

Propuesta de una reforma educativa a partir de los “Escritos de juventud” de Walter Benjamin.

Guillermo Buenaventura Cárdenas



Licenciatura en Filosofía  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad la Gran Colombia  
Bogotá D.C.  
2025

Propuesta de una reforma educativa a partir de los “Escritos de juventud” de Walter Benjamin.

Estudiante e investigador en formación  
Guillermo Buenaventura Cárdenas

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Filosofía



Licenciatura en Filosofía  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad la Gran Colombia  
Bogotá D.C.  
2025

## Contenido

<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Objetivos</b>	<b>11</b>
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
<b>Capítulo I: Crítica, experiencia y juicio: bases para una pedagogía transformadora</b>	<b>12</b>
1.1 El pensamiento educativo en W. Benjamin: una entrada desde la crítica cultural	14
1.2 La crítica como punto de partida para repensar la educación	20
1.3 Experiencia y vivencia: abrir espacio a lo formativo	23
1.4 El juicio como tiempo ético: entre demora y decisión	27
1.5 Aportes para una pedagogía crítica actual	30
1.6 Conclusión	35
<b>Capítulo II: Juventud, filisteísmo y el maestro: tensiones en el vínculo pedagógico</b>	<b>38</b>
2.1 Introducción: figuras en tensión en la historia de la educación	38
2.2 La juventud como potencia ética y posibilidad de transformación	40
2.3 El filisteo: figura del conformismo y negación del juicio	43
2.4 El maestro: entre la repetición y la interrupción	46
2.5 Reconfigurar el vínculo educativo desde el juicio y la experiencia	49
2.6 Conclusión	52
<b>Capítulo III: La escuela en cuestión: castigo, crítica y posibilidad de reforma con Benjamin</b>	<b>54</b>
3.1 Introducción: repensar la institución escolar	54
3.2 El castigo como interrupción del vínculo formativo	56
3.3 Crítica a los métodos repetitivos y al vaciamiento del saber	60
3.4 La reforma escolar como movimiento cultural: restituir el sentido	63
3.4.1 Reconstituir el tiempo escolar	66
3.4.2 Restituir la autoridad como ética	67
3.4.3 Reorientar el currículo y la evaluación	67
3.4.4 Transformar las prácticas de vínculo	67
3.5 Una escuela posible: formación, comunidad y juicio compartido	69
3.6 Conclusión	73
<b>Capítulo IV: Experiencia, interrupción y redención: bases para una pedagogía crítica desde Benjamin</b>	<b>75</b>
4.1 Introducción: experiencia y redención en la educación	75
4.2 La experiencia como interrupción del tiempo homogéneo	77
4.3 Juicio, memoria y promesa en la formación	78
4.4 La redención pedagógica: liberar lo no redimido en la escuela	81
4.5 La experiencia formativa como resistencia política	84
4.6 Conclusión	88
<b>Consideraciones finales: Una alegoría a Teseo en el laberinto del Minotauro</b>	<b>90</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>94</b>

## Resumen

Este trabajo examina la pedagogía benjaminiana desde una clave crítica, tomando como punto de partida los escritos de juventud de Walter Benjamin y poniéndolos en diálogo con debates contemporáneos y latinoamericanos. La investigación se estructura en cuatro capítulos que permiten recorrer, de manera progresiva, los fundamentos conceptuales, las implicaciones pedagógicas y las posibilidades políticas de su pensamiento para la educación.

En el **Capítulo I**, se realiza un examen de los fundamentos de la crítica benjaminiana a la modernidad ilustrada. Más que un rechazo directo, Benjamin expresa una profunda desconfianza frente a la idea de progreso lineal, el disciplinamiento escolar y la normalización del sujeto. Se destaca cómo su pensamiento se articula alrededor de categorías como experiencia, fragmento y redención, que cuestionan la supuesta neutralidad de la escuela moderna.

El **Capítulo II** aborda la noción de juventud como potencia ética y posibilidad de transformación. Benjamin rechaza la comprensión de lo juvenil como una simple cuestión biológica y lo interpreta como una actitud frente al mundo. En este marco, el capítulo subraya el lugar del juicio como eje central formativo y ético-político de la educación, mostrando cómo memoria y experiencia permiten que la promesa educativa adquiera densidad y no se reduzca a retórica.

En el **Capítulo III**, la atención se centra en la institución escolar. Se analizan tres núcleos problemáticos: el papel del castigo en la constitución del vínculo pedagógico, la repetición como vaciamiento del saber y la clausura del juicio. Desde allí se introduce la propuesta de Benjamin sobre la reforma escolar como movimiento cultural, que no consiste en modernizar métodos, sino

en transformar el sentido mismo de la escuela. El capítulo culmina con la figura de una escuela posible, entendida no como una utopía abstracta, sino como una orientación crítica y propositiva: una comunidad educativa en la que el juicio, la palabra y la experiencia compartida se convierten en ejes de la formación.

El **Capítulo IV** despliega las categorías de experiencia, interrupción y redención como bases de una pedagogía basada en la crítica desde Benjamin. La experiencia se concibe como interrupción del tiempo homogéneo, el juicio se enlaza con la memoria activa y la promesa abierta, y la redención se plantea como un acto de justicia hacia lo irredimido que habita la historia y la escuela. Asimismo, se resalta la experiencia formativa como resistencia política frente a las lógicas de domesticación, en diálogo con la teoría crítica contemporánea (Adorno) y con las pedagogías latinoamericanas (Freire, Walsh), que ponen en el centro la emancipación, la interculturalidad y la justicia simbólica.

En conjunto, este trabajo muestra que pensar la educación desde Benjamin implica abrir la escuela a un horizonte distinto: no un espacio de control y repetición, sino un lugar donde memoria, juicio y experiencia puedan confluír para transformar la vida común. Su propuesta pedagógica, aunque no formulada como sistema, ofrece claves éticas y políticas para reimaginar la formación más allá de la eficiencia, restituyendo su sentido emancipador en el contexto latinoamericano actual.

### **Palabras clave**

Educación- Benjamin, Experiencia, crítica cultural, reforma educativa, juicio ético y redención.

## Abstract

This work examines Benjaminian pedagogy from a critical perspective, taking Walter Benjamin's early writings as a starting point and placing them in dialogue with contemporary and Latin American debates. The research is structured into four chapters that progressively explore the conceptual foundations, pedagogical implications, and political possibilities of his thought for education.

**Chapter I** offers an examination of the foundations of Benjamin's critique of Enlightenment modernity. Rather than a direct rejection, Benjamin articulates a deep mistrust of the idea of linear progress, school discipline, and the normalization of the subject. His thought is shown to revolve around categories such as experience, fragment, and the unredeemed, which question the supposed neutrality of the modern school.

**Chapter II** addresses the notion of youth as an ethical force and a possibility of transformation. Benjamin rejects the understanding of youth as merely biological and interprets it instead as an attitude toward the world. Within this framework, the chapter highlights the role of judgment as the formative and ethical-political core of education, showing how memory and experience allow the educational promise to acquire depth rather than being reduced to rhetoric.

**Chapter III** turns its attention to the school institution. Three core issues are analyzed: the role of punishment in shaping the pedagogical bond, repetition as the emptying of knowledge, and the closure of judgment. From there, Benjamin's proposal of school reform as a cultural movement is introduced—not as a modernization of methods, but as a transformation of the very meaning of school. The chapter culminates with the idea of a possible school, understood not as

an abstract utopia but as a critical and constructive orientation: an educational community in which judgment, the spoken word, and shared experience become the pillars of formation.

**Chapter IV** develops the categories of experience, interruption, and redemption as foundations for a critical pedagogy inspired by Benjamin. Experience is conceived as an interruption of homogeneous time; judgment is linked to active memory and open promise; and redemption is presented as an act of justice toward what remains unredeemed within history and schooling. The chapter also highlights formative experience as political resistance against the logics of domestication, in dialogue with contemporary critical theory (Adorno) and Latin American pedagogies (Freire, Walsh), which emphasize emancipation, interculturality, and symbolic justice.

Taken as a whole, this work shows that thinking education through Benjamin implies opening the school to a different horizon: not a space of control and repetition, but one where memory, judgment, and experience converge to transform common life. His pedagogical proposal, though not formulated as a system, offers ethical and political keys to reimagine education beyond efficiency, restoring its emancipatory meaning in the current Latin American context.

### **Keywords**

Education- Benjamin, Experience, cultural critique, educational reform, ethical judgment, redemption.

## Introducción

Pensar la educación desde Walter Benjamin supone adentrarse en un terreno donde la filosofía, la historia y la pedagogía se entrecruzan para cuestionar los fundamentos mismos de la modernidad escolar. Frente a las promesas de progreso ascendente y de la neutralidad de las instituciones propias de esta época, Benjamin introduce una desconfianza radical: lo que aparece como emancipación puede convertirse en disciplinamiento; lo que se presenta como formación puede transformarse en domesticación. Esta sospecha abre la posibilidad de leer la escuela no sólo como un lugar de transmisión de saberes, sino como un dispositivo cultural que configura el tiempo, el lenguaje y las subjetividades.

La investigación aquí presentada busca examinar, los aportes benjaminianos para una pedagogía crítica contemporánea, tomando como punto de partida sus escritos de juventud y poniéndolos en diálogo con debates actuales en América Latina. No se trata de reconstruir un sistema pedagógico cerrado —Benjamin nunca lo formuló—, sino de recuperar categorías, intuiciones y gestos teóricos que hagan posible una lectura de la educación liberada de la lógica instrumental, de la simple reproducción y del disciplinamiento tecnocrático

La pertinencia de este trabajo radica en que la obra temprana de Benjamin ofrece claves para interrogar críticamente los modos en que la escuela moderna ha reproducido esquemas culturales y formas de control sobre los sujetos. En sociedades atravesadas por desigualdades estructurales, estandarización curricular y prácticas de control, su propuesta se vuelve profundamente actual: recuperar la experiencia, el juicio y la palabra como ejes formativos permite imaginar una escuela distinta, no como un aparato reproductor, sino como un espacio ético y emancipador (Ballester & Colom, 2015; Freire, 1970/2005).

Walter Benjamin (1892–1940), fue un pensador alemán cuya obra se movió entre la filosofía, la crítica cultural y la escritura ensayística, desarrolló gran parte de su obra en diálogo con la tradición romántica, el marxismo y la teología judía. Sus escritos abordan la relación entre arte, historia, experiencia y cultura, siempre con una mirada crítica hacia las formas de dominación implícitas en la modernidad. Aunque no construyó un sistema pedagógico, sus Escritos de juventud (1910–1915) contienen reflexiones tempranas sobre la escuela, el maestro, la juventud y la necesidad de una reforma educativa como “movimiento cultural” (Benjamin, 1912/2007). Estos textos, redactados en un contexto marcado por el debate sobre el gymnasium humanista en Alemania, revelan la centralidad que otorgaba a la formación ética y al juicio como núcleo de la experiencia educativa. Su vida, atravesada por la experiencia del exilio, la persecución del nazismo y su trágica muerte en 1940 en Portbou, España, refuerza el carácter urgente y crítico de su pensamiento: un esfuerzo constante por rescatar lo no redimido y otorgar voz a quienes la historia había silenciado (Benjamin, 1940/2018).

El trabajo se organiza en cuatro capítulos que ofrecen una ruta de lectura progresiva. El Capítulo I explora los fundamentos de la crítica benjaminiana a la modernidad ilustrada, destacando su desconfianza frente a la noción de progreso y a la normalización del sujeto. El Capítulo II aborda la juventud no como una cuestión biológica, sino como una actitud ética ante la realidad, subrayando el lugar del juicio como eje de la formación. El Capítulo III centra la mirada en la institución escolar y revisa los mecanismos de castigo, repetición y clausura del juicio, para proponer “La reforma escolar como un movimiento cultural” (Benjamin, 1912/2007)<sup>1</sup>. Finalmente, el Capítulo IV desarrolla las categorías de experiencia, interrupción y redención como bases para una crítica pedagógica, mostrando cómo éstas permiten pensar la

---

<sup>1</sup> Benjamin propuso la reforma escolar no como un simple ajuste curricular, sino como parte de un movimiento cultural más amplio (Benjamin, 1912/2007)

escuela como un lugar capaz de generar resistencia y de abrir posibilidades de reparación simbólica.

El recorrido que aquí se plantea no sigue una progresión convencional, sino que pretende romper con las maneras establecidas de comprender lo educativo y situar al lector en un campo de tensiones donde la memoria, la experiencia y el juicio aparecen como claves para reimaginar la formación. Desde esta perspectiva, el pensamiento de Benjamin se convierte en una herramienta para interrogar el presente, iluminar lo no redimido y abrir horizontes pedagógicos capaces de responder a los desafíos latinoamericanos contemporáneos.

# Objetivos

## Objetivo general

Analizar el pensamiento pedagógico de Walter Benjamin desde una clave crítica, a partir de sus escritos de juventud y en diálogo con debates contemporáneos y latinoamericanos, con el fin de reconstruir categorías y propuestas que permitan comprender la escuela como un espacio ético, político y emancipador.

## Objetivos específicos

1. Examinar las categorías de crítica, experiencia y juicio en la obra temprana de Benjamin como fundamentos ético-culturales de la educación.
2. Interpretar la categoría benjaminiana de “juventud” como potencia ética y formativa, vinculada a la memoria, la promesa y el juicio.
3. Evaluar el papel del castigo, la repetición y la clausura del juicio en la escuela moderna, así como la propuesta de reforma escolar como movimiento cultural.
4. Explorar la experiencia, la interrupción y la redención como claves para una pedagogía crítica en diálogo con la teoría crítica y las pedagogías latinoamericanas.

# Propuesta de una reforma educativa a partir de los “Escritos de juventud” de Walter Benjamin.

## Juventud II

### “Soneto”

Hombre de constitución ordinaria, la carne  
¿no era un fruto que colgaba en el huerto?, - ¡oh  
días de infancia! – el cuerpo un tesoro que prodigar; - ¡Oh  
amar!, ¿el peligro o la fuerza de Psiquis? La tierra  
tenía fértiles vertientes en príncipes y artistas  
y la descendencia y la raza oz empujaban a los  
crímenes y a los lutos: el mundo vuestra fortuna y vuestro  
peligro. Pero ahora, esa labor cumplida, - tú, tus cálculos, -  
-tú, tus impaciencias- no son más que vuestra danza y  
vuestra voz, no fijadas y tornadas forzadas, aunque de un  
[doble acontecimiento de invención y de éxito una razón,  
-en la humanidad fraternal y discreta por el universo,  
sin imágenes- la fuerza y el derecho reflejan la  
danza y la voz que sólo ahora son apreciables]  
(Rimbaud, 2016, p. 651)<sup>2</sup>

## Capítulo I: Crítica, experiencia y juicio: bases para una pedagogía transformadora

Este primer capítulo se propone trazar las bases conceptuales que sustentan una pedagogía transformadora a partir del pensamiento de Walter Benjamin. Para ello, se articula en torno a tres nociones centrales —crítica, experiencia y juicio— que permiten comprender la educación más allá de los enfoques técnicos o instrumentales, situándola en el horizonte ético y cultural que atraviesa toda su obra temprana.

En un primer momento, se presenta el pensamiento educativo de Benjamin como crítica cultural, mostrando cómo sus escritos de juventud denuncian la escuela moderna como espacio de repetición y domesticación, y cómo su propuesta se orienta a abrir el juicio y la palabra como fundamentos de la formación.

---

<sup>2</sup> El 20 de octubre de 1854 nació el poeta, Jean-Arthur Rimbaud, quien sería conocido como el poeta maldito.

En un segundo momento, se aborda la crítica como punto de partida para repensar la educación, destacando su función de interrumpir la continuidad acrítica de la tradición y abrir posibilidades de sentido. Esta crítica no se limita a una corrección técnica, sino que constituye un gesto cultural y ético que habilita la transformación pedagógica.

Posteriormente, se introduce la distinción entre experiencia (Erfahrung) y vivencia (Erlebnis), núcleo del pensamiento benjaminiano sobre la transmisión y el saber. A partir de esta diferencia, se plantea la necesidad de recuperar en la pedagogía un espacio de experiencia significativa que transforme, frente a la acumulación fragmentaria de vivencias vacías que caracterizan a la educación moderna.

Finalmente, se examina el juicio como categoría ética, comprendido no como repetición de normas ni como simple decisión lógica, sino como acto formativo que exige demora, silencio y responsabilidad. En esta clave, se reivindica una pedagogía del juicio, donde el estudiante se forma al aprender a discernir críticamente el mundo y el maestro acompaña ese proceso sin clausurarlo.

De este modo, el capítulo desarrolla un itinerario que parte de la crítica como gesto inaugural, pasa por la experiencia como base de lo formativo y culmina en el juicio como tiempo ético. Con ello, se establecen los cimientos para comprender la educación en Benjamin como un acto de resistencia cultural y de apertura de posibilidades, más que como mera transmisión de contenidos.

## 1.1 El pensamiento educativo en W. Benjamin: una entrada desde la crítica cultural

Walter Benjamin no escribió tratados sistemáticos de pedagogía, pero su obra temprana contiene una de las críticas más profundas y radicales a la cultura escolar de la modernidad. En sus *Escritos de juventud* se configura una constelación de preocupaciones éticas, filosóficas y políticas que permiten pensar la educación más allá del método, de la institución o del currículum. Para Benjamin, formar o educar no es transmitir contenidos, sino interrumpir la reproducción ciega del orden vigente; es decir, enseñar no es condicionar al estudiante, sino abrirle el juicio y la palabra. Abrir el juicio significa habilitar la capacidad de discernir críticamente el mundo, de evaluar no sólo la veracidad de un contenido, sino su justicia, pertinencia y sentido histórico. Abrir la palabra, por su parte, es dar al estudiante la posibilidad real de expresar su pensamiento, de narrar su experiencia y de intervenir en el diálogo educativo como sujeto pleno, no como receptor pasivo. En la educación tradicional, el juicio se reduce a la repetición de criterios impuestos y la palabra a la reproducción de discursos oficiales; en cambio, en la educación que propone Benjamin, el juicio se cultiva como un acto libre y ético, y la palabra como una construcción colectiva.

Como señala el propio Benjamin:

“La verdadera educación no consiste en adaptar al alumno a las condiciones existentes, sino en despertarlo a la conciencia de que puede juzgar y hablar por sí mismo sobre ellas, incluso si ello significa contradecirlas” (*La reforma escolar, un movimiento cultural*, 1912/2007, p. 16).

Benjamin, aunque desde otro horizonte cultural y temporal, coincide con esta denuncia: para él, la educación que sólo repite o transmite sin cuestionar se convierte en mecanismo de reproducción del orden vigente. La alternativa que plantea —abrir el juicio y abrir la palabra— resuena con la propuesta freireana de una “educación problematizadora”, en la cual los estudiantes no son objetos de instrucción, sino sujetos de diálogo, capaces de interrogar el mundo y transformarlo.

