implica, como lo hemos dicho ya, que su asunto sea colocar en el centro al niño. Como se dijo anteriormente, su objetivo es incorporar en el niño los intereses de la humanidad. Partir de los intereses del niño puede desembocar en una idealización de este. De modo que, está bien reconocer las emociones y los intereses de los estudiantes, pero no para hacer una práctica pedagógica que las tramite o satisfaga. Es necesario que se ponga atención al mundo a pesar de la emoción.

Por demás, la educación no es dejar que el niño logre aprendizajes o desarrolle talentos a su gusto o interés, por el contrario, muchas veces la educación se trata de interrumpir ciertos aprendizajes o talentos: si el niño quiere aprender a robar o tiene talento para timar no se le deja avanzar hasta volver un gran ladrón o estafador, se trata de interrumpirlo para que asuma una forma ética deseada bajo la égida de ciertos principios axiológicos deseables socialmente, sobre todo bajo el principio de que mi satisfacción no puede estar por encima del otro, incluso que nos eduquemos para cuidar del otro (Rincón Gallardo, 2024).

Enrarecimiento y dispersión en el discurso sobre educación y pedagogía

Los anteriores sesgos tienen gran cabida, entre otras cosas, por el enrarecimiento que ha vivido la pedagogía a partir de su desplazamiento

como campo de saber. De allí que sea pertinente advertir algunas ideas al respecto.

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la discusión en torno a la educación que se dio en Francia opuso a distintos pensadores cuyos puntos de vista solían ser incompletos y presentaban distintos vacíos teóricos. No obstante, ante el auge de las ciencias positivas, resultaba necesario alcanzar la precisión conceptual. Y en medio de las tantas intervenciones, hubo una que marcó las pautas terminológicas del discurso educativo, dotándolo de estructura, fines y contenidos. Se trata de la obra *Educación y sociología* (2003) de Émile Durkheim.

Para Durkheim, la educación “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están aún maduras para la vida social” (p. 49) y su objeto es despertar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, exigidos por la sociedad en su sentido político y, en general, por el medio ambiente al que está destinado. Por su parte, la pedagogía fue considerada como una teoría práctica o como una teoría aplicada, consistente en la reflexión sistemática sobre los métodos, las técnicas y los fines de la educación.

Durkheim será seguido por pedagogos como Gastón Mialaret (1977 y 1984) o Maurice Debesse, quienes serán pilares de la tradición francesa en educación. Mialaret argumentará que la educación es demasiado compleja para ser abordada desde una sola disciplina y en 1964 propondrá un enfoque integrador multidisciplinar: el campo de las ciencias de la educación. De este modo:

- La educación no solo será entendida como un hecho (la realidad social de la socialización), sino como un objeto de estudio científico multidisciplinar (Mialaret, 1977).
- La pedagogía no solo será una idea (la reflexión teórica sobre ese hecho), sino también una disciplina de síntesis que organiza y utiliza los conocimientos producidos por las ciencias de la educación para elaborar métodos, técnicas y estrategias de acción en el aula (Mialaret, 1977).
- Las ciencias de la educación (psicología, sociología, historia, filosofía, economía, biología y medicina) se constituirán como un campo de estudio autónomo, ocupado en estudiar las situaciones educativas a partir de los resultados producidos por estas ciencias (Mialaret, 1977).

Ahora bien, en países como Colombia, las facultades de educación no surgieron en un ambiente similar al descrito, por el contrario, fueron pro-

ducto de discusiones ideológicas cuyo objetivo era el control del país. En lo que respecta al sistema educativo, las discusiones se concentraron más en oponer la tradición al proyecto de modernización de la nación, la secularización a la confesionalidad y la elección entre enfoques humanistas y técnicos. A esto se une el impulso por modernizar la educación, que condujo a la implementación de diseños curriculares de perfil industrial y de gestión, obsesionados con los parámetros de calidad (Ríos, 2006). Fue así como las facultades de educación, saturadas de diseño instruccional y un psicologismo conductual, terminaron por diluir la formación de maestros, el papel social de la escuela y, en especial, el estatuto disciplinar de la pedagogía.

Esta es la razón de que autores como Díaz (1993) opinasen que la pedagogía resultaba ser un saber disperso o un campo amorfo sin saber acumulado. Mockus (1995) advertía que en las universidades se hacía un uso apenas instrumental de la pedagogía actual. Y para Zulua-ga (1999), la formación de maestros se caracterizaba por la “dispersión” y el “enrarecimiento”.

