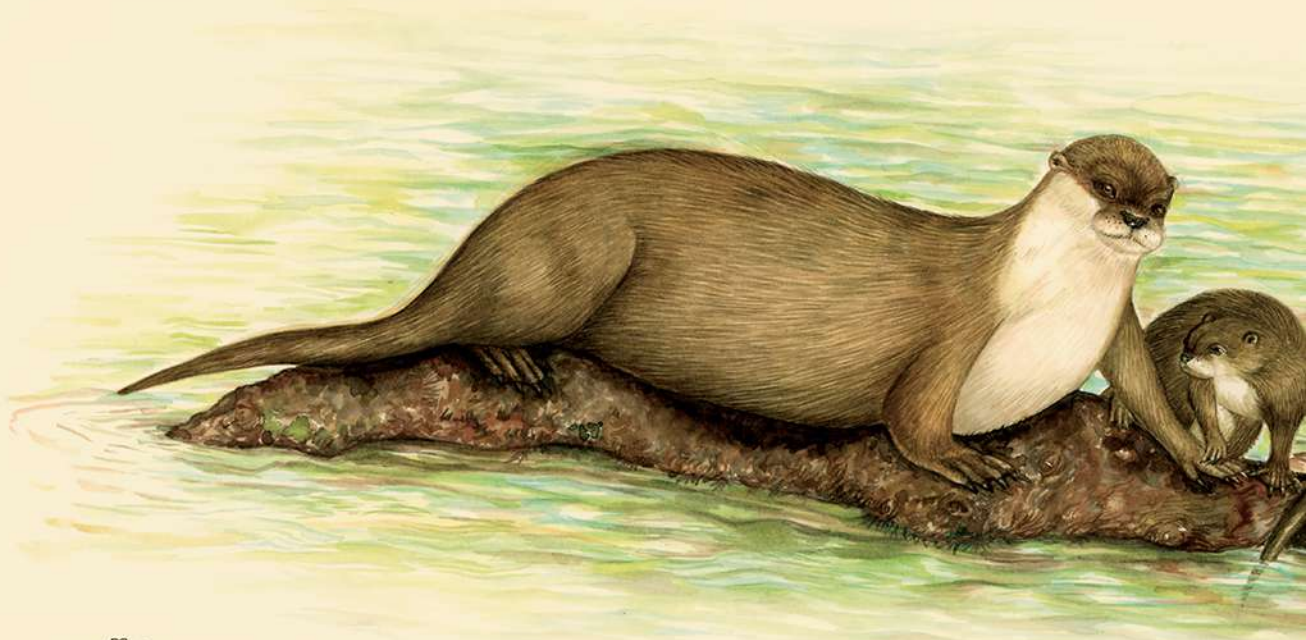


# Educación, escuela y democracia

Una reflexión colectiva a 30 años  
de la Constitución Política de Colombia

*Jorge Ignacio Sánchez Ortega*  
(Compilador)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

# Educación, escuela y democracia

Una reflexión colectiva a 30 años  
de la Constitución Política de Colombia





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Rectoría  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Facultad de Educación**

# Educación, escuela y democracia

Una reflexión colectiva a 30 años  
de la Constitución Política de Colombia

*Jorge Ignacio Sánchez Ortega*  
(compilador)



© Alberto Martínez Boom, Arley Fabio Ossa Montoya, Bernardo Restrepo Gómez, Carlos Fernando Echeverri Jiménez, Elvia María González Agudelo, Enrique Eduardo Batista Jiménez, Germán Alonso Vélez Sánchez, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, María Isabel Duque Roldán, Rodrigo Arturo Jaramillo Roldán, Ruth Elena Quiroz Posada  
© Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
© Universidad de Antioquia, Facultad de Educación  
ISBN: 978-628-7519-79-4  
ISBN E-book: 978-628-7519-80-0

Primera edición: agosto de 2022

Imagen de cubierta: *Lontra longicaudis* (Nutria). Adriana Sanín. Acuarela, 35.0 x 24.7. Colección Ciencias Naturales. Museo Universitario de la Universidad de Antioquia-MUUA.

Coordinación editorial: Diana Patricia Carmona Hernández

Diseño de la colección: Neftalí Vanegas Menguán

Corrección de texto e indización: José Ignacio Escobar

Diagramación: Luisa Fernanda Bernal Bernal,

Imprenta Universidad de Antioquia

Hecho en Medellín, Colombia/Made in Medellín, Colombia

Comité académico

Wilson Antonio Bolívar Buriticá, Ruth Elena Quiroz Posada, Edgar Ocampo Ruiz, Jorge Ignacio Sánchez Ortega

Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia

Calle 67 N.º 53-108, Bloque 9-355

Medellín, Colombia, Suramérica

Correo electrónico: [fondoeditorialfcs@udea.edu.co](mailto:fondoeditorialfcs@udea.edu.co)

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Calle 67 N.º 53-108

Medellín, Colombia, Suramérica

Correo electrónico: [decaeducacion@udea.edu.co](mailto:decaeducacion@udea.edu.co)

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Educación, escuela y democracia. Una reflexión colectiva a 30 años de la Constitución Política de Colombia / Jorge Ignacio Sánchez Ortega, compilador ; Alberto Martínez Boom ; Arley Fabio Ossa Montoya, et al... -- Medellín : Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2022.

172 páginas ; 23 cm. (tamaño 300 kb) (FCSH. Ensayo)

ISBN 978-628-7519-80-0 (versión e-Book)

1. Educación y democracia 2. Derecho a la educación – Colombia 3. Constitución Política de Colombia 1991 4. Educación – Colombia I. Sánchez Ortega, Jorge Ignacio II. Serie.

379.861/OR77

Este libro es hermano de otro de simultánea publicación:  
*El derecho fundamental a la salud y la seguridad social a  
30 años de la Constitución Política de 1991. Retos y aprendizajes.*  
Ambos fueron posibles gracias a los aportes y apoyo de la  
Facultad Nacional de Salud Pública, la Fundación Universidad  
de Antioquia y la rectoría de la misma universidad.



# Contenido

<b>SOBRE LOS AUTORES.....</b>	<b>11</b>
<b>EL PRIMER DERECHO DEL PUEBLO</b>	
<i>John Jairo Arboleda Céspedes.....</i>	17
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>LOS MAESTROS EVALUAMOS LA EDUCACIÓN EN LOS 30 AÑOS DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA</b>	
<i>Wilson Antonio Bolívar Buriticá.....</i>	21
Bibliografía.....	27
<b>PARTE I. CIUDADANOS, PLURALISMO Y DIVERSIDAD</b>	
1. La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia	
<i>Arley Fabio Ossa Montoya.....</i>	31
1.1. Miradas para la historicidad de la tensión.....	32
1.2. Constitución de 1991, educación para lo múltiple, educación para lo uniforme.....	39
1.3. Coda.....	48
Bibliografía.....	50



2. El ideal pedagógico que habita en la Constitución Política de Colombia (o sobre los propósitos de formación que deberían atravesar nuestros diseños curriculares)	
<i>Elvia María González Agudelo, María Isabel Duque Roldán</i> .....	54
Bibliografía .....	63
3. Constitución, educación y prácticas democráticas en la universidad: fortalezas, desafíos y oportunidades .....	65
Carlos Fernando Echeverri Jiménez .....	65
Ruth Elena Quiroz Posada .....	65
3.1. A manera de cierre .....	76
Bibliografía .....	77

## **PARTE II. LA EDUCACIÓN: DERECHO O SERVICIO**

4. Un derecho humano fundamental, no un mérito ni un servicio	
<i>Jaime Alberto Saldarriaga Vélez</i> .....	83
4.1. La educación colombiana antes de la Constitución de 1991 .	84
4.2. La Constitución de 1991, la reforma educativa y el derecho a la educación .....	88
4.3. Transformaciones en la enseñanza y la formación .....	94
4.4. A manera de reflexión .....	96
Bibliografía .....	96
5. Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental .....	98
Rodrigo Jaramillo Roldán .....	98
5.1. Educación en pro de la humanización: una utopía posible	103
5.2. De la educación como bien público y derecho humano fundamental .....	105
5.3. Otros lenguajes: el escenario de nuevas resistencias .....	107
Bibliografía .....	109
6. La educación como derecho fundamental, bien público y habilitante de otros derechos .....	111
<i>Enrique E. Batista J.</i> .....	111