Su pensamiento educativo se articula como una crítica cultural fundacional, desde la cual es posible repensar el sentido mismo de la escuela, el rol del maestro, el lugar de la juventud y los fines de la enseñanza. Esta noción de *crítica cultural fundacional* en Benjamin implica interrogar no sólo las prácticas y métodos de la educación, sino los cimientos culturales, éticos y espirituales que las sostienen. No se trata únicamente de corregir errores o modernizar procedimientos, sino de examinar las estructuras de sentido que definen qué entendemos por educar, qué valores se transmiten y a qué tipo de sujeto se busca formar. Es “fundacional” porque no parte de ajustes superficiales, sino de una revisión profunda de las bases culturales que legitiman a la escuela como institución. Y es “cultural” porque reconoce que la educación está inevitablemente vinculada a la producción, conservación y transmisión de significados en la sociedad.

En *La reforma escolar, un movimiento cultural* (1912), Benjamin afirma con claridad:

Si la escuela quiere renovarse, no debe ser por medios técnicos, ni siquiera mediante cambios en la organización de las materias, sino desde un impulso espiritual profundo, desde una convicción cultural que devuelva a la enseñanza su dignidad y a la juventud su lugar en el juicio. Toda reforma escolar verdadera sólo puede ser resultado de un impulso cultural. Cuando se

transforma la escuela como se transforma una fábrica, se degrada la tarea de educar a un simple proceso de instrucción externa, que no tiene nada que ver con la formación (Benjamin, *La reforma escolar, un movimiento cultural*, 1912/2007, pp. 14–15).

Este punto de partida convierte a la educación en un problema filosófico de primer orden, pues exige preguntarse no sólo cómo se enseña, sino qué se enseña, para qué se enseña y desde dónde se forma. Benjamin se aleja de los enfoques que ven la educación como un problema técnico-administrativo y la comprende como una cuestión ética y espiritual que atraviesa toda la cultura. En lugar de pensar la escuela como una institución funcional dentro del engranaje del progreso, propone una visión en la que la enseñanza es una experiencia cargada de verdad, responsabilidad y juicio. Muy acorde con lo que Paulo Freire denominó “modelo bancario” de la educación. En *Pedagogía del oprimido* (1970/2005, cap. 2), Freire denunció esta lógica como un proceso en el que los estudiantes son tratados como recipientes pasivos destinados a recibir información sin reflexión ni diálogo. Según él, “en lugar de problematizar la realidad, la educación bancaria la refuerza” (p. 58), consolidando así las estructuras de opresión. Este modelo no sólo acumula conocimientos sin sentido, sino que además impide la praxis, es decir, la acción crítica y transformadora mediante la cual los sujetos pueden comprender y modificar su realidad (Freire, 1970/2005, p. 72). De este modo, la metáfora bancaria evidencia un doble proceso de opresión: la repetición acrítica y la negación de la palabra como poder formativo.

El pensamiento educativo benjaminiano parte de una crítica cultural radical. No se trata de una crítica técnica o metodológica, sino de una crítica ética que interpela las bases sobre las que se asienta el sistema escolar. La educación moderna, advierte Benjamin, no fracasa por ineficaz, sino por funcional: su problema no es la falta de resultados, sino la falta de sentido.

Como afirma Ballester y Colom en *Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía*. (2015), el problema de la educación moderna no reside en la calidad del contenido, sino en su desvinculación con el juicio, la ética y la experiencia (p.33). En este marco, la cultura escolar se ha convertido en una rutina sin pensamiento, una autoridad sin fundamento, una repetición vacía que impide la formación.

Este diagnóstico no es ajeno a las condiciones de la escuela latinoamericana, donde como señala Carlos Skliar en *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2011), persisten prácticas educativas sustentadas en el silenciamiento, la vigilancia y la exclusión simbólica de los estudiantes (p. 23). En el caso colombiano, por ejemplo, las políticas educativas han oscilado entre la tecnificación curricular, la evaluación estandarizada y la medicalización del comportamiento juvenil, dejando de lado la formación ética del juicio y el reconocimiento de la experiencia como base del aprendizaje.

Benjamin se sitúa en otro lugar. Para él, la educación no puede entenderse como una técnica de transmisión ni como un instrumento de progreso, sino como un acto formativo fundado en la experiencia compartida y en la palabra verdadera. En *Enseñanza y valoración*, afirma que el vínculo pedagógico sólo puede sostenerse si el maestro cree en lo que enseña, y si el estudiante es tratado como alguien que “puede participar del juicio” (Benjamin, *Enseñanza y valoración*, 1912/2007, p. 38). Esta confianza mutua, este lugar simbólico de igualdad ética, es la base de una pedagogía del despertar.

Desde esta perspectiva, reformar la educación no significa rediseñar contenidos o aplicar nuevas metodologías, sino repensar el acto mismo de formar, es decir, transformar la relación entre sujeto, saber y cultura. Como lo afirma Enrique Dussel en *Filosofía de la educación como*

*pedagogía del oprimido* (2017), “toda pedagogía crítica es, en última instancia, una ética de la alteridad: educar es abrir el juicio del otro, no imponerlo” (p. 34). En consonancia con esta visión, Benjamin no imagina una reforma escolar administrativa ni técnica, sino una reforma cultural y filosófica del sentido educativo, donde lo esencial no es lo que se enseña, sino cómo se habilita al otro a pensar por sí mismo.

En ese sentido, su propuesta no sólo es crítica, sino también profundamente esperanzadora. A pesar del diagnóstico sombrío sobre la cultura escolar de su tiempo, Benjamin confía en la posibilidad de redención educativa. Por eso, no escribe desde la resignación, sino desde la urgencia de interrumpir el automatismo pedagógico. La crítica, en su obra, no es un gesto de negatividad, sino un acto de responsabilidad: criticar es despertar, es detener la repetición para abrir el juicio, es resistir la cultura del rendimiento desde la experiencia significativa. Como señalan Ballester y Colom (2015), Benjamin propone una pedagogía donde la palabra vuelva a tener espesor, el juicio recupera su lugar, y la experiencia es el eje de una formación que libera, no que adapte (p. 33).

Así, este capítulo inicia desde lo más general: la crítica cultural al sistema educativo moderno, para sentar las bases de una reforma educativa que, desde Benjamin, no busca innovar superficialmente, sino fundar de nuevo el acto de formar. En su texto *La reforma escolar, un movimiento cultural*, Benjamin denuncia la superficialidad con la que se suelen abordar los cambios educativos, afirmando que “las reformas escolares no deben depender de las cuestiones administrativas o técnicas, sino del espíritu que las anima” (Benjamin, 1912/2007, p. 15). Esta afirmación revela su convicción de que una verdadera transformación de la escuela sólo puede surgir de una crítica profunda a sus fundamentos culturales, no de ajustes instrumentales. Para él,

reformular es interrumpir la reproducción ciega del mundo adulto, abrir espacio al juicio joven, poner en cuestión el valor de lo que se enseña y cómo se enseña.

En un sentido amplio, la cultura puede comprenderse como el entramado de símbolos, prácticas, saberes y valores que orientan la vida de una comunidad y que le permiten dotar de sentido su existencia colectiva. Sin embargo, para Walter Benjamin este concepto adquiere un carácter profundamente crítico y ambivalente. La cultura no es solamente portadora de memorias, experiencias y producciones valiosas, sino también testimonio de la violencia y la opresión que han hecho posible su transmisión. En sus *Tesis sobre la filosofía de la historia*, Benjamin lo expresa con radical claridad:

“Nunca se da un documento de cultura que no lo sea, al mismo tiempo, de barbarie. Y así como la cultura no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión cultural. Por eso, el materialista histórico se distancia de ella lo más posible. Considera como su tarea la de cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin, *Tesis sobre la filosofía de la historia*, 1940/2018, p. 83).

De este modo, la cultura, para Benjamin, no puede pensarse ingenuamente como un tesoro universal, sino como un campo atravesado por tensiones éticas e históricas. Allí donde el discurso pedagógico moderno celebra la cultura como herencia a transmitir, Benjamin invita a comprenderla como un terreno en disputa, donde se juegan las voces de los vencedores y los vencidos, y donde la tarea educativa consiste en recuperar críticamente lo oculto bajo la apariencia de continuidad.

En sus escritos tempranos, Benjamin refuerza esta idea al señalar que la cultura escolar no debe limitarse a conservar tradiciones o reproducir un patrimonio, sino que debe interrogar

constantemente su sentido. La transmisión acrítica convierte a la escuela en un espacio de repetición hueca; en cambio, cuando se reconoce que la cultura también porta huellas de dominación, la educación puede abrirse a una relación más auténtica con el pasado. Como él mismo sostiene en *Enseñanza y valoración*, el maestro no debe “ocultar las tensiones de la cultura bajo la fachada de una unidad armónica”, sino mostrar que en cada obra, en cada discurso, laten tanto posibilidades de liberación como de sometimiento (Benjamin, 1912/2007, p. 39).

Así, la cultura en Benjamin es un campo crítico de memoria y disputa, que exige a la pedagogía no sólo transmitir contenidos, sino formar en la capacidad de “juzgar” y “decir la palabra propia” frente a los relatos heredados. En este horizonte, la educación no puede quedar atrapada en la idealización de la cultura, sino que debe atreverse a cepillar “a contrapelo”, (*Benjamin, Tesis sobre la filosofía de la historia*, 1940/2018, tesis VII, p. 83 en la edición castellana de Taurus) revelando sus fisuras y devolviendo a la juventud la posibilidad de reescribir su sentido.

## **1.2 La crítica como punto de partida para repensar la educación**

Si la cultura, como advierte Benjamin, no es un patrimonio neutro sino un campo atravesado por tensiones éticas e históricas, la educación no puede limitarse a su mera transmisión. Reconocer que todo documento de cultura es también un documento de barbarie implica asumir que la escuela, en lugar de ser un espacio neutral de enseñanza, participa activamente en la reproducción —o en la interrupción— de esas mismas tensiones. Por ello, resulta indispensable introducir la crítica como gesto fundacional, capaz de interrumpir la continuidad de lo heredado y de abrir espacio para nuevas formas de sentido.

La crítica, en Walter Benjamin, no es un recurso intelectual para refutar teorías, o argumentar desde un lugar neutral. Es un gesto fundacional, una operación que rompe con la continuidad de lo dado, interrumpe el curso repetitivo de la historia y permite pensar lo educativo como espacio de transformación. Lejos de la crítica funcional o metodológica, la crítica benjaminiana es una forma de intervención cultural: niega lo existente no para destruir, sino para abrir posibilidad. Por eso, su pensamiento educativo comienza con una denuncia, pero no se queda allí; transita hacia un horizonte de juicio y redención .

Desde esta mirada, la crítica se convierte en la puerta de entrada al acto formativo. No se puede educar sin problematizar el entorno que lo hace posible, sin interrogar los fines de la enseñanza, sin revisar la legitimidad del contenido transmitido. En otras palabras, sin crítica, no hay pedagogía, sólo domesticación. Como afirma Skliar en su obra *¿Y si el otro no estuviera allí?* (2011), “educar no es nunca reproducir el mundo, sino ponerlo en tela de juicio; no es confirmar lo que hay, sino incomodar su evidencia” (p. 23). Benjamin comparte esta postura radical: la educación que no incomoda no forma, sólo adapta.

La juventud, en este contexto, no es una etapa biológica, sino una figura ética que encarna el potencial de interrupción. Benjamin convoca a los jóvenes a no adaptarse al mundo, sino a cuestionarlo. En *La bella durmiente* (1910–1911), les escribe directamente: “por malo que sea el mundo, tú has nacido para enderezarlo” (Benjamin, 1910/2007, p. 10). Esta frase, aparentemente simple, encierra una idea poderosa: la formación comienza con la desobediencia lúcida, con la negativa a aceptar la injusticia como norma. La crítica, entonces, no es sólo una tarea del maestro; es también un llamado a la juventud a participar activamente en el juicio del presente.

Sin embargo, esta crítica no puede ser impulsiva ni nihilista. Para Benjamin, criticar requiere responsabilidad, profundidad y juicio ético. No se trata de negar todo por sistema, sino de identificar lo que merece ser interrumpido y lo que debe ser preservado. En esta línea, Theodor W. Adorno —uno de los interlocutores filosóficos más importantes de Benjamin durante el siglo XX— desarrolló una concepción de la crítica como negación dialéctica, es decir, como un rechazo de lo existente que no se limita a destruir, sino que mantiene abierta la posibilidad de lo otro. En *Dialéctica negativa*, Adorno señala que “la fuerza de la negatividad crítica reside en su impulso a atravesar lo que es, para hacer pensar en lo que aún no es” (Adorno, 1966/2009, p. 14). Esta forma de crítica no se orienta por la afirmación ingenua ni por la destrucción total, sino por una esperanza no declarada, pero ética, que habita en la denuncia de lo intolerable.

Adorno se refiere a la *Educación después de Auschwitz*, donde Adorno plantea que la pedagogía tiene como tarea principal: impedir la repetición de lo atroz, lo que implica un compromiso con la memoria, la conciencia y la transformación profunda de los sujetos. Así, aunque no habla explícitamente de esperanza, Adorno sostiene una ética formativa que se orienta por la posibilidad de una sociedad distinta, fundada en la crítica racional y la responsabilidad colectiva (Adorno, 1966/2007). Por eso, la crítica benjaminiana —en consonancia con esta visión— no es destructiva en sentido negativo, sino negativa en sentido dialéctico: desmonta lo falso para abrir la posibilidad de lo verdadero.

Desde la perspectiva latinoamericana, esta dimensión crítica adquiere un valor aún más urgente. En numerosos sistemas escolares del continente, incluida Colombia, la educación ha sido históricamente utilizada como instrumento de homogeneización cultural, disciplinamiento social y control político. Lejos de promover el juicio y la autonomía, muchas instituciones han operado como mecanismos de reproducción simbólica del orden dominante.

En esta línea, pensar la educación desde Walter Benjamin implica interrumpir ese modelo reproductivo, resistir la lógica de la repetición vacía y devolverle al acto educativo su función liberadora, conflictiva y formativa. Ambos autores, desde contextos y tradiciones distintas, coinciden en concebir la formación como un proceso ético, cultural y político que no busca adaptar al estudiante al mundo tal como es, sino habilitarlo para transformarlo críticamente desde el juicio y la experiencia. Así entendida, la pedagogía deja de ser un dispositivo de domesticación y se convierte en un acto de apertura hacia la posibilidad.

Así, la crítica es el acto inaugural de toda reforma educativa. No es un complemento, sino el punto de partida. Sin crítica, no hay posibilidad de experiencia; sin experiencia, no hay juicio; y sin juicio, no hay formación. Reformar, entonces, es negar lo que oprime para fundar lo que libera. Como escribe Benjamin en su ensayo *Destino y carácter* (1913): “el carácter se forma cuando se enfrenta el destino, no cuando se lo acepta sin resistencia” (Benjamin, 1913/2007, p. 48). Esta resistencia es el lugar donde comienza la educación verdadera.

### **1. 3 Experiencia y vivencia: abrir espacio a lo formativo**

Uno de los aportes más significativos de Walter Benjamin, en *El narrador* (1936), al pensamiento pedagógico es su distinción entre *Erlebnis* (vivencia) y *Erfahrung* (experiencia), que atraviesa no sólo sus escritos de juventud, sino también su obra madura. Esta diferencia no es meramente semántica: expresa una visión filosófica sobre cómo se constituye el saber, cómo se transmite y cómo se vive. En el campo educativo, esta distinción permite diferenciar entre una enseñanza que pasa sin dejar huella y una formación que transforma al sujeto.

La vivencia, entendida como *Erlebnis*, es un tipo de experiencia fragmentaria, fugaz y superficial. Se trata de acontecimientos que afectan al individuo momentáneamente, pero que no se integran en su memoria ni en su conciencia profunda: “En la vivencia no se encuentra la verdad, sino únicamente la secuencia ciega de lo inmediato” (Benjamin, 1936/2008, p. 118). La modernidad, según Benjamin, ha multiplicado estas vivencias porque está marcada por la aceleración del tiempo, la sobrecarga de estímulos y la lógica de la mercancía. En la vida urbana, los sujetos son bombardeados por impresiones rápidas —ruidos, imágenes, mensajes publicitarios— que se suceden sin descanso y que, aunque impactan momentáneamente, se olvidan con la misma rapidez. Como explica Buck-Morss ( *Dialéctica de la mirada* 1995), la experiencia moderna es “una sucesión de choques sensoriales que interrumpen la continuidad de la memoria” (p. 36). En el campo escolar, esta dinámica se reproduce en la acumulación mecánica de datos, en la obsesión por la inmediatez del rendimiento y en evaluaciones constantes que privilegian la rapidez sobre la reflexión. Así, la escuela moderna informa, pero no forma; instruye, pero no transforma.

En contraste, *Erfahrung* designa una experiencia que se sedimenta, se reflexiona, se comparte y se recuerda. No es lo que se vive, sino lo que deja huella. Es una experiencia que implica al cuerpo, a la historia y a la comunidad. En este sentido, Benjamin valora profundamente la narración, el silencio reflexivo y el juicio compartido como formas de experiencia auténtica. En su ensayo *El narrador*, señala que “el valor de la experiencia consiste en haber sido comunicada” (Benjamin, 1936/2008, p. 119). La narración cumple aquí un papel decisivo: convierte lo individual en algo común, integra lo vivido en una tradición que puede transmitirse de generación en generación y da continuidad al tiempo humano. Como advierte

Benjamin, el narrador “no transmite únicamente lo ocurrido, sino también la experiencia de quien lo cuenta” (Benjamin, 1936/2008, p. 120), lo que significa que en la palabra compartida se conserva el espesor de la vida.

El silencio reflexivo, por su parte, otorga el tiempo necesario para elaborar sentido, distancia al sujeto de la inmediatez de la vivencia y abre un espacio de interioridad donde lo vivido puede transformarse en pensamiento. Sin esta pausa, la experiencia se disuelve en la fugacidad de los estímulos.

Desde esta perspectiva, la pedagogía basada en la experiencia requiere tiempo, vínculo y escucha, elementos cada vez más escasos en la cultura escolar contemporánea. En su escrito *Enseñanza y valoración*, Benjamin denuncia precisamente esta pérdida del vínculo y del sentido en el aula: “El saber se transmite de manera tan hueca como un contenido vacío que ya no tiene relación con el corazón de quien enseña” (Benjamin, 1912/2007, p. 36). El maestro se convierte en repetidor y el estudiante en receptor pasivo. La vivencia sustituye a la experiencia, y la palabra pierde su fuerza formativa. Frente a esto, Benjamin propone una enseñanza que implique al maestro en lo que transmite y al estudiante en lo que recibe, una enseñanza en la que la palabra conserve su capacidad de formar porque está ligada al juicio y no a la imposición.

Este planteamiento resulta profundamente pertinente para pensar la educación latinoamericana actual, donde la cultura de la evaluación, la competencia y el rendimiento ha desplazado casi por completo el lugar de la experiencia. Como advierte Meirieu en *Frankenstein educador* (2008), “cuando la pedagogía se vacía de experiencia, se convierte en tecnología del control” (p. 61): es decir, un dispositivo que mide, domestica y uniforma en lugar de suscitar pensamiento y vínculo.

En el caso colombiano, esta lógica ha saturado la escuela de pruebas estandarizadas y evaluaciones que priorizan la memorización y el rendimiento formal. Según la periodista Aurora Vergara (2205), exministra de Educación, “el 40 % de los estudiantes en Colombia no alcanzan estándares mínimos en lectura y matemáticas, y sigue profundizando la brecha educativa entre los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos y de las zonas rurales y las urbanas” (*El País*, 2 de enero de 2025, párr. 2). Esta situación revela que la educación ya no forma humanos, sino resultados. Los estudiantes no viven una experiencia que los transforme; se someten a una lógica de competencia que descarta a los que resisten.