Estos fenómenos de dispersión y enrarecimiento de la pedagogía no han permitido una conexión suficiente entre los saberes construidos por las ciencias de la educación y la pedagogía misma, lo que ha llevado a una conceptualización desarticulada, la atomización de los conceptos y la subordinación e instrumentalización de la pedagogía. Y esto, a su vez, afectó la formación de maestros, ya que es recurrente que haya ausencia de un objeto común, unas prácticas pedagógicas meramente procedimentales, la imposibilidad de que los maestros se piensen a sí mismos, y hay tendencias profesionalizantes de la formación sin una construcción histórica del oficio del maestro.

La dispersión ha permitido que las discusiones sobre la educación estén cargadas de lo que en este artículo se denominó como sesgos pedagógicos: un conjunto de enunciados aparentemente razonables a los que suelen recurrir los maestros en sus discursos y en sus prácticas que, a pesar de sus buenos propósitos, son susceptibles de producir consecuencias indeseadas.

Conclusiones

A pesar de que se habla de una pedagogía basada en la evidencia, la práctica educativa se ejecuta desde creencias que se toman por ciertas. Estos credos, por la forma en que son operativizados pueden denominarse sesgos pedagógicos. Los sesgos pedagógicos son aceptados con facilidad pues se adaptan a las expectativas que la sociedad mercantilizada tiene

sobre la educación, se revisten de obviedad siendo fácilmente comprensibles y basan su interés en mejorar la educación, lo cual los hace políticamente correctos (Pozo, 2003), pero pueden ser referentes conceptuales que nos pueden obstaculizar el pensamiento (Shapiro Donato, 2022).

No obstante, la tarea de la pedagogía es cuestionar esas consignas que tienden a establecerse como verdad comprobada. La maestra Olga Lucía Zuluaga nos recuerda que el saber pedagógico tiende a convertirse en esquemas que luego determinan la práctica. No basta por tanto con tener el saber, la tarea es cuestionarlo de manera permanente para evitar su anquilosamiento.

Defender la pedagogía pasa por cuestionar estos sesgos, los cuales, al final son una interpretación errónea de la realidad educativa, que la distorsiona, convirtiendo prácticas supuestamente adecuadas en necesarias. Hoy, más que nunca, se corre el riesgo de enterrar la pedagogía, ya que se minimiza la capacidad reflexiva en aras de la eficiencia; se privilegian las buenas intenciones en lugar de la comprensión de los fenómenos. Reflexionar sobre estos sesgos implica reconocer en la pedagogía un saber legítimo. Como dice el manifiesto a favor de los pedagogos: “La pedagogía es clave en el acercamiento específico a la humanidad y su transcurrir por la existencia” (Houssaye, *et al.*, 2004).

Se identifica que estos sesgos pedagógicos parten de buenos propósitos, sin embargo, generan consecuencias indeseadas en el campo educativo, alterando las condiciones de lo escolar y distorsionando la enseñanza, privilegiando el aprendizaje por el aprendizaje y enalteciendo al estudiante como sujeto a satisfacer.

¿Cómo superar los sesgos en pedagogía? ¿De qué manera atender la dispersión conceptual? ¿Se puede contrarrestar, interrumpir el enrarecimiento de la pedagogía? Esto supone un estudio atento de la historia de nuestra disciplina. Si los médicos juran recordando a Hipócrates, los maestros nos comprometemos con la tradición y hacemos presente el archivo, construimos nuevas tecnologías con viejas técnicas, resolvemos las preguntas contemporáneas con temas clásicos, reinventamos las preguntas y reconstruimos los problemas.

Así, superar estos sesgos implica una reflexión permanente de las ideas y discursos que circulan en educación, de cómo se naturalizan o sufren una reificación en ciertas creencias y cómo se malinterpretan resultados de ciertas investigaciones (Ruiz, 2023). En pocas palabras, la mejor forma de superar los sesgos pedagógicos es con el pensamiento epistémico, que no parte de apresurar enunciados predicativos de la realidad educativa, sino de la pregunta y la duda por encima de la certeza (Zemelman, 2005).