6.1. La Constitución de 1886.....	112
6.2. La Constitución de 1991: el Estado social de derecho.....	114
6.3. La educación: derecho fundamental y bien público habilitante de otros derechos .....	115
6.4. El Estado social de derecho.....	116
6.5. Transformación ilegítima del Estado social de derecho.....	118
6.6. Tres décadas de la Constitución de 1991: omisiones y retrasos en el derecho a una educación de calidad, incluyente y equitativa .....	120
Bibliografía.....	124
7. Un hijo huérfano de la Constitución Política: el derecho a la educación (o ¿por qué Pristiris no puede ir a la escuela?) <i>Germán Alonso Vélez Sánchez</i> .....	127
Bibliografía.....	139

### **PARTE III. PEDAGOGÍA, LEGISLACIÓN Y LIBERTAD**

8. Enfoques pedagógicos, calidad de la educación y desarrollo integral. Pedagogía lancasteriana en la Constitución de 1821 y constructivismo moderno en la legislación derivada de la Constitución de 1991 <i>Bernardo Restrepo Gómez</i> .....	143
8.1. Épocas de estas escuelas: Constitución de 1821 y Constitución de 1991 .....	145
8.2. Perfil del maestro .....	148
8.3. Calidad de la educación: desarrollo de la capacidad de entender y transformar .....	159
Bibliografía.....	160
9. La educación: entre la regulación legal y los actos de libertad de los maestros <i>Alberto Martínez Boom</i> .....	163
9.1. ¿Cuál es el mayor impacto que produjo la Constitución Política de Colombia de 1991 en la educación?.....	165

9.2. El artículo 67 define la educación como un derecho y señala sus alcances y propósitos. ¿En qué aspectos hemos cumplido y en cuáles seguimos en déficit? ¿Por qué? .....	168
9.3. ¿Qué responsabilidad nos cabe a los maestros en este panorama y qué acciones debemos emprender? .....	171
9.4. ¿Cómo valora hoy los cambios promovidos en materia religiosa, en inclusión y reconocimiento de la diversidad, en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia? .....	173
Bibliografía .....	176

# Sobre los autores

## **ALBERTO MARTÍNEZ BOOM**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, España). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Investigador emérito de Minciencias. Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Campos de investigación: políticas educativas, educación comparada, modernización de la educación, escuela pública, saber pedagógico, escolarización, historia del maestro y de la educación en Colombia. Profesor invitado a universidades de Argentina, Brasil, México, Venezuela, Bolivia, España y Letonia. Autor de los libros *Currículo y modernización* (2003), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (2004), *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821* (2011), *Escuela pública y maestro en América Latina* (2014), *Verdades y mentiras sobre la escuela* (2015), *La universidad interrogada* (2018) y *Confinados en las pantallas* (2020). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2730-0658>. Correo electrónico: [almarboom@gmail.com](mailto:almarboom@gmail.com)

## **ARLEY FABIO OSSA MONTOYA**

Licenciado, magíster y doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Su tesis, titulada *El dispositivo administrativo en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Dominio racional y acrecentamiento del sujeto*, obtuvo Mención de Honor en el VIII Premio Nacional de Educación

Francisca Radke. Profesor titular e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, categoría A1, Colciencias. Investigador asociado, Minciencias. Las líneas de pesquisa en que centra su labor investigativa son: historia de conceptos y relaciones conceptuales en el campo pedagógico, curricular y de las políticas educativas. Ha sido autor y coautor de diversos libros, capítulos de libros y artículos en el campo pedagógico. Su experiencia como docente incluye seminarios en programas de doctorado, maestría y pregrado en áreas de la pedagogía, el currículo, las políticas educativas, la investigación y la dirección de trabajos de grado, investigación y tesis. En su trayectoria académico-administrativa se destaca su gestión como vicedecano, jefe del Departamento de Educación Avanzada (posgrados) y coordinador del programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0171-0317>. Correo electrónico: [arley.ossa@udea.edu.co](mailto:arley.ossa@udea.edu.co)

### **BERNARDO RESTREPO GÓMEZ**

Ph. D. en Investigación en Educación y Sistemas Instruccionales, Universidad Estatal de la Florida. Master of Science en Sociología de la Educación, University of Wisconsin. Especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Licenciado en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Fue jefe del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la misma universidad. Director de Investigación del Colegio Odontológico Colombiano. Lideró durante cuatro décadas proyectos con grupos de las facultades de Enfermería, Salud Pública, Medicina, Ciencias y Humanidades y Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Nacional, sede de Medellín, Universidad de Pamplona y Universidad del Tolima. Fue miembro del Comité Técnico Asesor del Programa de Investigaciones, Innovaciones y Tecnología en Educación de Colciencias. Fue consejero del Consejo Nacional de Acreditación y evaluador externo de programas de maestría y doctorado y de instituciones de educación superior de Colombia, Perú, Nicaragua y República Dominicana. Correo electrónico: [bernardorestrepogomez2@gmail.com](mailto:bernardorestrepogomez2@gmail.com)

### **CARLOS FERNANDO ECHEVERRI JIMÉNEZ**

Abogado, magíster en Ciencia Política, candidato a doctor en Educación, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor asociado de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la misma universidad. Integrante del Grupo de Investigación Derecho y Sociedad y del Grupo Comprender, ambos de la Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3663-5185>. Correo electrónico: [carlos.echeverri@udea.edu.co](mailto:carlos.echeverri@udea.edu.co)

### **ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO**

Estudios avanzados en Investigación, Universidad de Giessen, DE. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de La Habana. Magíster en Educación, Procesos Curriculares, Pontificia Universidad Javeriana. Especialización en Literatura Latinoamericana, Universidad de Medellín. Licenciada en Educación, Español y Literatura, Universidad de Antioquia. Su interés principal en la investigación se centra en la didáctica de la educación superior desde una perspectiva hermenéutica. Profesora titular de la Universidad de Antioquia. Vicerrectora de Docencia. Directiva docente. Experta en diseño y gestión curricular y en didáctica universitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6397-1432>. Correo electrónico: [elvia.gonzalez@udea.edu.co](mailto:elvia.gonzalez@udea.edu.co)

### **ENRIQUE EDUARDO BATISTA JIMÉNEZ**

Ph. D. University of Illinois. Doctor en Psicología Educativa (medición y estadística), M. C. University of Oregon. School Counseling, Bachelor of Science, University of Oregon. Psychology. Coordinador del proyecto que creó la IU Digital de Antioquia. En la Universidad de Antioquia fue decano de la Facultad de Educación, jefe de Admisiones y Registro y jefe del Centro de Investigaciones Educativas. Ha actuado como secretario de educación del municipio de Medellín y coordinador de proyectos educativos en la Gobernación de Antioquia. Miembro del Consejo de Educación Superior de Colombia. Miembro principal CONACES, Sala de Educación. Comisionado CONACES, Sala de Maestrías y Doctorados del Ministerio de Educación Nacional. Ha sido directivo de la Universidad Cooperativa de Colombia y de la Corporación Universitaria Remington. Fundador y editor de las revistas

*Estudios Educativos y Educación y Pedagogía.* Correo electrónico: [enrique.batista@gmail.com](mailto:enrique.batista@gmail.com)

### **GERMÁN ALONSO VÉLEZ SÁNCHEZ**

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, Sociología de la Educación. Especialista en Evaluación de Programas Sociales. Filósofo, licenciado en Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional. Directivo docente en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas, Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1110-7201>. Correo electrónico: [german.velez@udea.edu.co](mailto:german.velez@udea.edu.co)

### **JAIME ALBERTO SALDARRIAGA VÉLEZ**

Licenciado en Educación, áreas Filosofía e Historia y especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (CINDE). Docente vinculado a la Universidad de Antioquia en el programa de Pedagogía. Investigador del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición. Afiliado a CLACSO, GT Infancias y Juventudes y al Colectivo de Educación para la Paz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147>. Correo electrónico: [jalberto.saldarriaga@udea.edu.co](mailto:jalberto.saldarriaga@udea.edu.co)

### **MARÍA ISABEL DUQUE ROLDÁN**

Doctorado en Educación y especialización en Didáctica Universitaria de la Universidad de Antioquia. Maestría en Ciencia Política de la misma institución. Es integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES) y profesora de la Facultad de Ciencias Económicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4830-5033>. Correo electrónico: [isabel.duque@udea.edu.co](mailto:isabel.duque@udea.edu.co)