En contextos como el colombiano, donde los estudiantes conviven cotidianamente con violencias estructurales, exclusiones sociales y desigualdades simbólicas, la experiencia no puede ser sustituida por una secuencia de actividades sin alma. Educar, en estos escenarios, implica crear condiciones para que algo significativo ocurra, para que la escuela no sea sólo un espacio de paso, sino un territorio de sentido.

Por eso, una reforma educativa inspirada en Benjamin no puede limitarse a cambiar el currículo o mejorar los métodos: debe recuperar el valor de la experiencia como base del saber. Esto supone repensar el tiempo escolar, el rol del maestro y el lugar de la palabra. Supone también aceptar que no toda experiencia es medible, que no todo aprendizaje es visible de inmediato, y que lo más profundo de la formación ocurre, muchas veces, en los márgenes: en el silencio del aula, en la pausa, en la escucha que habilita una transformación interna.

En este marco, el acto educativo se vuelve un acontecimiento ético. No es una secuencia didáctica, sino un vínculo que se arriesga, una experiencia que interpela. Como señala Ballester en *Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía*. (2015), “la experiencia benjaminiana es siempre una

experiencia de alteridad: no sólo se enseña algo, se enseña a alguien, con todo lo que eso implica” (p. 32). Así entendida, la pedagogía no es una técnica de reproducción cultural, sino una práctica de sentido, donde formar es, ante todo, habilitar el espacio para que la experiencia acontezca.

#### **1.4 El juicio como tiempo ético: entre demora y decisión**

En el pensamiento pedagógico de Walter Benjamin, el juicio no es una facultad abstracta ni una operación lógica, sino un acto ético fundacional. Es la capacidad de discernir en medio de la complejidad, de sostener el conflicto sin apresurar la resolución, de pensar antes de actuar y de decidir con responsabilidad. Esta idea se expresa en lo que aquí denominamos la conciencia hamletiana, esa disposición de demora crítica frente al deber. “Esto no es arrogancia, sino sólo conciencia del deber. Esta conciencia Hamletiana de la maldad del mundo y de la vocación de mejorarlo” (*La bella durmiente*, Benjamin, 1911/2007. p. 10, 11) Hamlet encarna, así, la figura juvenil que resiste la obediencia automática y coloca la ética del juicio en el centro de la formación.

Benjamin retoma esta figura no para alabar la indecisión, sino para destacar la fuerza ética de la demora: el joven no actúa por impulso, sino que se detiene ante la exigencia del deber y la examina críticamente. La conciencia hamletiana es, en este sentido, la capacidad de asumir el peso del mundo sin ceder a soluciones fáciles, de interrumpir la cadena automática de mandatos para transformarlos en objeto de reflexión. Como afirma Benjamin en el mismo texto:

Lo propio de la juventud no es obedecer ciegamente a lo que se le exige, sino sentir en cada mandato la exigencia de un juicio. Pues incluso allí donde se cumpla el

deber, lo decisivo no es la acción exterior, sino la conciencia de haberla puesto a prueba. El joven se retrasa, se demora, porque sabe que en esa demora habita la seriedad del pensamiento (*La bella durmiente*, 1911/2007, p. 12).

Esta conciencia de demora no es pasividad, sino una forma de resistencia crítica: frente a un mundo que demanda eficacia y obediencia, la figura hamletiana defiende el derecho a pensar antes de actuar, a sostener el conflicto como condición de la formación ética.

El juicio, para Benjamin, exige tiempo, silencio y demora. No puede imponerse ni acelerarse. Por eso, se opone tanto a la repetición vacía como a la acción impulsiva. En *La reforma escolar, un movimiento cultural*, Benjamin afirma que la educación debe evitar formar sujetos obedientes sin juicio, pues “no se trata de introducir una nueva moral, sino de formar una relación auténtica con el juicio” (Benjamin, 1912/2007, p. 18). Esta afirmación desplaza el énfasis moralizante de la educación tradicional hacia una ética del discernimiento: educar no es enseñar qué hacer, sino cómo juzgar con responsabilidad.

Esta concepción del juicio implica una pedagogía de la demora. En un mundo donde se exige rapidez, resultados y certezas inmediatas, Benjamin nos invita a detenernos, a pensar el tiempo de la educación como un espacio donde la espera y la duda tienen valor formativo. Como afirma en *Destino y carácter* (1913), “el carácter no se muestra en la rapidez de las decisiones, sino en la capacidad de demorarse en el juicio” (Benjamin, 1913/2007, p. 50). En este sentido, la figura de Hamlet es central: representa al joven que no actúa por impulso, que no acepta el deber sin antes interrogarlo, que demora su respuesta porque quiere comprender antes de decidir.

Esta pedagogía del juicio se aleja tanto del autoritarismo como del relativismo. No se trata de formar sujetos que obedezcan sin pensar, pero tampoco de fomentar una subjetividad sin

criterios. Lo que Benjamin propone es una formación en el uso del juicio, en la capacidad de sostener el conflicto ético y de decidir sin garantías absolutas. Esta ética formativa exige un maestro que no sea ni dictador, ni facilitador vacío, sino un acompañante que respete el proceso interno del juicio en el otro.

Skliar (2011) en *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, afirma que “la demora no es dilación inútil, sino el tiempo que requiere el pensamiento para ser propio” (p. 35). Esta afirmación se vincula directamente con la propuesta de Benjamin: el juicio no puede ser impuesto ni enseñado como una técnica, sólo puede desplegarse en el tiempo compartido de la experiencia. Esto exige que el aula deje de ser un espacio de respuestas correctas para convertirse en un territorio de preguntas verdaderas, donde el maestro no tenga la última palabra, sino la capacidad de escuchar y sostener,, sino, como se ha sostenido, un acompañante del pensamiento que respete la interioridad del juicio en el otro.

En el contexto latinoamericano y, especialmente, en el sistema educativo colombiano, esta propuesta adquiere un carácter profundamente subversivo. La formación escolar ha estado históricamente marcada por la instrucción directa, la disciplina vertical y la obediencia como virtud. Como señala Bustamante Zamudio (2002), “*la escuela en Colombia ha sido un dispositivo de disciplina más que de pensamiento, donde la obediencia ha pesado más que la reflexión*” (p. 64). En este marco, enseñar a juzgar implica romper con la cultura del control y abrir espacio al pensamiento crítico. En consonancia, Paulo Freire recuerda en *Pedagogía del oprimido* que “*enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción*” (1970, p. 73). Es precisamente en esas condiciones —el silencio respetuoso, la pregunta compartida, la escucha atenta— donde el juicio puede emerger.

Por tanto, una reforma educativa benjaminiana no puede limitarse a innovaciones metodológicas. Debe implicar una transformación profunda en la temporalidad de la enseñanza. Formar es, ante todo, crear el tiempo para el juicio, aceptar que no todo puede ser evaluado de inmediato, que no todo debe ser resuelto rápidamente, y que la decisión ética requiere pausa. La escuela debe convertirse en un espacio donde el pensamiento no se acelera, sino que se cultiva en el tiempo ético de la formación.

En última instancia, enseñar a juzgar es enseñar a habitar el mundo con responsabilidad. Es permitir que los estudiantes se enfrenten al conflicto sin miedo, que puedan decir “no” cuando lo justo lo exija, y que no acepten el deber sin antes haber pensado su sentido. En palabras de Benjamin en *Destino y carácter*, “formar el juicio es formar el carácter; y no hay acto más político que ese” (Benjamin, 1913/2007, p. 51).

### **1.5 Aportes para una pedagogía crítica actual**

Los conceptos desarrollados hasta aquí —la crítica, la experiencia y el juicio— constituyen no sólo categorías teóricas en el pensamiento de Walter Benjamin, sino condiciones necesarias para fundar una pedagogía crítica contemporánea. En un tiempo histórico donde la educación es reducida a medición de resultados, implementación de estándares y formación para la empleabilidad, Benjamin nos invita a recuperar el sentido ético, cultural y filosófico de la tarea educativa.

Uno de los primeros aportes de su pensamiento es el reconocimiento de que no puede haber educación sin crítica. Pero no cualquier crítica: Benjamin exige una crítica que no se limite a señalar errores técnicos o desajustes administrativos, sino que sea capaz de cuestionar los

supuestos culturales e ideológicos que sostienen el sistema educativo. En ese sentido, su postura anticipa muchas de las discusiones que desarrollará la crítica de la pedagogía latinoamericana, especialmente a partir de Paulo Freire, quien afirmaba en *Pedagogía del oprimido* que “la educación debe ser un acto político consciente y no una operación neutral” (Freire, 1970, p. 40). En este sentido, la educación como acto político es siempre una disputa por el sentido de lo que se enseña, por quién tiene derecho a la palabra y por el lugar que ocupa el otro en el proceso formativo.

Esta concepción crítica de la educación tiene consecuencias prácticas. Significa, por ejemplo, que no es posible reformar la escuela si no se cuestiona el papel que juega en la reproducción de las desigualdades sociales, de los discursos dominantes y de las formas de subjetividad obediente. En palabras de Benjamin en su texto *La reforma escolar, un movimiento cultural*: Lo peor que puede hacer la escuela es tratar a sus alumnos como cosas ya hechas (Benjamin, 1912/2007, pp. 13–16). Reformar, entonces, no es ajustar, sino interrumpir lo que impide formar verdaderamente.

El segundo aporte es el lugar central que otorga a la experiencia como fundamento del aprendizaje. En una época saturada de información y marcada por el exceso de vivencias fragmentadas (*Erlebnisse*), Benjamin reivindica la necesidad de una experiencia (*Erfahrung*) que se comparta, que se recuerde, que deje huella. Esta experiencia es la que permite que el saber no sea acumulación, sino formación del sujeto. Como afirma Ballester en *Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía* (2015), “la experiencia en Benjamin no es lo vivido, sino lo que se puede transmitir con sentido” (p. 31). En este marco, el aula no puede ser una fábrica de resultados: debe convertirse en un espacio donde la palabra y el silencio generen vínculos, no calificaciones.

Este enfoque tiene profundas implicaciones para el contexto latinoamericano, donde los sistemas educativos siguen arrastrando modelos coloniales, verticales y autoritarios. En Colombia, por ejemplo, la educación oficial ha oscilado entre el tecnocratismo y el moralismo, sin abrir espacio real para una pedagogía del juicio. Como lo advierte Zuluaga en *Pedagogía e historia* (1999): “*la escuela en Colombia ha funcionado más como un aparato de homogeneización social que como un espacio de formación de sujetos críticos*” (p. 112). Es por eso que el tercer aporte benjaminiano —la formación del juicio como acto ético— resulta hoy más vigente que nunca. Frente a una cultura escolar que exige respuestas inmediatas, Benjamin propone, como se ha sostenido en la sección anterior, formar en la demora, en la escucha, en la responsabilidad del pensar antes de actuar.

Este juicio ético no puede enseñarse como un contenido más. sólo puede transmitirse a través del vínculo pedagógico, es decir, de la relación entre maestro y estudiante fundada en la confianza, el respeto y la exposición mutua. Para Benjamin, como para Skliar en *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2011), “*no hay formación sin relación, y no hay relación sin palabra*” (p. 28). Esto implica que la pedagogía crítica no puede reducirse a una metodología participativa: debe ser una práctica del juicio compartido, del tiempo común, de la experiencia que se piensa con otro.

Finalmente, el pensamiento benjaminiano nos aporta una visión radical de la reforma educativa. Reformar no es modernizar; no es incluir tecnología, ni reducir la enseñanza a competencias. Reformar es cambiar el horizonte ético de la educación, es transformar lo que se considera valioso, lo que se transmite y lo que se calla. Es, como él mismo afirma, “abrir una grieta en la continuidad del mundo para fundar otro tiempo” (Benjamin, Tesis sobre el concepto de historia, 1940/2018, p. 68).

Estos aportes no pretenden ser recetas. Más bien, ofrecen criterios filosóficos y éticos para repensar lo educativo desde sus raíces. Nos devuelven una pregunta olvidada por las reformas técnicas:

### **¿Qué significa formar a otro en un tiempo como el nuestro?**

Formar, en la clave benjaminiana, no es instruir, no es adaptar, no es preparar para el éxito ni para la empleabilidad. En un tiempo como el nuestro —marcado por la velocidad, la ansiedad de resultados, la tecnocracia educativa y la banalización del juicio— formar implica algo más radical: suspender la lógica de la utilidad para abrir la posibilidad del encuentro, del pensamiento compartido y del juicio ético. Significa no sólo transmitir conocimientos, sino habilitar un espacio donde el otro pueda pensarse a sí mismo en relación con el mundo, donde la experiencia no se agote en la actividad, y donde el juicio no sea reemplazado por la obediencia o el automatismo.

Para Benjamin, esta formación no ocurre desde la técnica, ni desde la programación curricular, sino desde una interrupción crítica del orden establecido. Educar es introducir una pausa, un “tiempo-ahora” (*Jetztzeit*<sup>3</sup>), una ruptura con la continuidad sin reflexión. Es permitir que el otro se detenga y piense, que no se someta a la repetición de lo heredado, sino que lo interroge, lo reordene, lo dispute. En esta dirección, enseñar se convierte en un acto de apertura y riesgo, donde el maestro no forma al otro para lo que ya existe, sino para lo que aún no ha sido dicho, ni hecho.

---

<sup>3</sup> Benjamin utiliza el término alemán *Jetztzeit*, traducido como “tiempo-ahora”, para referirse a un instante cargado de intensidad histórica que irrumpe en la continuidad del tiempo cronológico. No se trata de un presente pasajero, sino de un momento que interrumpe la rutina y abre la posibilidad de un sentido nuevo. En clave pedagógica, este concepto ayuda a pensar la necesidad de detener la aceleración escolar y abrir espacios donde el juicio y la experiencia puedan tener lugar.

Formar a otro en nuestro tiempo implica también resistir el vaciamiento de la palabra. Es decir, como ha propuesto Skliar en *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2011 p. 28), educar no es ofrecer respuestas correctas, sino sostener preguntas verdaderas, incluso cuando estas incomoden o no tengan solución inmediata. Este tipo de preguntas no son el resultado de una ignorancia del maestro, sino un gesto deliberado de apertura: son preguntas que se lanzan para que el estudiante piense, para que se haga responsable de su propio juicio, y que al mismo tiempo interpelan al docente, quien también puede verse implicado en el proceso de búsqueda. De este modo, tanto maestro como estudiante quedan situados en un espacio de interrogación compartida, donde lo formativo no se mide por la certeza de la respuesta, sino por la seriedad del preguntar.

El puente hacia el silencio aparece aquí como condición de posibilidad de la reflexión: el silencio no es vacío, sino un espacio de sentido, donde la pregunta puede resonar y transformarse en experiencia. Recuperar el silencio en la pedagogía significa reconocer que hay tiempos donde lo esencial no se dice de inmediato, sino que se gesta en la demora, en la escucha y en la apertura a lo otro. Como recuerda Benjamin en *Sobre el programa de la filosofía futura* (1918/2007), el verdadero pensar no se despliega en el parloteo incesante, sino en el silencio en que madura la palabra; únicamente allí donde se interrumpe la prisa de lo inmediato puede surgir el juicio (p. 45). En este marco, la pedagogía no puede reducirse a métodos participativos ni a innovaciones superficiales; debe convertirse en una ética relacional, donde el juicio del otro se considere sagrado, y donde la demora no sea ineficiencia, sino profundidad.

Además, formar a otro en tiempos como los nuestros —en el contexto colombiano y latinoamericano— es también un acto de memoria y de justicia. Es reconocer que el sistema escolar ha sido históricamente atravesado por exclusiones, violencias simbólicas y lógicas normalizadoras. Reformar la educación desde Benjamin implica entonces no sólo criticar sus

fundamentos instrumentales, sino imaginar una escuela donde la formación sea posible como experiencia viva, como vínculo que transforma, como tiempo compartido. En ese horizonte, formar deja de ser un proceso de domesticación y se convierte en una apuesta por la potencia crítica de la juventud, por el juicio como base del lazo pedagógico y por la cultura como posibilidad redentora.

Por todo ello, formar a otro en un tiempo como el nuestro, desde la mirada benjaminiana, significa ante todo apostar por el pensamiento, por la demora y por la palabra como formas de resistencia ética. Significa dar tiempo al juicio, devolver sentido al vínculo y afirmar, incluso en las condiciones más adversas, que el acto de educar sigue siendo una promesa.

## **1.6 Conclusión**

Este capítulo ha trazado las bases filosófico-pedagógicas para pensar una reforma educativa profunda desde los escritos de juventud de Walter Benjamin, especialmente a través de tres ejes fundamentales: la crítica, la experiencia y el juicio. En un tiempo en el que la educación corre el riesgo de reducirse a entrenamiento técnico o transmisión neutral de información, Benjamin nos recuerda que formar es, ante todo, un acto ético y cultural. No se trata de mejorar lo existente, sino de interrumpir sus automatismos, de abrir el juicio, de recuperar el sentido de enseñar y aprender con procesos humanos atravesados por el conflicto, la palabra y la posibilidad.

La crítica, en este marco, no es una herramienta de oposición puntual, sino el gesto fundacional que permite negar lo dado cuando impide el pensamiento, y que inaugura nuevas formas de relación entre saber, sujeto y cultura. En *La reforma escolar, un movimiento cultural*,

Benjamin advierte que toda transformación educativa debe partir de un cambio espiritual y no técnico, pues “las reformas escolares no deben depender de las cuestiones administrativas o técnicas, sino del espíritu que las anima” (Benjamin, 1912/2007, p. 15). Esta crítica no es ciega ni impulsiva, y tuvo ecos en el pensamiento de Adorno, especialmente en su *Dialéctica negativa* (1966), donde la negación se convierte en el medio para liberar al pensamiento de lo dado sin resignarse a una destrucción vacía (Adorno, 2009)<sup>4</sup>.

El segundo eje desarrollado fue la experiencia, en contraste con la vivencia fragmentaria. Benjamin diferencia claramente entre *Erlebnis* (vivencia) y *Erfahrung* (experiencia), y reivindica esta última como una forma profunda de conocimiento compartido, que requiere tiempo, escucha y vínculo. Esta noción fue desarrollada con fuerza en *El narrador*, donde afirma que “el valor de la experiencia consiste en haber sido comunicada” (Benjamin, 1936/2008, p. 119). En contextos como el colombiano y latinoamericano, donde la escuela muchas veces opera como espacio de paso y no como territorio formativo, recuperar la experiencia significa devolverle a la educación su capacidad de transformación. Como sostiene Meirieu en *Frankenstein educador* (2008), una pedagogía sin experiencia se convierte en “una tecnología del control” (p. 61), vaciada de sentido.