Finalmente, ante la confusión de las lenguas que por cien años de soledad condenan a las facultades de educación, hay que exorcizar como nuevos a los viejos temas. Imprecar el oráculo: llamar a Comenio, a Pestalozzi, a Rousseau, a Herbart, a Simón Rodríguez, a Freire y a otros más para abordar sobre sus hombros las nuevas disputas. Como dirían Meirieu y Develay (2003): “Emilio, vuelve... se han vuelto locos”.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah
 1996 *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BACHELARD, Gaston
 1993 *La formación del espíritu científico*. México DF: Siglo XXI.
- BÁRCENA, Fernando, LÓPEZ, Maximiliano & LARROSA, Jorge
 2020 *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARRIO, José
 2025 Contra la gamificación: una interpretación de la escuela donde el conocimiento es lo que verdaderamente importa. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, e102830. <https://doi.org/10.5209/ritie.102830>
- BIESTA, Gert
 2016 Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- 2017 *El bello riesgo de educar*. Madrid: Ediciones SM.
- 2021 Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de educación*, 394, 13-27. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-503>
- 2022 *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, Basil
 1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BUSTAMANTE, Guillermo
 2013 *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 2015 La literatura y su enseñanza... segundo llamado. *Revista Pedagogía y Saberes*, (43), 79-89. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys79.89>
- 2019 *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- BUSTAMANTE, Guillermo, CARVAJAL, Germán, RODRÍGUEZ, Carolina, DÍAZ, Carlos, DOMÍNGUEZ, John, FLORES, Rossy, VILLAMIL, Sonia & CASTAÑEDA, Steven
 2017 *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CALAMET, Fernando, BENITO, Fiorella, DA SILVA MUÑOZ, María & OLIVERA, Ana
 2022 Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>

CEPEDA SÁNCHEZ, Jonathan

- 2022 Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 207-236. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.07>

CHARLOT, Bernard

- 2008 *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- 2024a Educación o barbarie: pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122). <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202400320240222>
- 2024b Aprender é entrar no mundo humano em ele produzir-se como sendo humano (A educação como fundamento antropológico). *Revista Internacional Educon*, 5(1), e24051001. <https://doi.org/10.47764/e24051001>

CONCHA, Daniela, BILBAO, María, GALLARDO, Ismael, PÁEZ, Darío & FRESNO, Andrés

- 2016 Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad*, 3(2), 115-129. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00001>

CRESWELL, John

- 2013 *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publication.

CRITCHLEY, Simon

- 2010 *La demanda infinita*. Madrid: Marbot.

CUESTA, Óscar

- 2018 Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- 2019 Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19336>
- 2021 El enseñar como incomodar: una propuesta para la formación universitaria y de sujetos investigadores. En: Óscar Cuesta (ed.), *Enseñanza universitaria* (pp. 15-34). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

CUESTA, Óscar & REYES, Rafael

- 2024 La práctica pedagógica: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, 8(53), 104-118. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>

DÍAZ, Mario

- 1993 *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

DE LIMA, Carolina

- 2025 Los jóvenes españoles triplican la brecha con la media de la OCDE en matemáticas y comprensión lectora respecto a la generación de la EGB. *El País*. 8 de octubre. <https://bit.ly/4vhlub>

DELGADO, José & GUTIÉRREZ, Juan

- 1999 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DURIEZ, Frédéric

- 2023 *Mitos educativos: ¿solo son útiles si no te los crees!* Thot Cursus. 15 de noviembre. <https://bit.ly/3QcO5SE>



- DURKHEIM, Émile
2003 *Educación y sociología*. Península.
- DURWIN, Cheryl Cisero & REESE-WEBER, Marla
2019 *EdPsych Modules*. Sage Publications.
- DUSSEL, Inés
2009 *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. *Nómadas*, 30, 180-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>
- ENKVIST, Inger
2009 La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia. *Estudios Públicos*, (115). <https://bit.ly/4v1x2N2>
- FREUD, Sigmund
2022 *El malestar en la cultura*. Lebooks Editora.
- FRYD, Adela
2018 *Los niños amos*. Buenos Aires: Gramma.
- GARCÍA, Fernando
2018 Los sesgos cognitivos limitantes del desarrollo de competencias TIC. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(3), 114-120. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i3.536>
- GARCÍA CAMPOS, Jonatan, SARABIA LÓPEZ, Saúl & HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Paola
2022 Tres grandes enigmas de los sesgos cognitivos. *SCIO, Revista de Filosofía*, (22), 99-125. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.1031
- GRAEBER, David
2018 *Trabajos de mierda*. Barcelona: Ariel.
2020 *La utopía de las normas*. Barcelona: Ariel.
- GUTIÉRREZ POZO, Antonio
2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>
- HONNETH, Axel
2011 *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- HOUSSAYE Jean, SOËTARD Michel, HAMELINE, Daniel & FABRE, Michel
2004 *Manifiesto a favor dos pedagogos*. Artmed.
- JACKSON, Philip
1999 *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JIMÉNEZ, Luis
2023 Competir por la atención en el aula: conectados al mundo, desconectados de la clase. En: Manuel Sánchez Cid, Alberto García & Ignacio Martín Moraleda (eds.), *Ciencias de la comunicación: valoraciones y experiencias académico-profesionales* (pp. 109-122). Madrid: Dykinson.
- KANT, Immanuel
2009 *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- LARROSA, Jorge
2018 *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
2019 Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua. *Teoría de la Educación*, 31(2), 129-149. <https://doi.org/10.14201/teri.20260>