### **RODRIGO ARTURO JARAMILLO ROLDÁN**

Sociólogo, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Magíster en Educación, doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular

de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del equipo internacional de investigación del Premio Innovadores de América con sede en República Dominicana. Coordinador del Grupo de Investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional. Coordinador de la Red de Maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5279-4007>. Correo electrónico: [rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co](mailto:rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co)

### **RUTH ELENA QUIROZ POSADA**

Licenciada y magíster en Educación, doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Jefa del Departamento de Educación Avanzada. Integrante del Grupo de Investigación Comprender de la Universidad de Antioquia. Fundadora de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Didáctica de las Ciencias Sociales (REDICS). Sus temas y trabajos de investigación giran en torno a la formación ciudadana, la didáctica de las ciencias sociales, las competencias en la educación y la educación superior. Jefa del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2726-8288>. Correo electrónico: [ruth.quiruz@udea.edu.co](mailto:ruth.quiruz@udea.edu.co)





# El primer derecho del pueblo

La palabra *diversidad* hace parte de ese conjunto de conceptos que inspiraron y le dieron un sentido profundo a la Constitución de 1991. Esa palabra, mediante cierto acuerdo colectivo, adquirió también el estatus de sinónimo de la carta misma. El significado social y político de la suma de esas cuatro sílabas —¡di-ver-si-dad!— era ya bien conocido en nuestra Alma Máter: desde el decenio de los años setenta nuestra propia representación de universidad pública empezó a teñirse de múltiples colores. “La llegada masiva de estudiantes provenientes de sectores obreros, campesinos y de economía informal representa un gran paso en la democratización de la Universidad y un importante cambio en su composición étnica, hasta pintarla de zambo, mestizo, mulato, indio y negro”. Así, de esa forma bella y elocuente, lo reseña Marta Aliria Álvarez Tobón en el libro *Universidad de Antioquia: historia y presencia* (1998).

Es justo, por tanto, advertir la relevancia de los universitarios y de las universidades mismas —entre ellas la nuestra—, en la gestación de lo que, como país, alcanzaríamos el 4 de julio de 1991, día en el que la Asamblea Nacional Constituyente firmó la proclamación de la carta constitucional. Han pasado 30 años desde ese momento, que para algunos de nosotros constituyó un esperanzador “parte aguas” en la historia de nuestro país, pues instaló la promesa de un proyecto de nación fundamentado en la aspiración del respeto y el reconocimiento del otro en su diversidad.

En coherencia con la vocación de esa Universidad crítica, analítica y comprometida con la reflexión social y política, nuestro quehacer institucional ha

caminado en paralelo con las transformaciones, logros e incluso frustraciones emergidas en la búsqueda de la materialización de los mandatos de la hoy treintañera carta fundamental. En estas últimas tres décadas, en nuestras aulas de clase, espacios de debate y procesos de interacción con la sociedad y los territorios, nuestra Alma Máter no solo ha garantizado e impulsado uno de los derechos consagrados en la carta magna, ¡el de la educación!, también ha sido escenario de discusión y pedagogía sobre los otros derechos y deberes imbricados en nuestra cotidianidad social, política, económica, cultural y ambiental.

Este libro, precisamente, corresponde a ese compromiso permanente que como Universidad mantenemos con la reflexión, la pedagogía y el debate en torno a nuestra Constitución. En esta publicación, que materializa una de las acciones que como institución nos trazamos en la conmemoración de los treinta años de la carta magna —en el 2021—, las voces de once destacadas y destacados académicos nos permiten revisar, analizar y entretrejer profundas y agudas reflexiones sobre los caminos que la Constitución le trazó a la educación colombiana.

Hoy, como testigos y protagonistas de un periodo transicional que propende por la construcción de paz territorial, y luego de atravesar los embates de la pandemia por la covid-19, el conjunto de ensayos que le siguen a mis palabras nos ofrece también un panorama amplio sobre asuntos que trascienden el pasado reciente y nos obligan a observar con cuidado y compromiso esas apuestas estratégicas que para la educación contiene el ideario constitucional: las profundas reflexiones sobre esas tensiones que hoy enfrentamos entre quienes observan la educación como derecho o servicio; los cruces del pasado y el presente en asuntos como la pedagogía, la legislación y la libertad; y ese retador y necesario llamado constitucional que nos sigue convocando a incorporar los ideales de ciudadanía, pluralismo y diversidad, como fundamentos de la enseñanza y la formación.

Esta seguirá siendo nuestra función como universidad pública: continuar abriendo estos debates, propiciando y consignando estas reflexiones, una tarea indeclinable que bien expresa lo dicho por nuestro admirado egresado, profesor y exmagistrado, Carlos Gaviria Díaz, quien en su conferencia *¿Cómo*

*educar para la democracia?* (2015) citaba al filósofo radical alemán, Benjamin Erhard, al señalar que “La ilustración es el primer derecho del pueblo en una democracia”. La ilustración en este caso —advertía Gaviria Díaz—, ¡es la educación!

*John Jairo Arboleda Céspedes*  
Rector



# Introducción

## Los maestros evaluamos la educación en los 30 años de la Constitución Política de Colombia

*Wilson Antonio Bolívar Buriticá<sup>1</sup>*

Colombia conmemoró el 4 de julio de 2021 los 30 años de la expedición de su Constitución Política. Los maestros convocados para esta compilación y, seguramente, muchos de nuestros lectores, vimos la gestación de la carta magna y trabajamos arduamente en un experimento político, participativo, público y de amplia difusión e impacto social. Tanto la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, como la discusión social y la construcción colectiva de su articulado constituyeron procesos novedosos para nuestro país. Nos animó, en ese entonces, la posibilidad de ampliar los derechos políticos y sociales, avanzar en la modernización del Estado, en la construcción de un aparato judicial efectivo, ágil y confiable. Nos convocó la posibilidad de construir una nueva institucionalidad política y administrativa, descentralizada, libre del clientelismo y la corrupción. Participamos en el diseño de nuevos entes de control, nuevos escenarios políticos, creados por la nueva institucionalidad, libre de los vicios que tenían a Colombia sumida en el atraso y en la guerra fratricida.

<sup>1</sup> *Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, decano, correo: [wilson.bolivar@udea.edu.co](mailto:wilson.bolivar@udea.edu.co)*

Soñamos con una ciudadanía activa, vigilante y participativa, con un Estado descentralizado, con un manejo eficiente de los recursos públicos, con entidades públicas con competencias claras y con eficientes sistemas de control.

Esa suma de sueños se alcanzó a llamar un “nuevo país”. Los colombianos, en especial quienes estuvimos en las mesas de trabajo regionales realizando propuestas en las que se dibujaría la nueva Colombia, recibimos con gozo, compromiso y entusiasmo la promulgación de la carta de derechos que los constituyentes habían redactado.

En ese contexto es innegable el aporte del Movimiento Pedagógico (activo desde 1982) y del Congreso Pedagógico de 1987, evento que preparó a los maestros para participar y reivindicar la educación como derecho y como factor de cambio social. Surgieron iniciativas como la democratización del conocimiento, la libertad de cátedra y la autonomía del maestro y las instituciones para la orientación de los currículos escolares de acuerdo con los contextos de las comunidades. Las discusiones gestaron propuestas que, más adelante, se plasmaron en la Constitución de 1991 y en sus desarrollos posteriores, como la Ley 115 de 1994 y su normativa complementaria.

En incontables talleres y eventos académicos hubo variadas discusiones que luego dieron paso a propuestas colectivas de los maestros, las universidades, las organizaciones sindicales y las organizaciones no gubernamentales. Esta amplia agitación y participación preparó el escenario para un movimiento social que llevó varias propuestas a la Asamblea Nacional Constituyente, las cuales delinearon las políticas educativas de los últimos 30 años. La relevancia que se le otorgó a la educación se reflejó en 30 artículos que vinculan el conocimiento como parte de la dignidad humana, como un camino para alcanzar la perfectibilidad del ser. La educación se reconoció como derecho fundamental y como medio para el desarrollo humano y social garantizado por el Estado. Ese articulado estableció la responsabilidad de la familia en los procesos formativos y la supremacía de los derechos de los niños sobre otros derechos. Se introdujo la participación comunitaria en la dirección de las instituciones, mecanismo que promovió una cultura democrática que estimula la construcción colegiada de las políticas administrativas. Se establecieron las condiciones para una educación de calidad que impulse la ciencia, la tecnología y el

conocimiento, y cultive una formación humanista y respetuosa de las diferencias y del libre desarrollo de la personalidad. Finalmente, la Constitución de 1991 sentó las bases para las reformas y la organización de la educación superior, que se concretaron, en la Ley 30 de 1992, con la reglamentación de principios como la autonomía universitaria, el gobierno universitario y la financiación de la educación superior pública.