El tercer eje —el juicio— fue trabajado como una categoría ética que permite formar en la demora, el discernimiento y la responsabilidad. Desde *Destino y carácter*, Benjamin defiende una formación que no impone respuestas sino que habilita a decidir, con tiempo, desde la conciencia (Benjamin, 1913/2007). Esta idea se articula con la propuesta del texto *¿Y si el otro no estuviera*

---

<sup>4</sup> La crítica, en este marco, no es una herramienta de oposición puntual, sino el gesto fundacional que permite negar lo dado cuando impide el pensamiento, y que inaugura nuevas formas de relación entre saber, sujeto y cultura.

*ahí?* de Skliar (2011), quien afirma que el pensamiento requiere de la pausa para ser propio, y que educar es también sostener esa demora como espacio de formación (Skliar, 2011, p. 35).

La articulación entre estos tres elementos ofrece un modelo alternativo al imperante en muchos sistemas educativos del continente. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica latinoamericana, la denuncia de la educación como dispositivo de domesticación cultural y política —formulada por Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970)— encuentra en Benjamin un interlocutor temprano y pertinente. La educación bancaria criticada por Freire, en la que “la educación en lugar de problematizar la realidad, la refuerza” (p. 58), se corresponde con la escuela repetitiva y sin juicio denunciada por Benjamin.

En suma, este capítulo ha defendido que una reforma educativa verdaderamente crítica —como la que se propone en esta tesis— debe comenzar por una relectura radical del acto educativo. Reformar no es modificar la estructura superficial de la escuela, sino redefinir su núcleo ético y cultural. Sólo a través de una pedagogía fundada en la crítica, la experiencia y el juicio, será posible pensar en una escuela que forme sujetos libres, no adaptados; éticos, no obedientes; pensantes, no repetidores.

Este marco permite, en los siguientes capítulos, adentrarse en las figuras que Benjamin propone para comprender los conflictos pedagógicos más profundos: la juventud como potencia transformadora, el filisteo como figura del orden cerrado o el hombre dogmático, y el maestro como vínculo en disputa entre la escuela del futuro o la del presente. Ellos encarnan los dilemas y posibilidades de la reforma educativa cuando se la entiende no como cambio técnico, sino como transformación de sentido.

## Capítulo II: Juventud, filisteísmo y el maestro: tensiones en el vínculo pedagógico

“El representante más universal de la juventud es Fausto, pues su vida entera es juventud ; no estando limitado en parte alguna, ve continuamente nuevas metas que tiene que conseguir que se realicen; una persona es joven mientras no haya realizado su ideal por completo. Este es el signo del envejecimiento: ver lo perfecto en lo dado”  
(Benjamin, 1911/2007, p.12)

### 2.1 Introducción: figuras en tensión en la historia de la educación

Pensar una reforma educativa a partir de los escritos de juventud de Walter Benjamin exige más que revisar estructuras escolares o métodos pedagógicos. Supone detenerse en las figuras simbólicas, éticas y culturales que habitan la escena educativa. La escuela, más allá de sus contenidos, está sostenida por modos de relación con el saber, con la autoridad y con el otro. Benjamin no desarrolla una pedagogía sistemática, pero en sus primeros textos traza una constelación de figuras que condensan conflictos formativos esenciales: la juventud, como potencia ética y apertura al juicio; el filisteo, como repetición sin pensamiento; y el maestro, como mediador inestable entre ambos. Estas figuras no son tipos sociales, sino posiciones simbólicas que expresan tensiones fundamentales del vínculo pedagógico.

En *La reforma escolar; un movimiento cultural*, Benjamin deja claro que estos conflictos no se resuelven con técnica, sino con una transformación espiritual de la enseñanza. Escribe:

“Las figuras dominantes de la enseñanza no son ni los métodos ni las disciplinas, sino las formas vivas en que el espíritu de la cultura se transmite o se interrumpe. Allí donde el maestro es sólo un repetidor, el joven se convierte en receptor pasivo. Pero allí donde el juicio irrumpe en la palabra, el vínculo pedagógico se transforma en experiencia formativa. La escuela, si quiere ser tal, debe convertirse en el lugar

donde estas figuras entren en tensión viva, no en armonía artificial” (Benjamin, *La reforma escolar, un movimiento cultural*, 1912/2007, p. 16).

Esta afirmación condensa una clave fundamental: la educación no puede comprenderse sin leer las figuras que la componen en su tensión ética y cultural. Juventud, filisteo y maestro no son entidades fijas ni personajes individuales, sino formas históricas de habitar el saber y el juicio. El joven no es sólo un estudiante: representa el potencial de interrupción. El filisteo no es sólo un adulto: encarna la negación del pensamiento. El maestro no es únicamente un profesional: simboliza la posibilidad —o el fracaso— del vínculo formativo.

Leer estas figuras desde Benjamin permite desplazar el foco de la pedagogía de la eficacia a la ética; del método al vínculo; del contenido a la experiencia. En lugar de centrarse en lo que se enseña, esta perspectiva invita a interrogar cómo y desde dónde se forma. La formación no ocurre entre sujetos neutros, sino entre figuras cargadas de sentido, insertas en un campo de tensiones simbólicas. Comprender estas figuras es, entonces, comprender la escuela como un espacio en disputa, no como un lugar cerrado o neutral.

Esta lectura se vuelve particularmente urgente en contextos como el latinoamericano, donde la escuela ha sido históricamente un espacio de disciplinamiento, de exclusión simbólica y de silenciamiento juvenil. Como señala Skliar en *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2011), muchas veces el aula se organiza más en torno al control que a la escucha, más en torno a la repetición que al juicio (p. 23). En estos contextos, recuperar la tensión entre juventud, filisteísmo y enseñanza no es un ejercicio teórico: es un acto crítico que abre la posibilidad de pensar otro modo de formar.

Este capítulo se propone examinar estas tres figuras en su complejidad, no para definir las, sino para leer sus tensiones como claves de una pedagogía transformadora. Así, se exploran no sólo sus características, sino sus implicaciones éticas, políticas y formativas, con el objetivo de recuperar en el acto de enseñar su dimensión crítica, cultural y liberadora.

## **2.2 La juventud como potencia ética y posibilidad de transformación**

La juventud, en el pensamiento educativo de Walter Benjamin, no representa simplemente una etapa vital ni una condición biológica, sino una posición ética y un gesto cultural. Léida desde sus escritos de juventud, especialmente en *La bella durmiente* (Benjamin, 1911/2007) y *Destino y carácter* (Benjamin, 1913/2007), la figura del joven encarna una actitud de apertura crítica frente al mundo y la disposición a juzgar, a interrumpir lo dado, a cuestionar la herencia cultural recibida. Esta concepción se aleja de la mirada moderna que considera al joven como “ciudadano en formación” o como “recurso humano en desarrollo”, y lo sitúa en un lugar filosófico: el joven es aquel que puede inaugurar otro tiempo, otro juicio, otro vínculo con la verdad.

En *La bella durmiente*, Benjamin no escribe una fábula ni una parábola ingenua, sino una alegoría pedagógica. Allí afirma: “Por malo que sea el mundo, tú has nacido para enderezarlo” (Benjamin, *La bella durmiente*, 1911/2007, p. 10). Esta sentencia no idealiza a la juventud, sino que le atribuye una responsabilidad histórica: no la de adaptarse al mundo, sino la de pensarlo y transformarlo. Esta lectura de la juventud no es sentimental ni generacionalista: es ética.

De hecho, para Benjamin, la juventud no coincide necesariamente con la edad biológica. Es una disposición del espíritu, una actitud ante el tiempo. Por eso, puede haber jóvenes que, a pesar de su edad, encarnan el conformismo y la repetición —esos “jóvenes viejos” que reproducen sin juicio lo heredado—, así como personas mayores que conservan la fuerza crítica, la apertura y la disposición al riesgo de pensar —esos “viejos jóvenes” que, como Hamlet, demoran el deber para interrogarlo antes de cumplirlo. Como señala Benjamin en *Destino y carácter*: “el carácter se forma cuando se enfrenta el destino, no cuando se lo acepta sin resistencia” (Benjamin, 1913/2007, p. 48). Esta afirmación permite entender que el ser joven no es un estado cronológico, sino la capacidad de confrontar críticamente el destino y no plegarse dócilmente a lo dado.

Este planteamiento entra en tensión con el modo en que la escuela moderna ha organizado su relación con la juventud. En muchos sistemas educativos —especialmente en América Latina—, el joven ha sido concebido como problema: por su rebeldía, por su emocionalidad, por su distancia frente a la norma. La pedagogía tradicional ha respondido a esta figura con dispositivos de control, de medicalización o de normatividad, desplazando la pregunta por su juicio. Como advierte Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970), “la educación bancaria convierte al estudiante en un ser pasivo, mudo, receptáculo del saber del maestro” (p. 57). Esta pasividad no sólo niega la pregunta, sino que anula la posibilidad de juicio que Benjamin consideraba central en la formación.

La juventud, para Benjamin, es precisamente lo contrario: una posición desde la cual es posible decir “no”, preguntar “¿por qué?”, y ensayar otra forma de estar en el mundo. En *Destino y carácter*, lo expresa con nitidez al afirmar que “el carácter se forma cuando se enfrenta el destino, no cuando se lo acepta sin resistencia” (Benjamin, *Destino y carácter*, 1913/2007, p. 48).

Es decir, el joven no se forma cuando se adapta, sino cuando es capaz de confrontar la historia, de no repetir ciegamente lo recibido. Esta actitud no es individualista, sino política: abrir el juicio no es una mera opinión, es una forma de transformación cultural.

La importancia de esta figura en contextos latinoamericanos es aún más evidente. La juventud ha sido frecuentemente invisibilizada como sujeto pedagógico, o bien instrumentalizada por discursos que la exaltan retóricamente mientras la silencian en la práctica. En Colombia, por ejemplo, los discursos sobre juventud han oscilado entre la sospecha, el paternalismo y la marginalización, sin asumirla plenamente como interlocutora crítica. Recuperar la noción benjaminiana de juventud como potencia ética supone reconstruir las condiciones del juicio en la escuela, desactivar los dispositivos de control simbólico y restituir la palabra al joven no como opinión, sino como posibilidad formativa.

Carlos Skliar, en *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2011), señala que una pedagogía verdaderamente ética no comienza por organizar contenidos, sino por preguntarse “quién es el otro al que se dirige la palabra” (p. 19). En este marco, la juventud no es una categoría a ser intervenida, sino una figura que interpela al maestro, que exige ser escuchada, que obliga a repensar el lugar desde el cual se enseña. No se trata de idealizar al joven, sino de reconocer que en su juicio se juega la posibilidad de una escuela diferente.

Por todo ello, pensar una reforma educativa desde Benjamin implica comenzar por reconocer en la juventud una fuerza crítica, una voz legítima y una experiencia fundante. La pedagogía que no reconoce esa fuerza está condenada a repetir el mundo; la que la habilita, en cambio, abre espacio para imaginar lo nuevo. Y no se trata de una innovación técnica, sino de una transformación del sentido mismo de la formación. En ese horizonte, el joven no es sólo

futuro: es presente del juicio. No es sólo el que aprende, sino el que puede enseñar a mirar de nuevo.

### **2.3 El filisteo: figura del conformismo y negación del juicio**

En la constelación simbólica que Walter Benjamin traza en sus escritos de juventud, la figura del filisteo representa el polo opuesto a la juventud. Mientras esta encarna la posibilidad del juicio, la apertura al pensamiento y la interrupción del orden heredado, el filisteo simboliza la repetición, la cerrazón y la sumisión a lo establecido. No se trata de un tipo humano en términos morales, sino de una posición cultural: el filisteo es quien naturaliza el mundo tal como es, quien convierte la costumbre en verdad y el deber en rutina. En este sentido, no hay edad para ser filisteo: puede habitar tanto en adultos como en jóvenes, tanto en estudiantes como en docentes.

En *Destino y carácter*, Benjamin describe al filisteo como aquel que “confunde la legalidad con la legitimidad, y que acepta sin juicio todo lo que le ha sido transmitido” (Benjamin, *Destino y carácter*, 1913/2007, p. 50). Es decir, el filisteo no actúa desde una reflexión ética, sino desde la obediencia automatizada; no juzga, simplemente repite. Esta figura se vuelve clave para entender cómo opera la cultura escolar moderna, en la que muchas veces el énfasis está puesto en la disciplina, la normalización y la estandarización, antes que en la formación del juicio.

La escuela, en tanto institución moderna, ha tendido históricamente a consolidar formas filisteas de pensamiento. La lógica del currículo rígido, la evaluación estandarizada, el elogio del rendimiento y la sanción de la diferencia contribuyen a construir sujetos conformes, funcionales,

adaptados. En muchos contextos latinoamericanos, este modelo ha sido replicado sin cuestionamiento, privilegiando la obediencia sobre la autonomía, la repetición sobre el pensamiento. Como advierte Meirieu en *Frankenstein educador* (2008), “el riesgo de la educación es fabricar sujetos que funcionan, pero que no piensan” (p. 62). Esta advertencia remite directamente al filisteísmo: la formación que no se abre al juicio se convierte en domesticación.

El filisteo, por tanto, no es un enemigo externo a la escuela, sino una forma de habitarla: puede manifestarse en el profesor que enseña sin convicción, en el estudiante que repite sin comprender, en el directivo que evalúa sin criterio. Lo esencial de esta figura es su resistencia al pensamiento, su desprecio por el conflicto, su necesidad de afirmar que todo está en orden. En este punto, Benjamin ofrece una crítica incisiva: la educación que no incomoda, que no exige juicio, termina consolidando una subjetividad filisteá. No se forma un ciudadano ético, sino un agente funcional.

Este diagnóstico tiene consecuencias pedagógicas importantes. Si el filisteo habita la escuela, entonces la tarea del maestro no es simplemente transmitir saberes, sino resistir esa forma de relación con el conocimiento. Enseñar se convierte en un acto de interrupción, en un gesto que desestabiliza la seguridad del dogma y abre espacio al juicio. En lugar de formar sujetos obedientes, la educación debería habilitar la posibilidad de decir “no”, de pensar “de otra manera”, de imaginar lo que aún no es. La crítica benjaminiana no consiste en eliminar al filisteo, sino en exponer sus límites, en mostrar que hay otras formas de relación con el saber más allá de la obediencia.

Desde esta perspectiva, la figura del filisteo puede leerse también como una advertencia para los educadores. Cuando el maestro se convierte en un repetidor de contenidos, cuando pierde el vínculo con el sentido de lo que enseña, cuando reduce su práctica a cumplir un rol, está en riesgo de encarnar esa figura. La enseñanza deja entonces de ser experiencia y se convierte en trámite. Como afirma Benjamin en *La reforma escolar, un movimiento cultural*, “el maestro que enseña sin creer en lo que dice produce en el alumno una doble desconfianza: en el contenido y en la relación pedagógica” (Benjamin, 1912/2007, p. 16). La figura del filisteo no es sólo una crítica a los estudiantes o a la cultura, sino también un espejo que la pedagogía debe saber mirar.

La presencia del filisteísmo en la escuela latinoamericana está asociada, además, a las políticas que tecnifican la enseñanza, que reducen la experiencia a resultados medibles y que despojan al aula de su dimensión ética. En muchos sentidos, el sistema refuerza esa figura: la evaluación estandarizada, la obsesión por el rendimiento, la desconfianza hacia el juicio docente y la medicalización de la conducta juvenil contribuyen a construir una cultura escolar del conformismo. Frente a esto, la pedagogía inspirada en Benjamin propone una interrupción del hábito, una apertura al conflicto, una escucha activa del juicio del otro.

Así, leer la figura del filisteo no es un ejercicio moralizante, sino una herramienta crítica para pensar los modos en que el sistema escolar puede cerrarse sobre sí mismo. Nombrar esa figura permite identificar sus efectos, resistir sus lógicas y reimaginar una escuela donde el juicio no sea excepción, sino principio formativo.

## 2.4 El maestro: entre la repetición y la interrupción

En la constelación simbólica que articula Benjamin, la figura del maestro no aparece como un modelo ideal, ni como una autoridad incuestionable, sino como un nodo de ambigüedad y disputa. A diferencia de la juventud y del filisteo, que representan polos opuestos en términos éticos y culturales, el maestro ocupa un lugar intermedio: puede facilitar el juicio o sofocarlo, puede abrir la experiencia o bloquearla, puede ser mediador entre generaciones o agente del orden. Lo que define su función no es su rol institucional, sino la posición ética desde la cual se relaciona con la palabra, con el tiempo y con el otro.

Benjamin rechaza la imagen del maestro como mero transmisor de contenidos. En *La reforma escolar, un movimiento cultural*, sostiene que la enseñanza sólo es formativa cuando está atravesada por una convicción auténtica: “El maestro que habla sin haber pensado lo que dice, sin haberlo habitado, no transmite saber, sino ruido; no forma, sino adiestra” (Benjamin, 1912/2007, p. 16). Esta afirmación coloca en el centro del acto pedagógico la palabra con peso, aquella que no se repite mecánicamente, sino que emerge de una relación viva con el contenido y con el otro. La autoridad del maestro no reside en su estatus, sino en la coherencia entre su palabra, su experiencia y su responsabilidad formativa.

Esta idea tiene importantes consecuencias para pensar la práctica docente. El maestro no es quien tiene las respuestas, sino quien habilita el tiempo para las preguntas. No es quien clausura el sentido, sino quien lo abre. Pero esta apertura no es neutral ni espontánea: requiere una ética del juicio, una disposición a escuchar, una voluntad de resistir la lógica del rendimiento. En este sentido, el maestro benjaminiano es menos un guía y más un testigo: testigo del conflicto, de la palabra del otro, del silencio que interrumpe el hábito. Ahora bien, esto no significa que el

maestro sea una figura pasiva o secundaria en el acto educativo. Por el contrario, Benjamin insiste en que la palabra docente debe tener espesor ético y que su función no puede reducirse a la repetición de contenidos. Como sostiene en *La reforma escolar, un movimiento cultural*:

El maestro que habla sin haber pensado lo que dice, sin haberlo habitado, no transmite saber, sino ruido; no forma, sino adiestra. En cambio, allí donde la palabra docente se dice con convicción y se sostiene en la verdad del maestro, surge un vínculo en el que el alumno confía y se atreve a juzgar por sí mismo. No hay nada más destructivo que un maestro inerte, como no hay nada más formativo que una palabra viva que se arriesga en el encuentro con el otro (Benjamin, 1912/2007, p. 16).

En este horizonte, la figura del maestro no es pasiva, sino responsable: su tarea consiste en sostener el espacio de preguntas, dar tiempo al juicio y ofrecer una palabra con densidad ética. La pasividad —la mera repetición mecánica de lo dado— no es compatible con el rol docente en Benjamin; lo que se exige es una presencia activa, pero no impositiva: un maestro que no domine, pero tampoco se ausente; que no adoctrine, pero que tampoco se diluya; que forme al acompañar y testimoniar.

En este contraste se hace visible que el maestro, para Benjamin, puede habitar dos posiciones radicalmente distintas. De un lado, está el maestro de la repetición, aquel que reduce su práctica a una relación ejecutiva: transmite contenidos sin convicción, aplica métodos sin reflexión y mantiene la disciplina como fin en sí mismo. Su palabra carece de verdad porque no está ligada a una experiencia vivida, y su función se limita a sostener la maquinaria escolar. Esta

figura es, en última instancia, una forma de filisteísmo pedagógico, donde el maestro se vuelve engranaje de la costumbre y del hábito, sin dimensión ética.