LUCIO, Ricardo

- 1989 Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(17), 35-46. <https://bit.ly/4vnp4De>

LURI, Gregorio

- 2022 Lo que permanece en educación. *Teoría de la Educación*, 34(2), 177-188. <https://doi.org/10.14201/teri.27573>

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco

- 2003 *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

MEIRIEU, Philippe & DEVELAY, Michael

- 2003 *Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

MIALARET, Gaston

- 1977 *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

- 1984 *Diccionario de ciencias de la educación, español-francés, francés-español*. Barcelona: Oikos-Tau.

MILES, Matthew & HUBERMAN, Michael

- 1994 *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

MIÑO ARMIJOS, Edison & POZO AÑAZCO, José

- 2023 Tres modos de mercantilización en la salud mental: servicios de atención, medicalización y autoayuda. *Killkana Salud y Bienestar*, 7(2), 11-26. <https://doi.org/10.26871/killcanasalud.v7i2.1214>

MOCKUS, Antanas

- 1995 *Lugar de la pedagogía en las universidades: reforma académica*. Documentos. Universidad Nacional; Vicerrectoría Académica; Comité de Programas Curriculares.

NIÑO, Libia & GAMA, Antonio

- 2013 Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 163-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.185941>

OBSERVATORIO PEDAGÓGICO DE MEDIOS

- 2017 *El estereotipo educativo al poder*. 1 de noviembre. <https://bit.ly/4egZfij>

PERRENOUD, Philippe

- 2004 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.

PRENSKY, Marc

- 2001 *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon.

POZO, Juan

- 2003 *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.

PRIETO, Miriam

- 2018 La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20100>

RANCIÈRE, Jacques

- 2003 *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.



- RINCÓN GALLARDO, Santiago
 2024 ¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del colapso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 71-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.608>
- REDONDO, Andrés
 2020 Sesgos cognitivos en la ciencia. *Revista Española de Física*, 34(2), 18-22. <https://bit.ly/4dZ5m9Q>
- RÍOS, Rafael
 2006 *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín. <https://bit.ly/4dW8dQR>
- RUIZ, Héctor
 2023 *Edumitos*. International Science Teaching Foundation.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus
 2013 Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- RUNGE PEÑA, Andrés & MUÑOZ, Diego
 2012 Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: Una diferencia necesaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://bit.ly/4ao692W>
- SÄFSTRÖM, Carl & RYTZLER, Johannes
 2023 La enseñanza como improvisación. *Teoría de la Educación*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>
- SANTIZO, Claudia
 2022 Percepciones y sesgos cognoscitivos en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 25-42. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.002>
- SHAPIRO DONATO, Carmina
 2022 Relaciones políticas entre la metáfora filogeniaontogenia y el “ser adulto” como télos escolar. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 299-321. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.10>
- SIMONS, Maarten & MASSCHELEIN, Jan
 2014 *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SIEGEL, Stefan & BIESTA, Gert
 2022 El problema de la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 34(1), 33-48. <https://bit.ly/4eiq0CY>
- SOLÉ BLANCH, Jordi & MOYANO, Segundo
 2017 La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-119. <https://bit.ly/4ediFVn>
- TVERSKY, Amos & KAHNEMAN, Daniel
 1981 The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 211(4481), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- TAMAYO, Mario
 2001 *El proceso de la investigación científica*. México DF: Limusa.
- WILSON, Eric
 2008 *Contra la felicidad: en defensa de la melancolía*. Madrid: Taurus.

ZEMELMAN, Hugo
2005 *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Madrid: Anthropos.

ZULUAGA, Olga
1999 *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria*. Bogotá: Magisterio.

Declaración de autoría-Taxonomía CrediT	
Autores	Contribuciones
Óscar Julián Cuesta Moreno	Conceptualización, análisis formal, investigación, visualización, escrito, revisión, edición
Rafael Reyes Galindo	Conceptualización, análisis formal, investigación, visualización, escrito, revisión.



Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Óscar Julián Cuesta Moreno y Rafael Reyes Galindo del artículo titulado: “El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía”, declaran que la elaboración del documento no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2025
Fecha de revisión: 20 de noviembre de 2025
Fecha de aprobación: 22 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 15 de julio de 2026