La Constitución de 1991 reconoció la diversidad y la interculturalidad; estimuló la educación plural y laica y dio cabida a poblaciones históricamente excluidas, visión que amplió la cultura democrática de las comunidades educativas haciéndolas conscientes de sus derechos y evidenciando la necesidad de fortalecer los espacios de participación.

Con el riesgo de parecer redundantes, transcribimos el artículo que condensó el sueño del “nuevo país” en ese memorable 1991:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.<sup>2</sup>

2 Artículo 67, Constitución Política de Colombia.



En estos 30 años se han dado avances, el principal, tal vez, sea la expedición participativa de la Ley 115 de 1994 o ley general de educación, toda vez que recoge los aportes del Movimiento Pedagógico colombiano y abre experiencias de concertación en política educativa entre el magisterio y el Gobierno nacional. Esa ley trazó la ruta de los decretos reglamentarios para la educación desde el preescolar hasta la educación media; delineó la educación no formal, la educación para el trabajo y la educación de adultos, y se ocupó de los derechos educativos de las poblaciones con características especiales.

Esta ley legitimó la autonomía escolar, gracias a la cual cada institución construye su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y traza el perfil del tipo de alumno y ciudadano que aspira a formar. Así mismo, el gobierno escolar alcanzó relevancia al vincular a la actividad académica a las comunidades, los empresarios, los maestros y los egresados de las instituciones, fundamentos vigentes y de alto impacto en la educación.

En el ámbito internacional, las Naciones Unidas han señalado los siguientes cuatro principios para la aplicación nacional de este derecho: “Disponibilidad: Debe haber escuelas o instituciones educativas que cubran la totalidad de la población. Aceptabilidad: Los programas de estudio tienen que ser adecuados culturalmente y de buena calidad, aceptables por los titulares del derecho: alumnos y padres. Adaptabilidad: Esto significa que los programas deben adecuarse a los cambios de la sociedad. Accesibilidad: No se puede prohibir el acceso a la educación ya sea por color de piel o religión que ejerza o por razones culturales o físicas”.<sup>3</sup>

En Colombia, estos principios tienen estrecha relación con los derechos de los niños (artículo 44 de la Constitución) y su desarrollo pleno busca articular una normativa amplia (artículos 41, 44, 45, 52, 64, 67, 68, 69, 70, 79, 300, 336, 356, 357, 361 y 366 de la carta constitucional).

Tres décadas después, vale la pena que los educadores nos preguntemos qué ha pasado con ese sueño, qué rumbos ha tomado, y establecer en qué

3 “Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)”, Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, RED-DESC, s. f., <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>

hemos avanzado y en qué, tal vez, seguimos teniendo retos pendientes. Igualmente, es necesario preguntarnos si el espíritu consagrado en el artículo 67 en relación con el derecho a la educación da cuenta de que, efectivamente, la educación en Colombia es un derecho fundamental garantizado por la Constitución. En ese sentido, vale señalar que, con diferentes intenciones y alcances, la carta ha tenido 55 reformas y actualmente cursan otros 54 proyectos de acto legislativo que buscan agregarle otras. Según la nota editorial del periódico *El Colombiano* de Medellín, “Evaluar la Constitución Política de 1991”, once de esas reformas aluden a la “ampliación de derechos: al agua, a la alimentación adecuada y a no padecer hambre, a la canasta básica, a internet, a la educación, a la vivienda digna, a la educación superior gratuita, los de la naturaleza y los animales y al cannabis recreativo”.<sup>4</sup>

Después de un proceso político como los Acuerdos de Paz firmados con las FARC-EP y del prolongado estallido social que vivió Colombia entre mayo y junio de 2021 con los maestros y los estudiantes como protagonistas, es pertinente conmemorar la consagración del derecho a la educación con una lectura crítica de la carta constitucional, sus avances y desafíos. Por eso, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia conmemora esta efeméride con reflexiones que nos convocan a la acción política como educadores, como maestros y como maestros en formación. Se trata de llevar nuevamente nuestra voz a los escenarios académico y político, esta vez para evaluar la Constitución y renovar el compromiso con la construcción de la paz, la consolidación de la democracia y la formación de los maestros que necesita el país.

En este libro nos preguntamos por el impacto en la educación de la Constitución Política de Colombia luego de tres décadas de su promulgación. Destacados profesores del país aceptaron esta invitación. Como resultado, entregamos nueve ensayos que abren el debate para comprometernos con su plena implementación. Los ensayos se agrupan en tres grandes bloques. El primero, “Ciudadanos, pluralismo y diversidad”, da una mirada a las apuestas estratégicas

4 Columnista Invitado, “Evaluar la Constitución Política de 1991”, *El Colombiano*, 4 de enero de 2021, <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/evaluar-la-constitucion-politica-de-1991-HA14364672>

del ideario constitucional desde la educación, en relación con la diversidad y el pluralismo, las nociones de *ser humano* y de *individuo* que la caracterizan. Allí se ubican tres ensayos: “La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia”, de Arley Fabio Ossa Montoya; “El ideal pedagógico que habita en la Constitución Política de Colombia”, de Elvia María González Agudelo y María Isabel Duque Roldán, y “Constitución, educación y prácticas democráticas en la universidad”, de Carlos Fernando Echeverri Jiménez y Ruth Elena Quiroz Posada.

El segundo, “La educación: derecho o servicio”, que contiene cuatro ensayos, se enfoca en la tensión que implica la caracterización de la educación como derecho y como servicio que, además de establecer la laicidad de la educación, señala la fuente de desequilibrios en el acceso y cuestiona la permanencia de un mercado que pone el énfasis en procesos de acreditación y certificación, más que en su papel como garante de una sociedad democrática. En este se agrupan los ensayos “Un derecho humano fundamental, no un mérito ni un servicio”, de Jaime Alberto Saldarriaga Vélez; “Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental”, de Rodrigo Jaramillo Roldán; “La educación como derecho fundamental, bien público y habilitante de otros derechos”, de Enrique E. Batista J., y “Un hijo huérfano de la Constitución Política: el derecho a la educación”, de Germán Alonso Vélez Sánchez.

Cierran las reflexiones los aportes de Bernardo Restrepo Gómez, “Enfoques pedagógicos, calidad de la educación y desarrollo integral”, y “La educación: entre la regulación legal y los actos de libertad de los maestros”, de Alberto Martínez Boom. Hemos nombrado esta sección “Pedagogía, legislación y libertad”.

En un contexto caracterizado por los desafíos que la pandemia por la Covid-19 le impone a la educación, vale la pena hacer este balance para recuperar su espíritu y garantizar su cumplimiento, cuando asuntos como la presencialidad, la virtualidad y la garantía de acceso mediante estrategias como la gratuidad de la educación pública superior tensionan la oferta de este derecho, reviven la preocupación por la cobertura, la pertinencia y la calidad, y nos invitan a garantizar su carácter plural, democrático y universal.

## **Bibliografía**

- Columnista Invitado. “Evaluar la Constitución Política de 1991”. *El Colombiano*, 4 de enero de 2021. <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/evaluar-la-constitucion-politica-de-1991-HA14364672>
- Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. “Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)”. RED-DESC, s. f. <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>



# Parte I. Ciudadanos, pluralismo y diversidad

La Constitución Política de Colombia establece, en su artículo 1.º, que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. También señala que son fines esenciales del Estado: facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación. El artículo 40 especifica que “todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”. Este capítulo revisa estos planteamientos del ideario constitucional desde la educación, en relación con la diversidad y el pluralismo, y la noción de *ser humano* y de *individuo* que la carta promulga. A ello apuntan tres ensayos:

- “La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia”.
- “El ideal pedagógico que habita en la Constitución Política de Colombia”.
- “Constitución, educación y prácticas democráticas en la universidad”.