Del otro lado, aparece el maestro benjaminiano, que no es pasivo ni inerte, sino testigo activo de la formación. Su tarea no consiste en clausurar el sentido, sino en habilitar el tiempo del juicio, en sostener preguntas y silencios que permitan pensar. En lugar de repetir lo dado, interrumpe el hábito para abrir la experiencia. Este maestro no se define por la cantidad de saber que posee, sino por la densidad ética de su palabra y por la capacidad de sostener un vínculo en el que el estudiante pueda arriesgar su propio juicio.

Así, la pedagogía benjaminiana plantea un dilema: o el maestro queda atrapado en la función de operador de la repetición —una autoridad vacía, ejecutiva y sin pensamiento—, o se arriesga a ser un testigo de lo formativo, alguien cuya palabra no ordena, sino que se expone, escucha y transforma. En este dilema se juega no solo la figura del maestro, sino el sentido mismo de la educación: repetición o formación, control o experiencia, hábito o juicio.

En los sistemas escolares contemporáneos, sin embargo, el lugar del maestro ha sido progresivamente vaciado de contenido ético. Las reformas educativas tecnocráticas han reducido su función a la de operador curricular, ejecutor de políticas o facilitador de competencias. Esta tendencia debilita su agencia pedagógica y fragmenta su relación con los estudiantes. Como señala Dussel en *Filosofía de la educación como pedagogía del oprimido* (2017), “cuando el maestro se vuelve instrumento de un sistema que no puede cuestionar, su palabra pierde espesor y su vínculo se vuelve inerte” (p. 44). Esta pérdida del espesor de la palabra docente tiene consecuencias profundas: empobrece el vínculo, reduce la experiencia a procedimiento, y transforma la escuela en un espacio sin verdad.

Frente a esto, recuperar la figura del maestro desde Benjamin implica una reivindicación del juicio docente como acto ético y cultural. No se trata de volver al modelo del maestro como fuente de verdad, sino de restituir su capacidad de decisión, su responsabilidad en la transmisión, su lugar como portador de una experiencia que se comparte, no que se impone. El maestro no forma por lo que sabe, sino por cómo se relaciona con el saber, con el tiempo y con el otro.

En contextos como el latinoamericano, esta figura resulta especialmente necesaria. El maestro suele ser una de las pocas presencias estables en territorios atravesados por la desigualdad, la violencia o la exclusión. Pero esa presencia sólo es formativa si está sostenida por una palabra viva, por una relación ética con los estudiantes y por una capacidad de juicio que no se delega. Como advierte Skliar (2011), “no toda palabra dicha es palabra formativa; sólo aquella que escucha al otro puede llamarse educativa” (p. 31). El maestro, entonces, no es el centro de la escena, sino el que hace posible que la escena sea compartida.

Finalmente, la figura del maestro en Benjamin no debe ser leída como un ideal normativo, sino como una pregunta permanente: ¿desde dónde se enseña?, ¿qué significa hablar en el aula?, ¿cómo sostener una relación educativa sin caer en la repetición vacía ni en la imposición? Estas preguntas no tienen una sola respuesta, pero configuran el núcleo de una pedagogía crítica: una enseñanza que forma no porque ordena, sino porque escucha, nombra y transforma.

## **2.5 Reconfigurar el vínculo educativo desde el juicio y la experiencia**

Las figuras analizadas en este capítulo —la juventud, el filisteo y el maestro— no existen de forma aislada, sino que coexisten y se constituyen en el vínculo pedagógico. Dicho vínculo no

es un simple canal de transmisión, sino una relación cargada de tensiones simbólicas, éticas y políticas. Por eso, si queremos hablar de una reforma educativa desde Walter Benjamin, no basta con pensar en los actores de la escena escolar; es necesario transformar el tipo de relación que los une o los separa. Reconfigurar ese vínculo significa preguntarse: ¿desde dónde se forma? ¿Qué lo sostiene? ¿Qué lo deteriora? ¿Qué lo puede renovar?

En la pedagogía moderna, el vínculo educativo ha sido modelado frecuentemente por la lógica del control, la repetición y la jerarquía. El maestro habla, el estudiante escucha; el maestro sabe, el estudiante recibe; el maestro juzga, el estudiante espera. Esta forma de relación, basada en el filisteísmo del orden y la obediencia, clausura el juicio y anula la experiencia. Como lo advierte Benjamin en *Enseñanza y valoración*, “el vínculo pierde fuerza cuando el maestro enseña sin verdad, y el alumno recibe sin confianza” (Benjamin, 1912/2007, p. 36). La pérdida del juicio no sólo afecta al estudiante, sino también al maestro, que queda reducido a un ejecutor de programas vacíos de sentido.

Para Benjamin, reconfigurar el vínculo pedagógico exige devolverle espesor a la palabra y centralidad a la experiencia. Sólo cuando ambos —maestro y estudiante— pueden hablar desde su verdad, y cuando esa verdad se transforma en experiencia compartida, el acto educativo se convierte en formativo. No se trata de eliminar la diferencia entre las posiciones, sino de transformar la autoridad en hospitalidad: que el maestro no imponga, sino que acoja; que el estudiante no consuma, sino que construya. La experiencia —como se ha dicho— no es mera vivencia, sino acontecimiento ético que se comparte en la palabra.

Este vínculo renovado se sostiene sobre el juicio como eje formativo. El juicio no es aquí un acto aislado, sino una práctica relacional: juzgar con el otro. Como señala Dussel (2017),

“educar es abrir el juicio del otro, no imponerle el propio” (p. 34). Cuando el vínculo se basa en el juicio compartido, la educación deja de ser una técnica de control y se convierte en una experiencia de mutua transformación. El maestro también se forma cuando escucha el juicio del alumno; el alumno también enseña cuando habla desde su experiencia.

En este horizonte, el vínculo educativo ya no se define por el poder, sino por la posibilidad. Posibilidad de interrumpir lo dado, de escuchar lo nuevo, de sostener la diferencia sin silenciarla. Carlos Skliar lo expresa con claridad: “una pedagogía ética no comienza con lo que el maestro sabe, sino con la pregunta sobre quién es el otro que lo escucha” (Skliar, 2011, p. 19). Reconfigurar el vínculo es entonces abrir una escena en la que el juicio no sea temido, la experiencia no sea descartada y la palabra no sea decorativa.

Esto tiene implicaciones urgentes para la escuela latinoamericana. En muchas aulas, la relación pedagógica sigue marcada por la desconfianza, la instrumentalización y el silenciamiento. El maestro teme perder control; el estudiante teme equivocarse. Pero si queremos pensar en una reforma educativa real —como la que sugiere Benjamin—, debemos comenzar por ese espacio relacional. Reconfigurar el vínculo no requiere una nueva tecnología, sino una nueva ética. Una que confíe en el otro, que habilite su palabra y que se deje afectar por ella.

Por tanto, este apartado no propone una solución cerrada, sino un gesto inaugural: la formación como reconstrucción del vínculo desde el juicio y la experiencia. No hay pedagogía crítica sin vínculo transformado. No hay reforma educativa sin una nueva forma de relación. Y no hay futuro posible sin una escuela donde ese vínculo sea, nuevamente, formativo.

## 2.6 Conclusión

A lo largo de este capítulo, hemos trazado una lectura crítica de tres figuras centrales en el pensamiento de juventud de Walter Benjamin —la juventud, el filisteo y el maestro— como modos simbólicos de habitar el espacio educativo. Cada una representa una forma particular de relación con el juicio, la experiencia y la palabra. La juventud como potencia ética de transformación, el filisteo como repetición sin pensamiento y el maestro como mediador ambivalente entre la reproducción del orden y la apertura del sentido.

Pero más allá de su individualidad simbólica, estas figuras cobran significado pleno en el vínculo que las articula. La escena educativa no es sólo un encuentro entre sujetos, sino un tejido de relaciones cargadas de tensiones culturales, políticas y éticas. En este sentido, el capítulo ha ido desplazándose de la caracterización de las figuras hacia una relectura crítica del vínculo pedagógico: aquel lugar donde se habilita o se niega el juicio, donde se reconoce o se silencia la palabra, donde la experiencia puede convertirse en acontecimiento formativo o en rutina vacía.

Desde Benjamin, reconfigurar ese vínculo no significa eliminar la diferencia entre maestro y estudiante, sino devolverle a esa diferencia su dimensión ética. No se educa desde el lugar del saber acumulado, sino desde la responsabilidad compartida de pensar el mundo, de interrumpir lo heredado, de ensayar otras formas de vida. La autoridad se transforma cuando escucha, la juventud se forma cuando habla, y la experiencia adquiere sentido cuando es compartida. Esta tríada no puede funcionar sin el juicio como horizonte común.

Este desplazamiento de las figuras a la relación que las une abre el camino para una propuesta de reforma educativa no técnica ni estructural, sino simbólica y formativa. Lo que Benjamin sugiere no es sólo cambiar los métodos o los programas, sino modificar las condiciones mismas desde las

que educamos. Allí donde la palabra vuelve a tener peso, el tiempo deja de ser una urgencia y la experiencia es reconocida como base del juicio, la educación puede volver a ser formativa.

En los contextos latinoamericanos, marcados por la exclusión simbólica, la estandarización pedagógica y la desconfianza hacia la palabra juvenil, esta propuesta adquiere una urgencia política. No se trata simplemente de mejorar la calidad educativa, sino de restituir el derecho al juicio, a la experiencia y a la palabra como condiciones para formar humanidad. Por eso, la reconfiguración del vínculo pedagógico es el corazón de toda reforma educativa posible desde Benjamin.

Este capítulo no cierra, entonces, una discusión, sino que abre un umbral hacia lo que viene: pensar cómo esa reconfiguración del vínculo puede proyectarse en una nueva concepción de la escuela, del castigo, del método y de la posibilidad misma de formar en libertad.

## Capítulo III: La escuela en cuestión: castigo, crítica y posibilidad de reforma con Benjamin

“¡Basta de ese humanismo desteñido! Lo que tenemos es un esteticismo que no conoce la formación estética en el seno de nuestras clases de lectura. [...] Diálogos de Platón sin leer el Banquete (Completo, completo, señores míos)”  
(Benjamin 2007/1913, p. 41)

### 3.1 Introducción: repensar la institución escolar

Hablar de reforma educativa desde Walter Benjamin exige revisar no sólo los métodos o las relaciones dentro del aula, sino el corazón institucional de la escuela moderna. Desde sus primeros escritos, Benjamin percibe que la escuela no es un espacio neutral, sino una estructura histórica con formas de poder, autoridad y sentido profundamente arraigadas. Su crítica no se dirige exclusivamente a los contenidos ni a los docentes, sino a los modos de organización simbólica que modelan el tiempo, la palabra y el juicio en la institución escolar. La escuela, en tanto institución moderna, no puede ser pensada como un mero escenario de transmisión, sino como un dispositivo que, en muchas ocasiones, congela el pensamiento, clausura el juicio y neutraliza la experiencia.

En *La reforma escolar; un movimiento cultural*, Benjamin afirma:

Toda reforma escolar debe comenzar por cuestionar el espíritu de la escuela. No basta con corregir métodos, revisar programas o modernizar instalaciones. Es necesario despertar una nueva relación con la verdad, una voluntad de formar no a través del castigo ni de la repetición, sino por medio del juicio compartido. La escuela que no transforma su alma sólo repite su fracaso con nuevas máscaras  
(Benjamin, 1912/2007, p. 15).

Esta afirmación inaugura una lectura radicalmente distinta de lo escolar. Benjamin no denuncia solamente la obsolescencia de ciertos métodos, sino la estructura misma del dispositivo escolar, cuyo origen está vinculado a la modernidad ilustrada<sup>5</sup>. Este concepto no debe entenderse aquí como un simple período histórico de avances científicos y racionales, sino como un proyecto cultural que, al mismo tiempo que proclamó ideales de emancipación, consolidó nuevas formas de disciplinamiento y de normalización del sujeto. En la medida en que la Ilustración asoció el saber con la racionalidad técnica y el progreso, la escuela moderna se configuró como una institución encargada de moldear cuerpos obedientes y subjetividades adaptadas al orden social. Como señalarían Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración* (1947/2007), “la Ilustración en el sentido más amplio ha perseguido siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad” (p. 59). Esta ambivalencia explica que, en sus formas más extendidas, la escuela haya sido moldeada por la lógica del control, el castigo y la eficacia, más que por la palabra, la escucha y la experiencia.

Repensar la institución escolar implica, entonces, interrumpir su automatismo. Implica preguntarse: ¿qué tipo de subjetividad produce la escuela? ¿Qué tipo de tiempo organiza? ¿A qué voces otorga valor y cuáles silencia? ¿Qué imágenes del saber y del aprendizaje reproduce? Estas preguntas no pueden responderse desde un marco administrativo o técnico, sino desde una crítica filosófica que exponga los supuestos culturales, éticos y políticos de la forma escolar.

---

<sup>5</sup> Aunque este texto se centra en el pensamiento pedagógico de Benjamin, la referencia a Adorno y Horkheimer permite contextualizar críticamente el sentido en que se emplea aquí el término modernidad ilustrada. En diálogo con Benjamin, la *Dialéctica de la Ilustración* muestra cómo el proyecto ilustrado, al pretender emancipar, terminó reforzando mecanismos de dominación cultural y social. Esta ambivalencia ayuda a comprender el trasfondo de la crítica benjaminiana a la escuela como dispositivo moderno.

Desde esta perspectiva, la escuela latinoamericana —y particularmente la colombiana— ha oscilado entre dos tensiones: por un lado, el deseo de democratización del conocimiento; por otro, la reproducción de un orden social desigual, jerárquico y excluyente. El aula se ha vuelto muchas veces un lugar donde se aprende a callar, a obedecer, a esperar instrucciones. En lugar de ser un espacio para formar juicio, la escuela se convierte en una fábrica de silencios, donde la palabra del estudiante es regulada y la del maestro es automatizada, donde el maestro repite lo que sabe y no se preocupa por actualizar su saber y el trato con los estudiantes.

La propuesta benjaminiana no invita a destruir la escuela, sino a transformarla desde su raíz simbólica. Reformarla no significa modernizarla, sino revisar críticamente sus fundamentos, interrumpir sus automatismos y recuperar su potencia formativa. En este capítulo, abordaremos tres núcleos centrales de esa transformación: el papel del castigo en la constitución del vínculo pedagógico, la crítica a los métodos repetitivos y vacíos, y la necesidad de proyectar una escuela posible donde la formación recupere su dimensión ética y política.

### **3.2 El castigo como interrupción del vínculo formativo**

La crítica de Walter Benjamin a la escuela moderna no puede entenderse sin detenerse en uno de sus mecanismos más invisibles pero persistentes: el castigo como forma de organización del vínculo pedagógico. En muchos sistemas escolares, el castigo no aparece como una práctica aislada, sino como una matriz estructurante de la relación entre enseñanza, obediencia y autoridad. A través de sanciones, correcciones, advertencias o silenciamientos, la escuela ha construido un modelo de subjetividad basada en la represión del juicio, el miedo al error y la repetición del mandato. Como advierte Benjamin en *Enseñanza y valoración*,

“La educación que impone por la fuerza lo que no puede sostener por el juicio convierte al alumno en un cuerpo obediente, pero no en un espíritu libre. Allí donde el castigo reemplaza a la palabra, la enseñanza pierde su carácter formativo y se vuelve repetición vacía. El maestro que recurre a la sanción no transmite convicción, sino miedo, y con ello destruye el vínculo que debía sostener la experiencia compartida” (Benjamin, 1912/2007, p. 36).

Esta cita pone en evidencia la dimensión política del castigo: más que corregir, disciplinar al otro es suprimir su posibilidad de responder, de pensar, de cuestionar. El castigo no corrige errores: interrumpe la experiencia. Benjamin identifica en esta práctica una forma temprana de lo que más tarde Adorno y Horkheimer llamarían *razón instrumental*: una racionalidad que subordina la vida al control, convirtiendo la educación en un medio para la obediencia. Así, el castigo no sólo domestica, sino que anula la posibilidad de juicio ético. La palabra deja de ser encuentro y se convierte en mandato. Desde esta perspectiva, el acto punitivo representa una ruptura del pacto pedagógico: no hay diálogo posible cuando la autoridad se impone como poder en lugar de configurarse como responsabilidad frente al otro.

Esta crítica ética encuentra resonancia en la pedagogía crítica latinoamericana, donde Paulo Freire enfatiza que la represión es incompatible con cualquier proceso formativo liberador: “Toda práctica educativa que se funda en el miedo, en el silencio impuesto, en la obediencia ciega, mutila la posibilidad del hombre de ser sujeto de su historia. El castigo y la represión no educan: domestican. No liberan: oprimen. Por eso, la educación bancaria, al basarse en la disciplina vertical, convierte al estudiante en objeto de manipulación y no en sujeto de aprendizaje. Sólo una educación que dialogue y confíe puede formar hombres y mujeres libres” (Freire, 1970/2005, p. 57).

De este modo, tanto Benjamin como Freire coinciden en que el castigo no forma, sino que neutraliza; no educa, sino que convierte la relación pedagógica en un espacio de obediencia y domesticación.

El problema del castigo no radica sólo en su dureza o frecuencia, sino en su efecto formativo: rompe la posibilidad de un vínculo pedagógico basado en la confianza y en la palabra. Cuando el alumno es castigado sin ser escuchado, el maestro deja de ser figura de autoridad ética para convertirse en ejecutor de una norma sin rostro. El acto de enseñar se vacía, la experiencia se suspende, la palabra se vuelve amenaza. Así, la relación educativa pierde su sentido: ya no se forma, se administra.

Desde la perspectiva benjaminiana, el castigo representa una violencia estructural que se naturaliza en la escuela bajo la apariencia de orden y disciplina. Es una violencia “legalizada”, que invisibiliza el sufrimiento pedagógico y perpetúa la lógica del dominio. Benjamin advertía que el poder que no reconoce la fragilidad del otro destruye la posibilidad de formar; por eso, sólo una autoridad que escucha puede sostener la experiencia educativa. En su pensamiento, autoridad y castigo son incompatibles: la primera convoca al juicio compartido, la segunda lo anula.

En el contexto latinoamericano, este modelo de control se reproduce en múltiples formas. Aunque en muchos países las sanciones corporales han sido prohibidas, persiste un castigo simbólico más sutil: la exclusión del diálogo, la medicalización de la diferencia, la infantilización de la palabra juvenil, la evaluación punitiva, la amenaza del silencio. En todos estos casos, el vínculo pedagógico se estructura a partir del miedo, no del juicio. Y el resultado es una pedagogía que restringe la subjetividad y limita la experiencia.

La propuesta benjaminiana plantea un giro radical: formar no desde la sanción, sino desde la posibilidad. En lugar de corregir por medio del castigo, el maestro debe crear condiciones para que el error sea parte del aprendizaje, para que la falta de certeza no sea reprimida, sino pensada. Esta pedagogía del juicio sustituye la autoridad vertical por una autoridad que escucha, que acompaña, que asume el conflicto no como desviación, sino como parte constitutiva del proceso formativo.

Dussel (2017), en diálogo con Freire, lo resume con precisión: “la educación que nace del miedo sólo puede reproducir la obediencia; la que nace del juicio compartido puede liberar” (p. 40). Desde esta perspectiva, el castigo no sólo debe ser limitado, sino revisado como estructura simbólica de la escuela. Mientras no se transformen las formas de autorizar la palabra y de gestionar el error, la escuela seguirá operando bajo una lógica disciplinaria, aunque cambien sus métodos.

El juicio —como vimos en capítulos anteriores— no puede florecer bajo la amenaza. Sólo cuando el otro se siente escuchado, cuando su experiencia no es descalificada ni su error ridiculizado, se abre la posibilidad de formarse. Por eso, el castigo como interrupción del vínculo no es sólo una práctica puntual: es una gramática educativa que debe ser desmontada para que una reforma real pueda ocurrir.

Reformar la escuela desde Benjamin implica desactivar los dispositivos que impiden el juicio; y el castigo, simbólico o explícito, es uno de ellos. No se trata de abolir toda forma de corrección, sino de desplazar el eje: que la corrección sea experiencia compartida, no imposición unilateral; que el error sea signo de búsqueda, no de fracaso; que el vínculo se sostenga en la palabra, no en la sanción.

En suma, Benjamin invita a pensar el castigo no como una medida disciplinaria, sino como un síntoma del fracaso educativo. Allí donde la palabra ha perdido su poder de encuentro, emerge la sanción como sustituto de la autoridad. Recuperar la dimensión ética del vínculo pedagógico supone, entonces, restituir el diálogo, la escucha y el juicio como ejes de toda formación. Sólo una escuela capaz de reemplazar el miedo por el sentido y la obediencia por el pensamiento podrá liberarse del círculo repetitivo de la violencia institucionalizada.

### **3.3 Crítica a los métodos repetitivos y al vaciamiento del saber**

Uno de los núcleos más constantes en la crítica de Benjamin a la educación moderna es el rechazo a los métodos pedagógicos repetitivos y mecánicos, que reducen la enseñanza a la ejecución de técnicas y la comprensión al cumplimiento de procedimientos. En estos métodos, lo que se transmite no es un saber vivo, sino una forma vacía de contenido, es decir, un conocimiento separado de la experiencia, desprovisto de sentido, incapaz de generar juicio o transformación.

Benjamin no desarrolla una teoría didáctica en términos técnicos, pero sus escritos tempranos y su reflexión sobre la cultura permiten leer una fuerte sospecha hacia la educación entendida como rutina. En *La reforma escolar; un movimiento cultural*, critica la idea de que enseñar consiste en repetir fórmulas o estructurar contenidos cerrados. Para él, “la enseñanza que no transforma, que no perturba ni despierta, no es más que una técnica de transmisión muerta” (Benjamin, 1912/2007, p. 16). Esta denuncia se dirige tanto al contenido como a la forma: cuando el método se convierte en fin, el saber pierde su capacidad formativa.

Esta crítica es especialmente relevante en el contexto de la escolarización moderna, marcada por la estandarización, los manuales, los libros de texto únicos, los sistemas de evaluación cerrados y la obsesión por los resultados medibles. En lugar de formar sujetos pensantes, estos dispositivos promueven la repetición sin juicio, el aprendizaje sin experiencia, la memorización sin sentido. El método, en lugar de ser un puente hacia el saber, se vuelve un filtro que bloquea el acceso a la verdad y la reduce a información funcional.

Desde la perspectiva benjaminiana, esta forma de pedagogía produce un vaciamiento del saber. No porque falten contenidos, sino porque se ha perdido la conexión entre lo que se enseña y el mundo que se habita. Enseñar, para Benjamin, no es acumular datos, sino abrir el tiempo de la experiencia y del juicio. Cuando el conocimiento se presenta como algo cerrado, indiscutible y desligado de la vida del estudiante, deja de formar. En palabras de Skliar (2011), “una pedagogía sin preguntas convierte el saber en peso muerto, en ornamento sin cuerpo” (p. 30).

El vaciamiento del saber, en este sentido, no es una mera consecuencia metodológica, sino un síntoma cultural profundo. Benjamin observa que la modernidad ilustrada, al reducir el conocimiento a técnica y utilidad, despoja al aprendizaje de su dimensión simbólica y ética. Así, el aula se convierte en una extensión del aparato productivo: un espacio donde se administran competencias y se fabrican resultados. Lo que se pierde no es sólo la creatividad, sino la posibilidad de pensar críticamente el mundo. Adorno (1966/2009) lo expresaría más tarde al afirmar que “la educación después de Auschwitz debe impedir que la barbarie se repita, no mediante el adiestramiento, sino mediante la capacidad de pensar” (p. 120).

Benjamin coincide con esta advertencia al concebir la educación como un proceso de interrupción del automatismo cultural. Enseñar no puede ser sinónimo de repetir lo sabido; debe

ser un acto que interrumpa la inercia del pensamiento, que restituya el asombro y el cuestionamiento como formas de conocimiento. La repetición sin juicio no sólo vacía el saber, sino que neutraliza la experiencia del alumno y del maestro, transformando el acto educativo en una rutina sin espíritu.

Esta crítica a la repetición tiene una raíz más profunda: Benjamin entiende que el saber es inseparable del lenguaje, de la historia y del sujeto. Por eso, no puede reducirse a una estructura fija, sino que debe actualizarse en el vínculo, en la palabra viva, en la apertura a lo incierto. La enseñanza no debería buscar la seguridad, sino la perturbación: no asegurar respuestas, sino movilizar preguntas. No proteger del error, sino permitir que el pensamiento se equivoque como forma de creación.

En los sistemas educativos latinoamericanos, esta crítica cobra especial relevancia. La presión por cumplir planes de estudio, las pruebas estandarizadas, la sobrecarga de contenidos y la desconfianza hacia la autonomía del maestro han generado una cultura de repetición vacía. La clase se convierte en un acto de cumplimiento, el maestro en un técnico y el estudiante en un receptor pasivo. En ese contexto, la pedagogía que propone Benjamin adquiere una dimensión emancipadora: enseñar como quien crea, como quien escucha, como quien confía en que el saber no es un producto, sino un proceso.

A su vez, Dussel en su texto *Filosofía de la liberación y educación: Ensayos sobre ética, política y pedagogía*, profundiza esta idea al señalar que el aprendizaje significativo sólo puede darse en el marco de una ética de la alteridad: “aprender es abrirse al otro como fuente de sentido, no dominar un contenido” (p. 45. 2017). Este planteamiento ilumina la propuesta benjaminiana:

una educación viva no consiste en reproducir información, sino en permitir que el pensamiento se transforme al entrar en contacto con el mundo y con los otros.

Por eso, una verdadera reforma educativa no puede limitarse a cambiar el currículo o incorporar nuevas tecnologías. Debe romper con los métodos que impiden el juicio, que organizan el tiempo como secuencia de ejercicios y que bloquean el surgimiento de la palabra propia. Reformar el método no es simplemente mejorar su eficiencia, sino restituirle su sentido formativo: convertirlo en mediación, no en obstáculo; en apertura, no en filtro.

En suma, la crítica benjaminiana a los métodos repetitivos no apunta sólo a su rigidez, sino a su efecto sobre la subjetividad: forman sin transformar, enseñan sin despertar, enseñan sin educar. Superar esta lógica no significa desechar toda sistematicidad, sino reconectar el método con la experiencia, con la palabra y con el juicio. Sólo entonces la enseñanza volverá a ser un acto de pensamiento, y no una forma de adiestramiento.

La tarea pedagógica, desde esta mirada, es interrumpir la rutina para restituir el sentido. Allí donde el método se humaniza, el conocimiento recupera su densidad; donde la enseñanza se abre al diálogo, la escuela deja de ser una fábrica de repeticiones para convertirse en un espacio de pensamiento y libertad.

### **3.4 La reforma escolar como movimiento cultural: restituir el sentido**

La propuesta benjaminiana de reforma escolar obliga a desplazar la mirada: ya no se trata únicamente de ajustar métodos, programas o infraestructura, sino de transformar el sentido mismo desde el cual la institución escolar funciona. Benjamin lo formula con radicalidad al afirmar:

“Toda reforma escolar debe comenzar por cuestionar el espíritu de la escuela. No basta con corregir métodos, revisar programas o modernizar instalaciones. Es necesario despertar una nueva relación con la verdad, una voluntad de formar no a través del castigo ni de la repetición, sino por medio del juicio compartido. La escuela que no transforma su alma sólo repite su fracaso con nuevas máscaras” (Benjamin, 1912/2007, p. 15).

Con esta afirmación, Benjamin nos advierte que la crisis escolar no es técnica, sino espiritual y cultural. Una institución que conserva intacta su lógica de control, de repetición y de domesticación del juicio, aunque innove en sus métodos o se modernice tecnológicamente, continúa operando bajo las mismas estructuras de poder. Por eso, el verdadero problema no está en la obsolescencia de los recursos, sino en la incapacidad de la escuela para abrir espacios de experiencia, juicio y palabra viva.

En esta línea, Ballester y Colom (2015) subrayan que toda pedagogía transformadora debe comenzar por “intervenir de otro modo: no enseñar más cosas, sino enseñar desde otro lugar” (p. 76). Esa alteración del lugar desde donde se enseña constituye, en Benjamin, una forma de interrupción del tiempo homogéneo de la modernidad. Reformar no es añadir contenidos o técnicas, sino romper la inercia del sistema para recuperar el sentido profundo de la formación.

Benjamin percibe que la escuela moderna ha confundido la idea de progreso con la expansión de la eficiencia. La reforma escolar, por tanto, no busca “mejorar” el rendimiento, sino restituir la posibilidad de pensar, de detenerse, de otorgar densidad al tiempo educativo. Reformar significa también redimir —en el sentido benjaminiano— aquello que fue marginado por las

lógicas instrumentales: la experiencia, el juicio, la palabra singular del estudiante, el encuentro entre generaciones.

Así, la reforma escolar se convierte en un movimiento cultural porque involucra la transformación simbólica del modo en que una sociedad se representa a sí misma a través de su escuela. No hay reforma sin memoria ni sin crítica del presente. En términos de Adorno (2009), educar implica mantener viva la negatividad, resistir a la complacencia y sostener la capacidad de decir “no” frente a la injusticia o la barbarie. Este gesto negativo es también un gesto redentor: el reconocimiento de que todo acto educativo tiene una dimensión ética que trasciende lo inmediato.

En la perspectiva de Benjamin, reformar significa devolverle al saber su potencia transformadora. Por eso, cuando denuncia la enseñanza que no perturba ni despierta (Benjamin, 1912/2007, p. 16), está señalando que el problema de la escuela no es de cantidad, sino de sentido. Una escuela saturada de contenidos pero vacía de pensamiento crítico produce estudiantes incapaces de juzgar o imaginar. En cambio, una escuela que interrumpe la repetición y devuelve el lugar al juicio promueve la emancipación simbólica del sujeto.

La verdadera reforma, entonces, no puede ser impuesta desde decretos ni planes externos, sino que debe surgir de un proceso cultural interno, donde maestros y estudiantes reinterpreten colectivamente su experiencia. Dussel (2017) coincide en que una educación liberadora solo es posible cuando “los sujetos se reconocen en su historicidad y son capaces de recrear su propio horizonte ético-político” (p. 41). Este reconocimiento convierte a la escuela en espacio de comunidad y de memoria, no en simple aparato de transmisión.

En este contexto, el maestro deja de ser un ejecutor del sistema para convertirse en un testigo del conflicto, en un mediador entre el pasado y la promesa de lo nuevo. Reformar la

escuela es también reformar la relación pedagógica: sustituir la lógica de la obediencia por la del diálogo, la del miedo por la del juicio compartido. Como recuerda Freire (2005), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión” (p. 72). Esta comunión pedagógica es, en términos benjaminianos, una forma de redención colectiva.

Desde esta clave, la reforma escolar como movimiento cultural no se mide por su eficiencia ni por sus resultados cuantificables, sino por su capacidad de devolverle a la educación su dimensión humana. Una escuela reformada no es aquella que incorpora las últimas innovaciones tecnológicas, sino aquella que sabe detener el tiempo homogéneo, escuchar la palabra del otro y transformar el conocimiento en experiencia.

Finalmente, esta visión plantea que la reforma educativa no es un fin en sí misma, sino un acto de justicia simbólica. Reformar la escuela desde Benjamin es redimir lo no redimido en la historia de la educación: los saberes silenciados, las voces marginadas, los vínculos rotos por la lógica de la utilidad. En ello radica la potencia política del pensamiento benjaminiano: en recordar que toda verdadera reforma debe liberar la capacidad de juicio y devolver al aula su función ética y emancipadora.

### **3.4.1 Reconstituir el tiempo escolar**

Benjamin plantea que la escuela moderna se rige por un tiempo lineal, acumulativo y acelerado que sofoca la posibilidad de elaborar sentido. Reformar la escuela significa interrumpir ese automatismo temporal y abrir lo que él llama el tiempo-ahora (Jetztzeit): el instante capaz de quebrar la continuidad y permitir que algo nuevo acontezca. El tiempo educativo debe ser un tiempo de demora, de escucha, de elaboración colectiva, más cercano a la experiencia que al rendimiento.

### **3.4.2 Restituir la autoridad como ética**

La autoridad docente, en esta clave, no puede fundarse en el castigo ni en la mera repetición de un saber oficial. Benjamin propone una autoridad distinta: una autoridad hospitalaria, que se asume como responsabilidad frente al juicio del otro. Esto implica resistir la tentación de ser sólo un ejecutor del sistema y recuperar el lugar del maestro como testigo del conflicto y guardián de la palabra.

### **3.4.3 Reorientar el currículo y la evaluación**

Una reforma cultural también exige cambiar las prioridades: desplazar la centralidad de los indicadores cuantitativos hacia la valoración de la experiencia compartida, la memoria crítica y la capacidad de preguntar. Benjamin rechaza la enseñanza que se limita a transmitir fórmulas cerradas y advierte que “la enseñanza que no transforma, que no perturba ni despierta, no es más que una técnica de transmisión muerta” (Benjamin, 1912/2007, p. 16). Reformar, entonces, no significa añadir más contenidos, sino devolver al saber su potencia transformadora.

### **3.4.4 Transformar las prácticas de vínculo**

Finalmente, la reforma cultural apunta a sustituir las relaciones educativas basadas en el miedo y el silencio por vínculos que sostengan la confianza y el juicio compartido. Se trata de entender el conflicto no como una desviación a corregir, sino como parte constitutiva del aprendizaje. Como sintetiza Dussel, en *Filosofía de la educación como pedagogía del oprimido*, la educación que nace del miedo sólo puede reproducir la obediencia; la que nace del juicio compartido puede liberar (2017, p. 40).

En este sentido, la reforma escolar como movimiento cultural no es un programa técnico ni una política coyuntural, sino una transformación simbólica y ética en la forma de habitar la escuela. No se trata de volver al pasado ni de actualizar lo obsoleto, sino de abrir un nuevo horizonte donde la enseñanza y el aprendizaje recuperen su espesor político y su sentido comunitario. Como señalan Ballester y Colom (2015), se trata de “intervenir de otro modo: no de enseñar más cosas, sino de enseñar desde otro lugar” (p. 76).

Hablar de reforma desde Benjamin es, entonces, rechazar tanto la nostalgia como la inercia. Es reconocer que la escuela no puede seguir siendo un dispositivo de control y repetición, sino que debe convertirse en un espacio donde se ensaye la verdad, se escuche el juicio del otro y se construya colectivamente el horizonte de lo común.

En diálogo con la teoría crítica contemporánea, la propuesta benjaminiana se distancia tanto de las pedagogías tecnocráticas como de los discursos que absolutizan la innovación. Theodor Adorno, en su *Dialéctica negativa* (1966/2009), advierte que la verdadera crítica no consiste en destruir por destruir, sino en mantener viva la negatividad como resistencia al pensamiento acomodado. En el campo pedagógico, esto significa que la reforma escolar no puede confundirse con la simple introducción de reformas administrativas o con la adopción acrítica de tecnologías educativas: se trata, más bien, de sostener la capacidad de interrumpir, de dudar y de abrir lo no previsto.

De manera convergente, Skliar (2011) ha subrayado que “una pedagogía sin preguntas convierte el saber en peso muerto, en ornamento sin cuerpo” (p. 30). Esto implica reconocer que la educación debe recuperar su carácter de acontecimiento: algo que sucede en el cruce de la

palabra, el silencio y el juicio, y que nunca puede ser reducido a un conjunto de procedimientos estandarizados.

Así, la reforma escolar como movimiento cultural no se mide por la eficiencia ni por los resultados cuantitativos, sino por su capacidad de liberar al pensamiento de la repetición vacía y abrir posibilidades para que la experiencia, el juicio y la memoria crítica vuelvan a tener lugar en el aula. La apuesta benjaminiana, leída desde la crítica contemporánea, nos recuerda que la verdadera innovación no consiste en sumar novedades, sino en interrumpir lo que impide pensar.

### **3.5 Una escuela posible: formación, comunidad y juicio compartido**

Después de explorar críticamente los fundamentos simbólicos de la escuela moderna —su vínculo con el castigo, los métodos repetitivos y el vaciamiento del saber—, se vuelve imprescindible preguntarse: ¿es posible otra escuela? ¿Una escuela que no reproduzca la obediencia, sino que habilite el juicio? ¿Una institución que no funcione como mecanismo de control, sino como espacio de comunidad y formación ética? Para Benjamin, la respuesta no se encuentra en un modelo ideal ni en una utopía normativa, sino en una reforma cultural que transforme desde dentro los modos de enseñar, de aprender y de convivir. Su propuesta no apunta a un nuevo sistema pedagógico, sino a **una nueva sensibilidad educativa**, capaz de devolverle a la experiencia su espesor y a la palabra su poder de revelación. En esta clave, la escuela posible no se define por la estructura, sino por el sentido del vínculo que sostiene a quienes la habitan.

Una escuela posible no es una escuela perfecta. Es aquella en la que el juicio no está penalizado, sino promovido; en la que la palabra del estudiante no se teme, sino que se espera; en la que el maestro no es un operador del sistema, sino un agente de hospitalidad formativa. En esta

escuela, enseñar no significa imponer contenidos, sino abrir espacios simbólicos donde algo verdadero pueda acontecer. Esta noción coincide con lo que Benjamin (1912/2007) denomina *movimiento cultural*: una transformación del espíritu que anima la educación y no solo de sus mecanismos externos.

Benjamin, aunque no formula un modelo institucional, deja entrever esta posibilidad en sus escritos pedagógicos. En *La reforma escolar, un movimiento cultural*, sugiere que la escuela debe orientarse hacia una formación que no excluya la experiencia, ni el conflicto, ni el juicio ético: “Educar no es corregir ni repetir, sino formar en comunidad el juicio que permite decir ‘nosotros’ sin silenciar al ‘yo’” (Benjamin, 1912/2007, p. 18). Esta noción contiene una profunda enseñanza ética y política. Para Benjamin, la educación no consiste en homogeneizar, sino en crear el espacio donde el yo y el nosotros puedan coexistir en diálogo. La escuela, por tanto, no es una fábrica de conformidad, sino un lugar donde se ensaya la pluralidad del mundo. Esta visión se emparenta con la propuesta freireana, para quien la educación auténtica nace del encuentro entre sujetos que se reconocen mutuamente como inacabados y capaces de transformar la realidad (Freire, 1970/2005, p. 78).