# 1. La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia<sup>1</sup>

*Arley Fabio Ossa Montoya<sup>2</sup>*

*Cabría pensar que no hay en ello nada muy diferente de lo que se entiende, desde el siglo XVI, por libertad de conciencia: el derecho a pensar como se quiera con tal que se obedezca como se debe.*

*Michel Foucault, Estética, ética y hermenéutica*

La problematización de la relación Constitución de 1991-educación es posible a partir de un análisis de múltiples aristas. Es por ello por lo que en este escrito se delimita el foco de estudio en la Constitución como acontecimiento sociopolítico, a partir del cual emerge una tensión entre la educación para lo múltiple y la educación para lo uniforme, con miradas sobre algunas micro-

<sup>1</sup> Este escrito se apoya en los resultados del proyecto de investigación "Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín", pesquisa aprobada en el acta 790 del 13 de agosto de 2019 por el Comité de Investigaciones (COPI) de la Universidad de Antioquia.

<sup>2</sup> *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente, correo: [arley.ossa@udea.edu.co](mailto:arley.ossa@udea.edu.co)*



tensiones que de esta se derivan. Se espera con ello visibilizar luces y sombras, apariencias y realidades producidas en el despliegue de la macro tensión.

Para ello, en un primer apartado se problematiza en la historicidad la tensión entre la educación para lo uniforme con la educación para lo múltiple, en relación con los principales desarrollos constitucionales de Colombia y el enraizamiento de estos al proyecto de la modernidad. En un segundo apartado se visibilizan las fortalezas y oportunidades que brinda una educación para lo múltiple y, de igual manera, se explicitan limitaciones políticas, jurídicas y fácticas que limitan y, por lo tanto, tensan con dicha intencionalidad.

### **1.1. Miradas para la historicidad de la tensión**

La educación para lo uno y la educación para lo diverso es una tensión que está activa en la actualidad y es factible encontrar su renacimiento en la Constitución de 1991. Existen vestigios de esta en tiempos pretéritos, en tanto lo múltiple es sustancial para la educación, para la afirmación de sí, con las consecuencias que trae para la problematización social, cultural, política y ambiental; para la afirmación de las dimensiones ética, política y estética, y para la comunicación con lo sustancial del mundo, elementos que, en su conjunto, acrecientan nuestras posibilidades como sujetos y ciudadanos, con capacidad de maravillarse y gustar. Por ello, lo distinto, lo singular buscan ser evitados de forma deliberada por medio de dispositivos que ponen en circulación conocimientos, experiencias, costumbres, hábitos, creencias o valores que sustraen nuestras fuerzas vivificantes. Dicha normalización también se visibiliza y concreta en los escenarios socioculturales por medio de apuestas político-educativas no declaradas, soterradas,<sup>3</sup> implementadas con base en ordenamientos y funcionamientos que delinean de manera unidimensional los cronogramas, los espacios y las interacciones de los sujetos,<sup>4</sup> en función de reproducir el estado lúgubre de cosas existentes, aspecto que se afirma a partir de un racismo

3 Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto* (Madrid: Morata, 1994).

4 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

en el que se aniquila, desplaza, segrega, clasifica, uniforma... para implantar una ideología común e imperante.

La educación para lo uniforme, en función de la reducción del sujeto a disposiciones funcionales para la sociedad, el mercado y el Estado,<sup>5</sup> tensa con líneas de fuerza, como por ejemplo aquellas en las que se acentúan en el ámbito escolar despliegues pedagógicos y curriculares alternativos. En dichas líneas se propende por la afirmación de la emancipación como liberación de dogmatismos; las rebeliones subjetivas; la apropiación de diversas perspectivas y costumbres; la activación de la dimensión relacional e histórica; el desprendimiento de formas solidificadas de conciencia; el despojamiento de la cultura como regla convencional de percepción; la desyoización como apertura al mundo;<sup>6</sup> la expansión y perfectibilidad del sujeto mediante el desarrollo de todas las dimensiones y capacidades humanas; la activación con juicio de su maleabilidad, ductilidad y plasticidad; la voluntad de potencia del sujeto en tanto fuerza autogobernante y autodirectora<sup>7</sup> y el cuidado de sí,<sup>8</sup> mediante prácticas que debilitan la dominación en la enmascarada realidad y que se conviertan en modalidades de concreción en el sujeto de lo más bello y sublime, lo más alto, a partir de una ética y una estética que anteponen la vida en el diario devenir.

La tensión en análisis pervive, pues, en el presente y se reaviva con la expedición de la Constitución Política de Colombia de 1991, en la que se contrarían preceptos de la Constitución de 1886 tales como prácticas socioculturales homogeneizantes, centralistas, no progresistas, confesionales, autoritarias y excluyentes de pluralismo.<sup>9</sup> Dichas experiencias, en ámbitos como el educativo, son contrarias a aspectos consagrados en la carta magna vigente en la

5 Edison Villa Holguín et al., "Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales", *Itinerario Educativo*, Vol. 29, no. 66 (2015): 281-306.

6 Jorge Larrosa, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (Caracas, Buenos Aires: Universidad Central de Venezuela, Ediciones Novedades Educativas, 2000).

7 Gilles Deleuze, *La subjetivación: curso sobre Foucault III* (Buenos Aires: Cactus, 2015).

8 Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002).

9 "Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia 1\* de 1863", Asamblea Nacional Constituyente, Función Pública, 8 de mayo de 1863, <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor-normativo/norma.php?i=13698>; Hernán Alejandro Olano García, "Historia de la generación constitucional de 1886", *Revista IUS*, Vol. 13, no. 43 (2019): 161-77.

república de Colombia, entre los que se citan el respeto a la dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad y, por tanto, opuestos a los derechos humanos, las garantías e impresionantes libertades que en esta se promulgaron. Con la Constitución se proclamó la educación como derecho, la protección al medio ambiente, el derecho a una formación integral, la autonomía universitaria, la libertad cultos y, por lo tanto, religiosa en la escuela. Además, la libertad de elección de cada familia por el tipo de educación a ofrecer a los descendientes, la libertad sexual, el derecho de participación de las comunidades educativas en el gobierno escolar y la libertad de expresión artística y de cátedra. Esta última lleva inherente la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de búsqueda del conocimiento e investigación, de expresión y opinión.<sup>10</sup>

Las transformaciones que se instauraron en Colombia con la actual Constitución generaron discontinuidades que alteraron el “equilibrio entre orden y libertad a favor de esta última”,<sup>11</sup> acontecimiento con el que se favoreció una educación para lo múltiple. En el tránsito de la escuela por la anterior vía perviven en el presente, en tanto fenómeno tejido en la historia, prácticas educativas ancladas a la Constitución de 1886. A esta tensión se aúna el despliegue jurídico-político que de manera acentuada en el siglo XXI se ha implementado en el país, en coherencia con directrices de organismos multilaterales,<sup>12</sup> en función de juzgar y reabsorber la educación para lo múltiple con base en políticas educativas que buscan una educación estandarizada. En este horizonte, el despliegue de los fines o propósitos últimos que a nivel educativo se visibilizan en la Constitución de 1991 generó profundos cambios pedagógicos, curriculares, administrativos y comunitarios,<sup>13</sup> los cuales vienen tensando con líneas de fuerza que fungen para que lo múltiple no posibilite una potencia en los

10 Asamblea Nacional Constituyente, *Constitución Política de Colombia de 1991* (Bogotá: Universidad Simón Bolívar, 1991); Manuel Góngora Mera, *El derecho a la educación. En la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales* (Bogotá: Defensoría del Pueblo, 2003).

11 Manuel Góngora Mera, “Libertad e igualdad en la educación. Balance y desafíos tras dos décadas de vigencia de la Constitución de 1991”, *Ciudad Paz-ando*, Vol. 4, no. 1 (2014): 55.

12 Federación Colombiana de Educadores, “Política educativa y situación de la educación en el mundo” (Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, Bogotá, noviembre de 2013).