En esta escuela, la comunidad educativa no es un concepto administrativo, sino una relación ética entre generaciones. No es el resultado de una normativa de convivencia, sino el fruto de un compromiso con la palabra del otro. El juicio compartido no se refiere a la uniformidad de pensamiento, sino a la disposición mutua para sostener el tiempo necesario que permita a cada uno pensar, hablar, dudar. La comunidad, en este sentido, es el espacio donde la diferencia no se elimina, sino que se cuida.

Desde una mirada latinoamericana, esta propuesta tiene un enorme potencial crítico. En sociedades profundamente atravesadas por la desigualdad, la exclusión y la desconfianza institucional, una escuela centrada en la experiencia, la palabra y el juicio representa una alternativa concreta a las formas autoritarias y tecnocráticas que aún dominan los sistemas escolares. No se trata de construir una nueva pedagogía desde cero, sino de reconocer los gestos que ya existen —en prácticas docentes, en experiencias comunitarias, en formas de resistencia— y darles valor formativo.

En este sentido, la “escuela posible” benjaminiana se alinea con la noción de re-existencia pedagógica propuesta por Walsh (2009), quien plantea que las comunidades deben rehacer sus memorias y proyectar futuros propios desde una educación situada y decolonial. La escuela, entonces, deja de ser el lugar donde se impone un saber universal y se convierte en el espacio donde las memorias diversas encuentran un horizonte común.

A su vez, Dussel (2017) enfatiza que una educación ética no puede surgir del miedo, sino del diálogo entre sujetos libres. Reformar la escuela desde esta perspectiva implica romper con el paradigma del control y sustituirlo por una pedagogía de la confianza. El maestro, en esta tarea, es un mediador que acompaña el juicio del otro sin suplantarlo, que enseña no lo que sabe, sino lo que busca.

La formación (*Bildung*), entendida desde Benjamin, es precisamente este proceso de apertura hacia lo otro. No es acumulación de conocimientos, sino transformación de la mirada. Se trata de aprender a pensar con el pasado sin quedar atrapado en él; de mirar el presente con la conciencia de sus ruinas y de imaginar el futuro sin clausurarlo. La escuela posible es, por tanto, el lugar donde la experiencia se vuelve juicio, donde la memoria se transforma en promesa.

Carlos Skliar lo expresa con claridad: “una escuela del juicio no es la que dicta normas, sino la que sostiene el tiempo necesario para que la palabra del otro tenga lugar” (Skliar, 2011, p. 32). Esta escuela no necesita más recursos tecnológicos, sino más silencio compartido; no más estandarización, sino más escucha; no más resultados, sino más vínculos que habiliten el pensamiento. Es una escuela exigente, no porque controle, sino porque confía.

La escuela posible que propone Benjamin —y que aquí se proyecta— no es una institución perfecta, sino una comunidad de formación ética. Una escuela que no renuncia al conflicto, sino que lo asume como parte del aprendizaje. Que no teme al juicio, sino que lo acompaña. Que no reproduce la cultura sin más, sino que la interrumpe con dignidad. Esta escuela no será diseñada desde un ministerio ni evaluada con rúbricas: será construida colectivamente en el aula, en la palabra, en el tiempo compartido.

Pensar una reforma educativa desde Benjamin implica entonces imaginar esta escuela no como ideal lejano, sino como horizonte posible, como gesto cotidiano, como decisión ética. No hay formación sin comunidad, ni comunidad sin juicio compartido. Y no hay escuela sin la posibilidad de abrir un espacio donde todo esto pueda acontecer.

En última instancia, la escuela posible no es solo un proyecto educativo, sino una promesa ética. Es el recordatorio de que la educación, cuando se libera del miedo y del automatismo, puede convertirse en un acto de justicia hacia el pasado y de esperanza hacia el porvenir. Una escuela que enseña a pensar, a recordar y a imaginar es también una escuela que redime.

### 3.6 Conclusión

Este capítulo ha recorrido, desde una clave benjaminiana, una de las preguntas más urgentes de la teoría pedagógica contemporánea: ¿es posible reformar la escuela sin limitarse a reorganizar sus métodos o programas? La respuesta, elaborada en diálogo con los escritos de juventud de Walter Benjamin, ha insistido en que toda reforma escolar verdaderamente transformadora debe ser también una reforma simbólica, cultural y ética.

A lo largo del desarrollo, vimos que la forma escolar moderna ha sido configurada históricamente por dispositivos como el castigo, la repetición vacía y la clausura del juicio, que lejos de formar, moldean subjetividades funcionales al orden. El castigo —sea físico, simbólico o emocional— interrumpe el vínculo pedagógico al imponer miedo donde debería haber confianza. La repetición sin experiencia convierte el método en obstáculo, vacía el saber de sentido y sofoca la pregunta. La escuela, concebida de este modo, deja de ser un espacio formativo para convertirse en un sistema de domesticación.

Frente a este diagnóstico, Benjamin no propone una destrucción de la escuela, sino su reinención como comunidad ética, como espacio en el que la palabra, la experiencia y el juicio puedan florecer. Su apuesta por una reforma escolar como movimiento cultural exige desplazar el foco desde la eficiencia hacia la formación, desde el cumplimiento hacia el sentido, desde la técnica hacia el acontecimiento pedagógico. Reformar no es mejorar el rendimiento: es restituir el derecho a formar humanidad en común.

La figura de la escuela posible, esbozada en el apartado final, no es una utopía ingenua, sino un horizonte filosófico-político: una escuela donde el juicio sea compartido, la autoridad sea

hospitalidad, y la comunidad no se administre, sino que se construya con y desde el otro. No se trata de cambiar todo, sino de interrumpir lo que impide formar y sostener lo que hace pensar.

En el marco latinoamericano, esta propuesta adquiere un carácter aún más urgente. La escuela no puede seguir reproduciendo la exclusión, la desconfianza y el silenciamiento. Necesita ser repensada como lugar de justicia simbólica, donde todos los sujetos —estudiantes, maestros, comunidades— puedan decir, pensar, enseñar y aprender con sentido.

Este capítulo no cierra una discusión, sino que prepara el terreno para el siguiente movimiento de la tesis: explorar cómo esa reconfiguración simbólica del acto educativo puede articularse en propuestas concretas de formación, comunidad y juicio, que reconozcan la experiencia, escuchen la palabra del otro y permitan pensar el mundo de nuevo.

## **Capítulo IV: Experiencia, interrupción y redención: bases para una pedagogía crítica desde Benjamin**

### **4.1 Introducción: experiencia y redención en la educación**

El presente capítulo se organiza como un recorrido metodológico que busca desplegar, a partir de Walter Benjamin, una pedagogía sustentada en tres ejes interconectados: la experiencia, la interrupción y la redención. Cada apartado no sólo desarrolla un concepto, sino que lo sitúa en su función dentro del entramado educativo, mostrando cómo puede transformar la manera en que pensamos la escuela.

En primer lugar, se examina la experiencia como interrupción del tiempo homogéneo, para comprender cómo lo educativo se configura no en la linealidad de los calendarios y programas, sino en los instantes significativos que irrumpen y abren nuevas posibilidades. En segundo lugar, se aborda la tríada de juicio, memoria y promesa, que articula la dimensión ética de la formación y permite pensar la educación como cuidado del pasado, discernimiento en el presente y apertura hacia el porvenir. Posteriormente, se profundiza en la noción de redención pedagógica, entendida como el acto de liberar lo no redimido en la escuela, dando lugar a voces, saberes y memorias históricamente silenciadas. Finalmente, se analiza la experiencia formativa como resistencia política, donde se muestra cómo la práctica educativa, más allá de su aparente neutralidad, puede convertirse en un espacio de emancipación frente a las lógicas dominantes.

De este modo, el capítulo propone al lector un tránsito que no busca clausurar un sistema pedagógico acabado, sino ofrecer claves interpretativas para reimaginar la escuela como espacio de interrupción, justicia y resistencia. La ruta que aquí se traza invita a reconocer en la obra benjaminiana no un manual de enseñanza, sino un horizonte crítico para pensar la educación en

contextos atravesados por desigualdades, urgencias históricas y la necesidad de abrir lo común hacia futuros inéditos.

Pensar la educación desde Walter Benjamin implica reconocer que la experiencia formativa no es una mera acumulación de información, sino un proceso vivo que conecta pasado, presente y futuro. Benjamin rechaza la noción de aprendizaje como simple transmisión de datos; para él, la experiencia es siempre un tejido narrativo donde el tiempo, la memoria y el juicio se entrelazan. Así, la educación no sólo prepara para lo que viene, sino que interrumpe lo que es y abre un horizonte donde lo nuevo pueda surgir.

En *Infancia en Berlín hacia 1900*, Benjamin describe cómo ciertas vivencias aparentemente pequeñas —un gesto, una palabra, una mirada— dejan marcas imborrables que, años después, siguen operando como fuentes de sentido. Allí afirma:

“En cada instante de la infancia se esconde un resto de lo irredimido. No son los grandes acontecimientos los que determinan el recuerdo, sino las pequeñas huellas que resisten al desgaste del tiempo. La tarea de la educación es mantener viva esa chispa, protegerla del ruido y de la prisa, para que pueda arder cuando llegue su momento” (Benjamin, 1932/2011, p. 47).

Esta cita ilumina el núcleo de la propuesta benjaminiana: la educación no es una carrera hacia el futuro, sino un acto de cuidado del presente que permite que lo no realizado —lo que Benjamin llamaría lo “irredimido”— encuentre su oportunidad. El maestro, en este sentido, no es un programador de conductas ni un repetidor de contenidos, sino un testigo de las posibilidades que la experiencia abre. El tiempo escolar, lejos de estar únicamente orientado a la producción y

la medición, debe ser también un tiempo para la interrupción, para detenerse, escuchar y leer en el rostro del otro aquello que todavía no ha sido dicho.

En el contexto latinoamericano, donde la educación se ve constantemente presionada por políticas de rendimiento y estandarización, esta visión plantea un desafío radical: recuperar la experiencia como fundamento de la formación. No se trata de rechazar el conocimiento técnico o científico, sino de reintegrarlo en una trama de sentido donde el aprendizaje responda a la vida y no únicamente a los indicadores.

#### **4.2 La experiencia como interrupción del tiempo homogéneo**

En la concepción moderna de la escuela, el tiempo ha sido reducido a un flujo homogéneo y medible, organizado en horarios, calendarios y secuencias curriculares que buscan garantizar la eficiencia y la progresión lineal del aprendizaje. Este tiempo escolar, de carácter mecánico, responde más a la lógica de la producción industrial que a las necesidades vitales de la formación humana. Sin embargo, para Benjamin, la verdadera experiencia educativa no puede desplegarse en un tiempo puramente cronológico; requiere lo que él denomina una interrupción.

En *Tesis sobre la filosofía de la historia*, Benjamin plantea que “articular históricamente lo pasado... significa apoderarse de un recuerdo tal como relumbra en un instante de peligro” (Benjamin, 1940/2008, p. 43). Esta formulación puede trasladarse al terreno pedagógico: la experiencia irrumpe cuando un momento rompe la continuidad del tiempo escolar y permite que algo significativo acontezca. No es un dato programado, sino un instante cargado de sentido, capaz de transformar la percepción del estudiante y del maestro.

La interrupción no es una pérdida de tiempo; al contrario, es un reajuste del tiempo hacia la densidad del presente. Un diálogo que se sale del guión, una pregunta que desarma el plan de clase, un silencio que exige ser habitado: todos estos son momentos de interrupción que, lejos de ser desviaciones, constituyen el corazón mismo de la experiencia educativa. En este sentido, la función del educador no es apresurar el tiempo, sino saber detenerlo cuando lo importante acontece.

En el contexto latinoamericano y colombiano, donde el tiempo escolar está frecuentemente subordinado a la presión de los estándares y las evaluaciones, la propuesta benjaminiana de interrupción adquiere un carácter político. Detener el tiempo homogéneo es resistir a la lógica de la prisa y abrir espacio para el juicio, la memoria y la palabra, aquello que no puede ser reducido a un indicador.

Como afirma Skliar (2011) en *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, “el tiempo de la educación no se mide en horas de clase, sino en la intensidad de los encuentros que allí suceden” (p. 27). En esta perspectiva, la interrupción es la condición que permite que esos encuentros sean posibles y significativos.

### **4.3 Juicio, memoria y promesa en la formación**

En la pedagogía benjaminiana, juicio, memoria y promesa forman un triángulo inseparable que define la tarea formativa. El juicio es la capacidad de discernir, de diferenciar lo verdadero de lo falso, lo justo de lo injusto; la memoria es el lugar donde lo vivido se conserva y se resignifica; la promesa es la apertura a lo que aún no es, pero puede llegar a ser. Estos tres elementos se entrelazan para constituir la experiencia educativa como acto ético y político, donde el aprendizaje se convierte en una práctica de justicia simbólica..

Benjamin, en *El narrador*, subraya que “la experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de todo consejo, y este consejo —tejido de memoria— apunta a un porvenir” (Benjamin, 1936/2010, p. 126). En la escuela, esta idea se traduce en un reconocimiento de que formar no es únicamente transmitir conocimientos, sino acompañar al otro en el ejercicio de pensar, recordar y proyectar. La autoridad pedagógica, así entendida, no se impone, sino que se gana en la medida en que habilita al estudiante para elaborar sus propios juicios y encontrar su propia palabra dentro de la historia.

El juicio, en Benjamin, no es un acto de sanción, sino de interrupción. Juzgar significa detener el flujo de lo dado para abrirlo al pensamiento. En ese sentido, educar para el juicio es educar para la libertad, porque quien juzga no repite, sino que interpreta. La escuela moderna, sin embargo, ha tendido a reemplazar el juicio por la evaluación, el pensamiento por la calificación, la pregunta por el cumplimiento. Frente a ello, una pedagogía benjaminiana reivindica el derecho a detenerse, a suspender la inercia del tiempo homogéneo para permitir que emerja la reflexión crítica.

La memoria, en este marco, no es un archivo estático, sino un espacio activo de interpretación y de justicia. Para Benjamin, recordar no significa acumular hechos pasados, sino reactivar en el presente aquello que quedó oculto o silenciado por la historia oficial. En *El narrador*, subraya que “la experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de todo consejo, y este consejo —tejido de memoria— apunta a un porvenir” (Benjamin, 1936/2010, p. 126). De allí que la memoria viva no sea un depósito neutro, sino un gesto crítico que rescata las huellas de lo no redimido.

En los contextos educativos latinoamericanos, esta tarea implica recuperar saberes comunitarios que han sido marginados por el currículo dominante. Se trata de los saberes campesinos vinculados al cultivo y al cuidado de la tierra; los saberes indígenas expresados en cosmovisiones, lenguas y rituales; los saberes afrodescendientes preservados en cantos, danzas y oralidades; los saberes populares que emergen de la vida cotidiana, de los oficios y de las prácticas de resistencia. Todos estos, lejos de ser simples curiosidades culturales, constituyen formas de experiencia y de transmisión que pueden nutrir la formación crítica. Al integrarlos, la escuela no sólo amplía su horizonte, sino que reconoce que la memoria de los pueblos es también memoria de lucha, y que la promesa educativa debe hacer justicia a esas voces históricamente silenciadas.

La promesa, finalmente, es lo que mantiene abierta la educación al futuro. No se trata de preverlo ni de diseñarlo en detalle, sino de conservar la disposición a lo inesperado, a que el encuentro educativo abra caminos que ni maestro ni estudiante habían previsto. Es, en palabras de Benjamin, “la certeza de que en cada instante late la chispa de lo mesiánico” (Benjamin, 1940/2008, p. 45). La promesa educativa es, por tanto, la afirmación de que aún es posible transformar lo dado; de que la historia, incluso la más dolorosa, puede ser interrumpida por un acto de justicia, por una experiencia que redime.

En este punto, el pensamiento de Benjamin dialoga con la pedagogía de la esperanza de Freire (1970/2005), quien sostiene que educar es siempre un acto de fe en el ser humano y en su capacidad de recrear el mundo. Del mismo modo, Dussel (2017) recuerda que la formación ética surge del reconocimiento del otro como sujeto histórico capaz de juicio y transformación. Ambos autores coinciden con Benjamin en que la promesa educativa no es mera expectativa de progreso,

sino una responsabilidad ética frente al porvenir, sostenida en la memoria de los vencidos y en la confianza en los que aprenden.

Así, juicio, memoria y promesa conforman un acto pedagógico integral, donde el pasado no oprime, el presente no se agota y el futuro no se clausura. Esta tríada es indispensable para una educación que, en lugar de reproducir el orden establecido, sea capaz de abrir un espacio para lo nuevo y lo justo.

En síntesis, para Benjamin, educar no es instruir ni predecir, sino mantener encendida la chispa que une la memoria con la promesa. Allí donde el juicio se ejerce, la memoria se activa y la promesa se sostiene, la educación deja de ser una tarea administrativa y se convierte en una práctica ética capaz de interrumpir la historia y rehacer el mundo.

#### **4.4 La redención pedagógica: liberar lo no redimido en la escuela**

En la obra de Benjamin, la noción de redención ocupa un lugar central, aunque no siempre es comprendida en su profundidad filosófica. Lejos de una interpretación puramente teológica, Benjamin utiliza el concepto para referirse a la posibilidad de rescatar, en el presente, aquello que ha quedado relegado, silenciado o invisibilizado en la historia. Redimir no es restaurar el pasado tal como fue, sino recuperar sus fragmentos de verdad y traerlos al presente como fuerza de interrupción. En este sentido, la redención benjaminiana constituye un acto de justicia y de memoria, una forma de resistencia frente al olvido y la repetición.

En el plano pedagógico, esta idea se traduce en liberar lo irredimido en la experiencia escolar: esos saberes, sensibilidades y memorias que el sistema educativo ha desechado por

considerarlos inútiles o improductivos. Las prácticas escolares, moldeadas históricamente por la racionalidad moderna, tienden a invisibilizar toda forma de conocimiento que no se ajuste a los cánones del rendimiento o de la utilidad. Redimir, entonces, implica reabrir el aula a lo excluido, a lo que no encaja en la lógica de la eficiencia.

En *Tesis sobre la filosofía de la historia*, Benjamin sostiene que “ni los muertos estarán seguros ante el enemigo si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer” (Benjamin, 1940/2008, p. 42). Trasladado al ámbito educativo, este pasaje nos recuerda que el olvido impuesto por las instituciones escolares puede perpetuar las injusticias del pasado, consolidando un presente que repite la exclusión. Redimir, en este contexto, significa educar contra el olvido, reconociendo que la tarea de la escuela no es producir sujetos adaptados, sino posibilitar el surgimiento de sujetos capaces de recordar críticamente, de interrumpir la continuidad del poder y de imaginar otros modos de existencia.

La redención pedagógica no consiste en una simple “recuperación de contenidos” ausentes en el currículo, sino en una transformación del sentido mismo de la escuela. Se trata de reconocer que los estudiantes no son páginas en blanco, sino portadores de historias, contextos y resistencias. La tarea del educador, entonces, es actuar como mediador entre esos saberes y el mundo, conectando la memoria personal y colectiva con nuevas posibilidades de interpretación y acción. Como señala Ballester (2015), la educación benjaminiana es “un acto de interrupción de lo dado, una apuesta por liberar la palabra que el tiempo oficial había condenado al silencio” (p. 74).

Este enfoque adquiere un carácter urgente en América Latina, donde el colonialismo y sus herencias han configurado sistemas educativos orientados a la homogeneización cultural y la

negación de saberes locales. Como advierte Walsh (2009, p. 24) en *Interculturalidad, Estado y Sociedad*, la educación debe ser un espacio de re-existencia, en el que los pueblos puedan rehacer su memoria y proyectar futuros propios. La redención benjaminiana coincide con esta perspectiva, proponiendo una escuela que, en lugar de imponer una historia única, abra un diálogo entre memorias diversas, reconociendo su potencial emancipador.

En este sentido, liberar lo irredimido en la escuela implica también reformar las prácticas de evaluación, el uso del tiempo escolar y las jerarquías del saber, para que lo que tradicionalmente ha sido excluido pueda entrar en el espacio de lo legítimo. La redención pedagógica, así, no es un gesto romántico ni nostálgico, sino un acto profundamente político: es reconocer que sin justicia hacia el pasado, no hay educación capaz de transformar el futuro. Como advierte Benjamin en sus *Tesis sobre la filosofía de la historia*, “el pasado sólo se hace objeto de una estructura cognoscitiva en el instante en que se reconoce como lo inacabado, como aquello que exige redención” (Benjamin, 1940/2008, p. 45). Esta afirmación permite comprender que el acto educativo no puede limitarse a transmitir lo dado, sino que debe abrir un espacio de memoria crítica que otorgue voz a lo silenciado y proyecte posibilidades inéditas hacia el porvenir.

Desde esta perspectiva, la redención pedagógica se convierte en una forma de crítica activa, en la que el pensamiento interrumpe la repetición histórica y habilita nuevas formas de comunidad. En ella se cruzan memoria y promesa, experiencia y esperanza. La escuela, entendida así, no es un lugar de clausura, sino de apertura a lo no cumplido; un espacio donde lo inacabado de la historia puede volver a hablar y reclamar su lugar en la formación del presente.

En el contexto actual, marcado por la estandarización y la mercantilización del conocimiento, la redención pedagógica recuerda que educar es también un acto de justicia simbólica: una manera de hacer comparecer lo olvidado y lo negado en la escena del saber. Al liberar lo irredimido, la educación se reencuentra con su vocación ética más profunda: no producir más de lo mismo, sino abrir la posibilidad de un mundo distinto.

#### **4.5 La experiencia formativa como resistencia política**

Antes de desarrollar esta noción, es importante aclarar que Walter Benjamin no formuló un modelo pedagógico sistemático ni diseñó un programa escolar concreto. Su pensamiento educativo se encuentra disperso en escritos de juventud y en reflexiones filosóficas sobre la cultura, la historia y la experiencia. Por lo tanto, cuando hablamos de la “experiencia formativa como resistencia política”, no estamos describiendo una teoría explícitamente elaborada por él, sino una lectura pedagógica contemporánea que interpreta sus aportes en clave crítica.

Benjamin fue claro en señalar que la educación debía romper con la lógica instrumental y con los dispositivos de domesticación del pensamiento. En *La reforma escolar, un movimiento cultural*, advierte:

La misión de la escuela no puede limitarse a preparar al alumno para el servicio de la utilidad. Allí donde la enseñanza se convierte en adiestramiento, se pierde su espíritu. La verdadera reforma no consiste en multiplicar los métodos, sino en despertar en el joven la capacidad de pensar por sí mismo, incluso contra la corriente dominante, para que no sea simple

repetidor de lo existente, sino creador de lo posible” (Benjamin, 1912/2007, p. 15).

Esta afirmación conecta directamente con la idea de que la educación es un acto de emancipación, en la medida en que habilita a los sujetos a cuestionar lo dado y a imaginar alternativas. Para Benjamin, resistir no es simplemente oponerse, sino interrumpir el curso lineal del tiempo histórico que perpetúa las estructuras de dominación, y abrir con ello un instante de posibilidad.

La resistencia pedagógica, por tanto, no se manifiesta únicamente en grandes gestos de disidencia, sino en las formas cotidianas de interrumpir la normalidad. Cada vez que un docente suspende la lógica del rendimiento para escuchar una historia, que da lugar a un silencio fértil en el aula o que permite que los estudiantes construyan sentido desde su propio contexto, ocurre un acto de resistencia frente a la racionalidad instrumental que domina la escuela moderna. En estos momentos, la experiencia se vuelve política porque rompe la continuidad del adiestramiento y convierte la enseñanza en un espacio de reconocimiento mutuo.

Benjamin comparte con Adorno (1998) la convicción de que la verdadera educación es aquella que “se opone a la barbarie”, es decir, a la reproducción de formas de pensamiento acríticas y conformistas. Para ambos autores, educar críticamente implica mantener viva la capacidad de juicio y de memoria, dos fuerzas que resisten la cosificación del sujeto y la homogenización del pensamiento. La experiencia formativa, en esta clave, no es sólo transmisión de saberes, sino formación del criterio y del discernimiento, la posibilidad de detener el automatismo que convierte al estudiante en objeto pasivo de la instrucción.

En los sistemas escolares latinoamericanos, donde las políticas educativas suelen estar subordinadas a organismos internacionales y a modelos de mercado, defender la experiencia formativa como un espacio autónomo es, en sí mismo, un gesto político. Esto no significa aislar la escuela del mundo, sino insertarla en él de manera crítica, evitando que sea arrastrada por las exigencias inmediatas del capital y el control social. Como recuerda Adorno en *Educación después de Auschwitz*<sup>6</sup>:

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Por tanto, debe ocupar un lugar prioritario en el pensamiento pedagógico. Todo lo demás es secundario frente a esta tarea. La educación que se limita a la adaptación, al ajuste del individuo a lo existente, se convierte en complicidad con la barbarie. Sólo una educación que resista al conformismo y fomente la autonomía puede evitar la repetición del horror” (Adorno, 1966/2003, p. 103).

La resistencia política desde la educación no se ejerce únicamente en grandes gestos de confrontación, sino también en pequeñas prácticas cotidianas que rompen la lógica del adiestramiento: permitir un debate que no estaba en el programa, dar tiempo a una reflexión profunda sin la presión de “terminar la guía”, escuchar activamente las historias de los estudiantes, reconocer su contexto. Todos estos actos interrumpen la maquinaria de la escolarización estandarizada y abren grietas por donde puede entrar lo nuevo.

Paulo Freire lo expresó con radicalidad en *Pedagogía del oprimido*:

---

<sup>6</sup> Este texto pertenece a la conferencia Educación después de Auschwitz, dictada por Adorno en 1966 y recopilada en Educación para la emancipación (2003). Aquí, Adorno coloca a la educación como responsabilidad ética fundamental frente a la barbarie.

Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión. La educación auténtica no deposita contenidos, sino que reconoce al educando como sujeto. Allí donde se le niega la palabra, se le niega también la humanidad. Allí donde se le abre espacio para decir, pensar y actuar, se inicia un proceso de liberación” (Freire, 1970/2005, p. 78).<sup>7</sup>

De este modo, podemos afirmar que la experiencia formativa, leída desde Benjamin y en diálogo con la teoría crítica y la pedagogía latinoamericana, se convierte en un acto de resistencia política. No porque imponga un modelo cerrado, sino porque recupera la posibilidad de pensar, de recordar y de imaginar alternativas allí donde la lógica de la eficiencia busca clausurar la educación como acontecimiento.

Por último, esta noción de resistencia política en la educación adquiere una dimensión ética y comunitaria. Como advierte Walsh (2009), la educación decolonial no busca “resistir por resistir”, sino reexistir, es decir, generar modos alternativos de habitar la escuela y de producir conocimiento desde los márgenes. En esta sintonía, la experiencia formativa benjaminiana invita a pensar la escuela como un espacio de co-presencia de memorias, de diálogo intercultural y de justicia simbólica.

Así, la resistencia pedagógica no es una consigna, sino una práctica encarnada: cada gesto que interrumpe la repetición, cada acto que devuelve sentido a la palabra, cada decisión que afirma la dignidad del sujeto es, en sí misma, una forma de emancipación. En última instancia, educar desde la experiencia es reconocer en el otro la posibilidad de lo nuevo, aquello que escapa a la domesticación del sistema y mantiene viva la promesa de transformación.

---

<sup>7</sup> La cita procede de *Pedagogía del oprimido* (1970), donde Freire desarrolla la noción de una educación dialógica y liberadora, en contraposición a lo que denomina “educación bancaria”.

## 4.6 Conclusión

Este capítulo ha explorado tres ejes centrales del pensamiento benjaminiano aplicados a la pedagogía: la experiencia como interrupción del tiempo homogéneo, la articulación entre juicio, memoria y promesa, y la noción de redención pedagógica como acto de justicia hacia lo olvidado. Hemos visto que, para Benjamin, la educación auténtica no se limita a transmitir conocimientos, sino que abre espacios de sentido en los que el pasado, el presente y el futuro se entrelazan en un mismo gesto formativo.

La interrupción emerge como una herramienta decisiva para romper con el tiempo lineal impuesto por la escolarización moderna. En un contexto donde los calendarios, los estándares y las métricas parecen regir el sentido de aprender, la propuesta benjaminiana invita a detenerse para dejar entrar lo imprevisible, lo que no estaba programado pero que resulta fundamental para el aprendizaje.

El triángulo formado por juicio, memoria y promesa ofrece un marco ético-político para pensar la educación: el juicio crítico como defensa frente a la manipulación ideológica; la memoria activa como reconocimiento y reparación de voces silenciadas; y la promesa como apertura hacia un futuro no clausurado. Esta articulación, lejos de ser abstracta, tiene consecuencias concretas para la práctica educativa, especialmente en sociedades marcadas por la desigualdad y la exclusión como las latinoamericanas.

La redención pedagógica, por su parte, plantea un desafío profundo: no basta con ampliar el currículo o diversificar los contenidos, sino que es necesario replantear la misión de la escuela para que se convierta en un lugar donde lo irredimido pueda encontrar reconocimiento y

proyección. Esta tarea es, en sí misma, un acto político, pues implica resistir las fuerzas que reducen la educación a mera formación de capital humano.

Finalmente, hemos visto que la experiencia formativa puede y debe convertirse en un acto de resistencia política. Desde pequeños gestos cotidianos hasta cambios estructurales, es posible construir una pedagogía que no se someta ciegamente a las lógicas de la eficiencia y el control, sino que promueva la libertad, el pensamiento crítico y la justicia social.

En el marco de la educación contemporánea, marcada por la estandarización y la presión por resultados cuantificables, estas ideas constituyen una invitación a reimaginar la escuela como espacio de cuidado del tiempo, de diálogo entre memorias diversas y de apertura hacia posibilidades inéditas. Retomar a Benjamin hoy no es un ejercicio nostálgico, sino una apuesta por una educación que, más que preparar para el futuro, haga justo y habitable el presente.

## Consideraciones finales: Una alegoría a Teseo en el laberinto del Minotauro<sup>8</sup>

Internarse en los escritos juveniles de Walter Benjamin ha significado recorrer un territorio en el que la pedagogía moderna se revela no como neutralidad, sino como estructura de poder. La alegoría del laberinto permite comprender esta condición: la escuela se presenta como un espacio lleno de corredores repetitivos, normas y discursos que prometen progreso, pero que con frecuencia encierran el juicio, sofocan la palabra y convierten la experiencia en rutina. Benjamin, con su mirada crítica, devela que la modernidad ilustrada no liberó al sujeto por completo, sino que lo subordinó a nuevas formas de control.

En el centro de este recinto aparece el Minotauro, figura de la modernidad que transforma la educación en dispositivo de disciplinamiento. Se alimenta de la repetición vacía, de la obediencia ciega y de la sanción como mecanismo de aprendizaje. Su fuerza es sutil: se encarna en la evaluación mecánica, en la obsesión por el rendimiento, en la exclusión de los saberes que no responden a la utilidad inmediata. Así, la violencia de la escuela no es solo visible en el castigo directo, sino también en el silenciamiento de las voces y en la supresión de la experiencia viva.

Teseo encarna, en contraste, la juventud entendida por Benjamin como potencia ética. Su fragilidad es su mayor fortaleza: no posee certezas absolutas, pero se atreve a interrumpir lo dado,

---

<sup>8</sup> El título de este capítulo surge del deseo de incorporar elementos literarios y propios de la tradición oral, los cuales, de manera simbólica, se corresponden con una referencia hecha por Benjamin en una de sus obras, donde compara la metrópolis con un laberinto: “La metrópoli como laberinto. De él en consecuencia forma parte la imagen del minotauro albergada en su centro. El hecho de que éste vaya a traer la muerte al individuo no es lo decisivo. Lo decisivo es la imagen de las fuerzas portadoras de la muerte a las que él mismo encarna. Pero esto también es algo nuevo para los habitantes de las grandes ciudades” (Benjamin, Parque Central, en Obras I/2, 2008, pp. 297–298).

a ejercer juicio frente a lo impuesto. En Teseo se concentra la posibilidad de emancipación que anida en la formación: la capacidad de arriesgarse a pensar de otro modo, de no resignarse al orden que se presenta como inevitable. Afrodita, diosa del deseo, recuerda en esta travesía que la educación no puede reducirse a instrucción técnica: sin deseo de comprender y sin vínculo con el otro, el hilo se corta y la formación se vacía de sentido.

Ese hilo de Ariadna simboliza la pedagogía crítica: un tejido hecho de memoria, de relatos comunitarios, de fragmentos irredentos que rescatan lo olvidado y sostienen la orientación en medio de los corredores del control. El maestro, en este marco, no es un guardián de respuestas predefinidas, sino un mediador que mantiene tenso el hilo, que abre grietas en los muros y deja entrar lo inesperado. Su autoridad no proviene del castigo, sino de la hospitalidad ética que escucha, acompaña y cuida el tiempo del juicio compartido.

Minos, en esta alegoría, representa al poder que legitima el laberinto: los sistemas políticos y administrativos que privilegian la eficiencia, la estandarización y la lógica del capital humano sobre la formación integral. Dédalo, su arquitecto, es la pedagogía tecnocrática que diseña dispositivos sofisticados de control, calendarios, estándares y guías que transforman la escuela en un engranaje funcional. El filisteo, finalmente, es la figura que Benjamin denunció como la mediocridad satisfecha: aquella que convierte el conocimiento en mercancía, que celebra la adaptación sin crítica y que habita cómodamente en la repetición sin preguntas.

Frente a estas fuerzas, la experiencia aparece como el núcleo de redención. No se trata de vivir acontecimientos dispersos, sino de otorgarles densidad a través de la memoria y el juicio. Para Benjamin, cada fragmento de lo irredento exige ser rescatado en el presente, porque sólo allí puede desplegar su fuerza transformadora. La redención pedagógica consiste, entonces, en hacer

justicia hacia lo olvidado: la palabra silenciada, el saber comunitario marginado, la promesa incumplida de la educación. En esta clave, la escuela deja de ser repetición mecánica y se convierte en un lugar donde pasado, presente y futuro se entrelazan en un mismo gesto crítico.

El castigo, tan presente en la historia escolar, se revela aquí como el brazo visible del poder del laberinto. Asegura la obediencia, silencia el disenso y debilita el juicio. Benjamin junto con los diferentes autores complementarios trabajados en este trabajo coinciden en señalar que allí donde impera el miedo, la educación se convierte en domesticación. Solo una pedagogía fundada en la palabra, la escucha y la confianza puede resistir esa lógica y abrir un horizonte de libertad.

La alegoría del laberinto nos enseña, en última instancia, que educar no es destruir los muros, sino recorrerlos con conciencia crítica. El Minotauro seguirá acechando mientras el ideal de progreso lineal siga legitimando la domesticación; Minos seguirá ordenando; Dédalo seguirá diseñando mecanismos de control; el filisteo seguirá celebrando su comodidad; y el castigo seguirá intentando clausurar la diferencia. Pero Teseo, con el hilo de Ariadna, con el deseo que invoca Afrodita y con la memoria que sostiene la pedagogía crítica, recuerda que siempre existe la posibilidad de interrumpir.

Estas conclusiones no ofrecen salidas definitivas, sino una orientación: sostener la memoria como brújula, la experiencia como centro, el juicio como fuerza ética y la comunidad como horizonte. En la tensión entre perderse y orientarse, entre disciplina y redención, entre clausura y apertura, se juega la posibilidad de que la escuela deje de ser simple repetición y se convierta en un espacio de libertad, emancipación y justicia. Allí, en la grieta que se abre entre

muro y muro, se ilumina lo inesperado y se mantiene viva la promesa de una educación transformadora.

En suma, este trabajo ha mostrado que la pedagogía benjaminiana, leída en clave crítica y latinoamericana, nos invita a recorrer el laberinto escolar sin resignarnos a sus muros. Frente al castigo, la repetición y la clausura del juicio, emergen la memoria, la experiencia y la promesa como hilos que orientan hacia lo nuevo. Benjamin nos recuerda que la educación no se mide en eficiencia ni en control, sino en su capacidad de interrumpir lo dado, rescatar lo olvidado y abrir un horizonte de libertad compartida.

## Bibliografía

- Benjamin, W. (2007). Destino y carácter [1913]. En Escritos de juventud (pp. 45–52). Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2007). La bella durmiente [1910–1911]. En Escritos de juventud (pp. 9–12). Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2007). La reforma escolar, un movimiento cultural [1912]. En Escritos de juventud (pp. 13–16). Madrid: Abada Editores..
- Benjamin, W. (1986). Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos [1917-1918] (R. J. Vernengo, Trad.). Planeta-Agostini.
- Benjamin, W. (2007). Enseñanza y valoración[1912]. En Escritos de juventud (pp. 35–42). Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2008). El narrador [1936]. En Para una crítica de la violencia y otros ensayos (pp. 111–134). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2018). Tesis sobre la filosofía de la historia [1940]. En Tesis sobre la historia y otros fragmentos (pp. 77–85). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). Parque Central, Obras I / 2, (pp. 297–298) Madrid: Abada Editores.

## Autores complementarios

- Adorno, T. W. (2007). Educación después de Auschwitz. [1966]. En Obras completas, Vol. 10.2: Educación y emancipación (pp. 675–690). Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2009). Dialéctica negativa [1966] (T. Zimmermann, Trad.). Madrid: Akal.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2007). Dialéctica de la Ilustración [1947]. Madrid: Trotta.
- Ballester, J., & Colom, A. J. (2015). Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía. Barcelona: Octaedro.
- Buck-Morss, S. (1995). Dialéctica de la mirada: Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes. Madrid: Visor.
- Bustamante Zamudio, G. (2002). Educación y disciplina en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Dussel, E. (2017). Filosofía de la educación como pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.<sup>a</sup> ed.). México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Meirieu, P. (2008). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- Rimbaud, A. (2016). Obra completa bilingüe (M. Armiño, Ed.). Atalanta.
- Skliar, C. (2011). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educación y alteridad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vergara, A. (2025, 2 enero). Un nuevo comienzo: mis deseos de Año Nuevo para la educación en Colombia. El País. Tomado de: <https://elpais.com/america-colombia/2025-01-02/un-nuevo-comienzo-mis-deseos-de-ano-nuevo-para-la-educacion-en-colombia.html>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.