13 Carlos Miñana Blasco, “Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010”, *Propuesta Educativa*, no. 34 (2010): 37-52.

sujetos y no sea en ellos objeto de afirmación con el que sea posible la emergencia de un despertar, un renacer, una luz en la sombría realidad.<sup>14</sup>

En la relación que se ha expuesto entre una educación para lo múltiple y lo uniforme, es relevante señalar que la Constitución de 1991 reactivó componentes de la Constitución Política de la república de los Estados Unidos de Colombia de 1863, gracias a la cual se impulsó el mito del progreso, la sacralización de lo racional, la racionalización de lo sagrado, la libertad, la autonomía y la igualdad.<sup>15</sup> En esta carta magna se favoreció la producción de pautas culturales que generaran un desencantamiento del mundo y el descentramiento de las cosmovisiones de los sujetos, aspectos que tensaron con el monopolio simbólico del orden que había estado instituido a nivel moral y político en el país hasta 1863. La apuesta política y educativa liberal en la Constitución de 1863 se desplegó en un contexto sociocultural permeado por siglos de colonialismo, se entroncó a partir de una incipiente vida republicana. Se asentó además en la retórica ilustrada de la burguesía francesa de finales del siglo XVIII y fue operada bajo los principios, esgrimidos por Jeremy Bentham, de seguridad pública, economía y eficacia del poder, para incrementar la productividad mediante individuos sumisos en lo político y útiles en lo productivo, subsistencia, capacidad reflexiva en los sujetos para discernir los fenómenos sociales y naturales en función de extraer de estos riquezas, ortopedia moral y afirmación del individualismo.<sup>16</sup> Estos cuatro aspectos posibilitaron que la producción intersubjetiva redujera la complejidad social, por la vía de la normalización de las representaciones de la población, mediante “mitos tradicionales o asentados en la lógica del progreso que convirtieron la cotidianidad de los individuos en objetivo de dominio racional”.<sup>17</sup> Como lo indica Michel Foucault, el liberalismo, al desplegar como principio y método la racionalización del ejercicio de gobierno, realizó una gestión de la sociedad bajo el supuesto de respeto a la libertad y buscó al mismo tiempo una

<sup>14</sup> Foucault, *La hermenéutica del sujeto*.

<sup>15</sup> “Constitución Política”, Asamblea Nacional Constituyente.

<sup>16</sup> Jeremy Bentham, *El panóptico* (Madrid: Imprenta del D. Fermín Villalpando, 1822).

<sup>17</sup> Arley Fabio Ossa Montoya, *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción pública en Colombia* (Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia, Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, 2011), 360.

economía maximal en la que quedó atrapada la posibilidad de multiplicidad del sujeto.<sup>18</sup>

Las tensiones que se visibilizan en la correlación de una educación para lo múltiple y lo uniforme en el espectro constitucional colombiano se enraízan en el proyecto de la modernidad, en el que se expanden opciones, pero de igual manera riesgos,<sup>19</sup> y en el que se visibilizan continuidades y también mutaciones en el ejercicio del poder. En la modernidad emerge la ilusión de una sociedad iluminada por la razón; el mito del progreso con base en un desarrollo científico que en su construcción epistemológica invisibilizó las potencialidades de la razón comprensiva, la razón crítica y la razón sensible; la ilustración como empresa civilizadora que, a través de escuelas y otras instituciones, esculpió y moldeó la heteronomía, el convencionalismo moral, la ascética, la capacidad de cálculo, el disciplinamiento, la normalización y el control. La modernidad, al emerger en el espectro de la dominación, mutiló la afirmación de una razón más sistemática a través del privilegio de una de carácter instrumental, cercenó las posibilidades de igualdad y amputó la libertad. En esta madeja, en la que se dio una importancia sin igual a la institución escolar, se catapultó al individuo y se impulsó su razón desde un paradigma positivista y un espíritu utilitarista, vía técnica y ciencia, en función de esculpir en él una prepotencia en la relación con la naturaleza, vista solo como materia y un individualismo que lo alejó de su dimensión comunitaria.

La escisión en la modernidad del sujeto con su entorno natural y social, en la que se iba fraguando su formación uniforme, se extendió en lo educativo a una ruptura entre el conocimiento y la ética,<sup>20</sup> en la que el saber desde la mera instrucción se enfocó de forma preponderante en el saber hacer para tener y así poder progresar, y no en el cuidado de sí, en la atención de sí que, a través de prácticas, búsquedas y experiencias producidas por el sujeto –no solo

18 Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica* (Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, 2007).

19 Josetxo Beriain, comp., *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (Barcelona: Anthropos, 1996).

20 Pau Frau Buron, “El estudio de la discontinuidad entre formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad”, en *La formación del sujeto en la modernidad. Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad*, eds. Guillermo Flores Miller y Joan Llinás Begon (Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2020), 209-22.

frente al conocimiento y su uso para lo útil y práctico– afirman la relación subjetividad-verdad. En esta vía, la instrumentalización del saber en su anclaje por la vía de la escolarización posibilitó que el sujeto, en su relacionamiento con el saber y con el mundo social y natural, no aspirara al gusto y al maravillarse por el conocimiento y al hedonismo por la verdad.

Una ruptura ligada a la anterior, en los albores de la modernidad, con la que se continúa la concepción monocorde de la educación del sujeto es la escisión razón-sensibilidad. Al instaurarse e imperar en la época moderna el racionalismo, se desplazan con estos ordenamientos y funcionamientos que niegan despliegues más éticos y estéticos de la sensibilidad y la afectividad.<sup>21</sup> Se instituye, en lugar de lo anterior, una sensibilidad fría, opaca, ascética, que se configuró desde un intrincado dispositivo estético impulsado por formas liberales, conservadoras y cristianas de gobierno. Dicho dispositivo produjo escalas de sensatez, las cuales se entendieron como sensibilidad propia del ideal ascético,<sup>22</sup> en el que no tuvieron cabida el arte, la creación, el orden que nace del gusto, la belleza, la experiencia y el juicio estético. Así, al sujeto, sin la apropiación enunciativa de la forma estética, no le fue posible la “autonomización del contenido cognitivo o ético, y la conclusión de este contenido en objeto estético”.<sup>23</sup> Se ve por esta vía limitado para generar en la escuela la tarea de emprender la capacidad emancipadora del afecto y procesos de subjetivación, en los que como contemplador fuese cocreador que alcanzara la forma estética a partir de la autonomización y separación con lo observado, en función de significar, problematizar, crear, construir de manera singular y esculpirse con base en los modos de enunciación estéticos.

Desprovisto de belleza y en medio de procesos de escolarización en los que se encuadró una visión de mundo uniforme, el sujeto careció de una estética de la libertad, en tanto ámbito donde instaura en relación a sí mismo otras

<sup>21</sup> Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999).

<sup>22</sup> Javier Sáenz, “La escuela como dispositivo estético”, en *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, comps. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Buenos Aires: Editorial del Estante, 2007), 73-86.

<sup>23</sup> Félix Guattari, *Caosmosis* (Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996), 26.

verdades con las que diera sentido a su vida y al mundo,<sup>24</sup> verdades que le posibilitaran el desprendimiento de lo que produce la muerte de lo bello, la liberación de las compulsiones civilizadas y el desplazamiento del adormecimiento que genera la organización social imperante en un orbe caótico y, por lo tanto, irracional. Se deriva de este intrincado ordenamiento y funcionamiento homogeneizante una escisión más, la presentada entre el horizonte ético y el estético, separación que le impidió al sujeto cuidar de sí con belleza, con base en su independencia y capacidad de autogobierno, o partir de la creación del sí mismo con prácticas asentadas en el gusto por lo virtuoso y bello, en tanto estéticas de la diferencia.

En las anteriores apuestas el sujeto quedó al margen de los fines éticos, políticos y estéticos últimos, como producto de una unidimensionalidad en la que se expurgó a la razón y a la ilustración de los indeseados efectos que pudiesen tener para lo establecido, y en la que se generó en tal vía un desprecio por la distinción y una anatemización de la diferencia. Dichos aspectos llevaron al sujeto y al orden social a una unificación de la pluralidad y diversidad en el mundo, y a un congelamiento en el flujo de la vida.

Según lo hasta acá expresado en relación con la educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple, se evidencian dos líneas de fuerza desplegadas desde el derecho público y constitucional, en relación con el ordenamiento y funcionamiento constitucional del país, una de concepción liberal de persona y sociedad, y otra de asiento conservadorista o de residuos comunitarios o universalistas, cercana a la conducción de un Estado totalitario. La primera se apoyó en los elementos sustanciales del ideario liberal que, en sus artes de gobierno, no dejó por fuera el disciplinamiento y la normalización. La segunda, desde una vía “opuesta”, sin descartar los principios educativos del liberalismo que buscan un sujeto manso<sup>25</sup> y civilizado, un individuo que si obedece puede razonar. Incluyeron, además, la promoción de “prácticas rituales, creencias

24 Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética del hombre* (Madrid: Ediciones Aguilar, 1969); Georg Wilhelm Hegel, *De lo bello y sus formas. (Estética)* (Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 1958); Immanuel Kant, *Crítica del juicio* (La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1990).

25 Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral* (Madrid: Alianza Editorial, 1994).

y dogmas, normas morales para la conducta individual y social”<sup>26</sup> Las tensiones, las constantes y las variables, las permanencias y perseveraciones, los flujos y variaciones que se derivan del devenir constitucional en relación con lo educativo no pueden entenderse como una repetición, en tanto la repetición “conciene a una singularidad no intercambiable”,<sup>27</sup> implican algo único, sin semejante o equivalente; aquello que, para la relación de lo educativo con lo constitucional, se forja una y otra vez en una historicidad específica. El devenir de este *maremágnum*, y sus consecuencias desde una inevitable politización de la sociedad y la escuela a la luz de los preceptos constitucionales, tuvieron asiento en la época moderna del desarrollo de las sociedades europeas, en la que con la fuerza social de la Revolución francesa y la fuerza intelectual de la Ilustración se avivó la razón instrumental, y se enfatizó la utilidad de la ciencia, aspectos que desde la escuela han venido irradiando, por la vía del derecho constitucional, sus destellos hacia el presente, y han estado en estrecho vínculo con la integración de los sujetos a un dispositivo que uniforma hacia la producción y el consumo. Así, el conjunto de aspectos históricos correlacionados en este apartado, en su repetición y diferencia, impacta de manera poderosa para coadyuvar a tejer la macrotensión de una educación para lo uniforme en el presente, en oposición con una para lo múltiple.

## **1.2. Constitución de 1991, educación para lo múltiple, educación para lo uniforme**

La concurrencia de diversas visiones sociales, políticas y culturales en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 posibilitó que en la Constitución Política se tensara con el Estado monocultural, en el que se concebían la cultura y la nación como un todo homogéneo<sup>28</sup> y se impulsara uno abierto a la pluralidad, a lo pluriétnico, a lo multicultural, a lo inclusivo, a partir del reconocimiento

<sup>26</sup> Ossa Montoya, *Acrecentamiento del sujeto*, 79.

<sup>27</sup> Gilles Deleuze, *Diferencia y repetición* (Buenos Aires: Amorrortu, 2009), 21.

<sup>28</sup> Nelson Cuchumbé Holguín, “Apertura constitucional de 1991, diversidad étnica y cultural y ordenamiento político: aproximación filosófica política”, *Universitas Humanística*, no. 74 (2011): 57-76, <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420003.pdf>; Luis Garay, coord., *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social* (Bogotá: PNUD, ACCI, Serie Talleres del Milenio, 2002).



y protección de la “diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.<sup>29</sup> La apertura a lo múltiple que impacta lo educativo, en pro de seres que impulsan lo valioso del proyecto de la modernidad –hoy inconcluso–, se visibiliza en un contexto de diferencias con la legalidad constitucional de la etnoeducación, entendida como educación para la diversidad lingüística y la educación intercultural. Esta educación pluralista no cobija solo a las comunidades afrocolombianas e indígenas, sino a otro tipo de poblaciones como las gitanas y migrantes. Está presente, en la vía anterior, en los derechos de comunidades raizales e indígenas el hecho de impartir su propia educación, en función de respetar, preservar y afirmar la diversidad étnica y la identidad cultural, en coherencia con los propios fueros autónomos, asentados en sus tradiciones, cultura, lengua o dialectos.

Se evidencia de igual manera la ruptura con la concepción uniforme de la realidad, a través del desarrollo constitucional realizado mediante la Ley Estatutaria para la atención a personas en situación de discapacidad,<sup>30</sup> con la que se escala el reconocimiento de la diversidad, a partir de la valoración del otro del que es posible aprender en el proceso educativo vital, que se gesta en la cotidianidad escolar desde una común presencia entre los diferentes. Dicha norma está en coherencia con la Ley 115, en la que se explicita como desarrollo constitucional la necesidad de educación formal, no formal e informal para personas en situación de discapacidad física, sensorial o psíquica, modalidades educativas que se expanden a diversos grupos como los étnicos, campesinos, con capacidades excepcionales, o que demanden rehabilitación o reinserción social.<sup>31</sup>

Está presente la educación para lo múltiple en la tensión con la visión restauradora y conservadora de la escuela, al concebirse en la carta magna la educación como un derecho fundamental, colectivo e inalienable; como un servicio público con función social favoreciendo la accesibilidad material, económica y

29 Asamblea Nacional Constituyente, *Constitución Política*, 14.

30 Colombia, Congreso de la República, Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

31 Colombia, Congreso de la República, Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.

sin discriminación, lo que crea la posibilidad para que los sujetos accedan al saber y, por esta vía, a la razón comprensiva y sensible, en tanto elementos esenciales para la configuración de un ordenamiento justo en lo social, cultural, político y económico, y para la apropiación de los códigos de la modernidad y, con ellos, a la diversidad del mundo y a la complejidad de la vida.<sup>32</sup>

Se encuentra de igual modo presente la educación para lo heterogéneo en la igualdad de trato, fundamentada en el principio constitucional del respeto y valoración de las diferencias de todo orden, y al enfoque de derechos con el que se configura lo educativo a partir de su basamento constitucional,<sup>33</sup> aspectos de los que se deriva el derecho que tiene el sujeto a ser respetado y a no ser discriminado en la escuela por su origen étnico, sexo, edad, religión, opinión filosófica o política, por su situación de discapacidad, lengua o nacionalidad. También se percibe la libertad desde el principio de la carta magna en el libre desarrollo de la personalidad, desarrollado en la Ley 115 general de educación, el cual se entiende como la potestad de todo estudiante de fijarse formas de vida a partir de los límites que le imponen la Constitución y las normas; del gobierno de sí; del acumulado ético, político y estético, y de la “formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.<sup>34</sup> Con tales elementos se busca garantizar en el país el desarrollo humano, social y cultural, no solo el económico. Este tipo de prácticas, que permiten márgenes de libertad, están soportadas en un nuevo Estado pluralista que, fundado a partir de diversas cosmovisiones, no privilegia en la norma a ninguna de estas, sino que, desde la autonomía del sujeto concebida como la capacidad de construir deliberaciones críticas en los entornos socioculturales, le inviste de potestad para elegir en el marco de una racionalidad jurídico-política y sociocultural que favorezca la convivencia.<sup>35</sup>

32 Yolanda Contreras, “Sistema educativo y educación superior en Colombia: tensiones entre calidad y pertinencia en la escuela”, *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, Vol. 1, no. 2 (2010): 96-105.

33 Omar Pulido, “Veinte años de la Ley 115 de 1994”, *Educación y Ciudad*, no. 27 (2014): 15-26.

34 Colombia, Congreso de la República, Ley 115 de 1994, 2.

35 Fundación CONFIAR, ed., *Carlos Gaviria Díaz. Maestro de la democracia* (Medellín: Pregón S. A. S., 2015), <https://escuela.confiar.coop/mod/glossary/showentry.php?eid=3512015>; Gloria Calvo, “Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 33 (1996): 1-12.

De igual forma, se concreta la educación para lo complejo en el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas y, desde esta, en conjunto con el principio constitucional de la democracia participativa, en la instauración de órganos para la coparticipación en distintos niveles –juntas, foros, consejos, comités, dependencias– desde los que se impulsan políticas; se configuran planes, programas, proyectos educativos, manuales, reglamentos y diversidad de actividades comunitarias; se gestionan las instituciones e instrumentos de planeación educativa y se construyen programas curriculares por grados, ciclos y niveles de forma singular, innovadora, experimental, alternativa, descentralizada, democrática, investigativa, transdisciplinar y compleja. Desde este tipo de prácticas curriculares se desarrolla, a partir de las libertades de cátedra, investigación y expresión, la multiplicidad de capacidades para el saber ser, sentir, saber y hacer. En dicha configuración curricular, posible de apuntalar desde un maestro que se ocupa de sí, un investigador, deconstructor de su práctica, crítico constructivo y hacedor de la cultura, media el diálogo crítico constructivo con los fines, objetivos y apuestas educativas prescritas en las políticas y normas educativas, la valoración de las condiciones, necesidades y tendencias socioculturales y económicas de los contextos global y local, y el respeto al patrimonio, a los valores, medios de expresión, creencias y costumbres de las comunidades en donde se ponen a circular propuestas curriculares con estas características.<sup>36</sup> Por esta vía, la Constitución de 1991 y su desarrollo educativo a partir de la Ley 115 de 1994, la Ley 30,<sup>37</sup> la Ley 397<sup>38</sup> y otras normas que, más que desfigurarla, la afianzan, impulsan el fomento de

- 36 Procuraduría General de la Nación, *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos* (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006); Ayda Delgado et al., “Educar desde la diversidad: el reconocimiento del otro en las instituciones educativas La Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño” (Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales, 2015); Calvo, “Los proyectos educativos institucionales”; César Llanos, “Hacia una arqueología de la comunidad educativa en Colombia” (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2015).
- 37 Colombia, Congreso de la República, Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- 38 Colombia, Congreso de la República, Ley 397 de 1997, Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.

los principios y valores del Estado social de derecho, en función de una participación ciudadana democrática que es apreciada como pilar a ser impulsado con base en la cooperación para lo múltiple y plural en la escuela, en tanto mecanismo que prepara y cultiva la dimensión comunitaria, es decir, la acción política en una sociedad civil que, fundamentada en las diferencias, requiere participación y apoyo para un bienestar común.<sup>39</sup>

Este conjunto de prácticas diversas, ricas en su complejidad, relacionadas con lo educativo, posibles en una nueva realidad política y sociocultural de autonomía escolar, pluralidad, multiplicidad y diversidad de pensamiento,<sup>40</sup> permite, desde el marco constitucional, el impulso de una educación para lo múltiple y, por esta vía, la inclusión de diversos actores poblacionales al interior de la sociedad política, con lo que se acrecentó la práctica del ideal democrático como elemento fundamental a ser apuntalado por el sistema educativo.<sup>41</sup>

Tanto lo anterior como el nacimiento del neoliberalismo desde el Consenso de Washington en 1989 –con el cual el ejercicio del poder político se reguló por los principios de la economía del mercado–, en conjunto con los despliegues neoconservadores llevados a cabo tras la consolidación de la globalización financiera, cultural y tecnológica, han posibilitado que, en paralelo a la expedición, implementación y desarrollo normativo de la Constitución de 1991, se implementen acciones jurídico-políticas en el contexto colombiano, a partir de un enfoque neoinstitucional desde el que se dictaminen normas con el fin de limitar la conducta de los individuos. En este sentido, un dispositivo se ha venido implementando de forma sistemática desde las políticas educativas, en función de debilitar las posibilidades que ofrece la carta magna de una educación para que el sujeto pueda experimentar en sus procesos educativos una formación con enfoque más integral y diverso.<sup>42</sup> Así, la preponderancia histórica de una educación monocorde en el sistema deja ver en las últimas

39 Johanna Jiménez, “Manuales de convivencia y formación de la autonomía moral” (Tesis de maestría, Universidad del Rosario, Bogotá, 2017).

40 Tulia Perea, “La formación de profesores de Educación Primaria en Derechos Humanos en Colombia” (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2013).

41 Juan Jaramillo, “La Constitución de 1991: Un análisis de sus aportes desde una perspectiva histórica”, *Pensamiento Jurídico*, no. 20 (2007): 61-90.

42 Miñana Blasco, “Políticas neoliberales”.

dos décadas el afianzamiento de prácticas eficientistas, ancladas a una racionalidad económica y apuntilladas desde las políticas educativas a través de procesos administrativos ponderados, desde los que se imponen planes, programas y proyectos que desdibujan el marco constitucional de una educación para lo múltiple, y posicionan los intereses gubernamentales nacionales e internacionales de una educación para lo uniforme.

Vestigios de esto se visibilizan en Colombia, en el siglo XXI, en la configuración de un “sistema educativo y un modelo de gestión correspondiente”,<sup>43</sup> a partir de políticas educativas desde las que se exhortó al efectivismo situado en el “hacer y producir de moldes identitarios”.<sup>44</sup> Emergen en este contexto prescripciones que intervienen en la autonomía planteada a nivel constitucional y en la toma de decisiones administrativas de las instituciones educativas. Se citan, entre otras, la *Guía de mejoramiento educativo “Ahora cómo mejoramos”*,<sup>45</sup> en la que se explicitó el Ciclo de la Calidad Educativa, activado a través de Planes de Mejoramiento de la Calidad, instrumento de gestión que mutó al Índice Sintético de Calidad Educativa como herramienta de medición estadística,<sup>46</sup> el cual se afirmó con el Día de la Excelencia Educativa, Día -E-.<sup>47</sup> Es de anotar que, desde la necesidad de un Ciclo de la Calidad, devinieron los Estándares por Competencias –afinados en los derechos básicos de aprendizaje–, los lineamientos curriculares, las evaluaciones externas para medir el desarrollo de las competencias, las evaluaciones de directivos y docentes, y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.<sup>48</sup> Este conjunto de instrumentos de gestión, expuestos a modo de ejemplo, sirvieron para estandarizar, dirigir, controlar, evaluar y medir el despliegue educativo; debilitaron la autonomía;

43 Pulido, “Veinte años de la Ley 115”, 17.

44 Vicente Sisto, “Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”, *Signo y Pensamiento*, Vol. 30, no. 59 (2011): 179.

45 Ministerio de Educación Nacional, *Serie Guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y saber hacer* (Bogotá: MEN, 2004).

46 Ministerio de Educación Nacional, Índice Sintético de la Calidad Educativa (Bogotá: MEN, 2015).

47 Presidencia de la República de Colombia, Decreto 0325 de 2015, Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones.

48 Colombia, Congreso de la República, Ley 1188 de 2008, Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

menguaron las posibilidades éticas, políticas y estéticas de la escuela y acentuaron su transformación en tanto tecnologías homogeneizantes que, con efecto regulador y administrativo sobre cada gobierno escolar, tuvieron derivaciones de poder para la constitución de subjetividades uniformes en las comunidades educativas. Dichos instrumentos fueron por lo tanto garantes de una estrategia de intervención, control y conducción de voluntades. Este agregado de componentes para el despliegue de un dispositivo de gestión en lo escolar se concreta en un movimiento cíclico de autoevaluación institucional, en la potenciación del proyecto educativo institucional, la estructuración de planes de mejoramiento y el despliegue de procesos de mejoramiento para la “excelencia”, ciclo configurado en estrecha relación con los planes educativos y los planes de desarrollo. Este dispositivo de disciplinamiento y normalización de lo educativo evidencia su eficacia en la dirección de la conducta hacia un modelo homogeneizante, enfocado en cinco aspectos fundamentales en el sistema educativo nacional: el desarrollo humano, anclado a una gestión curricular en función de “lo que necesitamos saber y hacer”,<sup>49</sup> en detrimento del ser y del sentir; la cobertura mediante procesos de reingeniería con las repercusiones en el incremento de la eficacia administrativa, en detrimento de la acción pedagógica; la calidad, que, equiparada a resultados, genera demandas financieras, sin una proporcional adición de recursos presupuestales para su creación y mantenimiento; la equidad, en la que se acentúa el apoyo a la educación pública de carácter privado, la financiación de la demanda y la externalización, y la eficiencia, en función del logro de los objetivos con una economía del recurso y con procesos de permanente medición de las competencias comportamentales y funcionales, y de los resultados académicos y los procesos administrativos de las instituciones educativas y sus sujetos. Tal medición se constituyó en una acción de control sobre el desempeño escolar y la calidad educativa, aspectos con los que se reduce la libertad de cada directivo y docente para realizar procedimientos administrativos implementados desde el dispositivo de gestión.<sup>50</sup>

49 Ministerio de Educación Nacional, *Serie Guías N° 6*, 1.

50 Miñana Blasco, “Políticas neoliberales”, 41.

En la anterior ola de reformas, lo configurado en las políticas educativas por la alta dirección, a partir de una planeación estratégica y jerarquizada, se armonizó con el despliegue de lo curricular llevado a cabo en la planeación funcional de los mandos medios y la operativa de los equipos directivos a través de una regla básica: la calidad. En esta se privilegió una formación por competencias para el saber hacer del mundo productivo y competitivo requerido en los nuevos tiempos, según los intereses y proyecciones de los organismos nacionales e internacionales. Desde tal concepción unidimensional de la calidad, se acentúa una educación que niega la dimensión histórico-cultural de los problemas teóricos y conceptuales a ser abordados en la escuela; infravalora la lucha permanente de la epistemología social de los saberes escolares; despliega los conocimientos de forma estable y mitologizada; presenta una visión funcionalista que diversifica el currículo; utiliza la ciencia como instrumento de estructuración social; defiende un currículo basado en valores tradicionales; enfoca su quehacer a la eficacia, productividad y el mercado; pretende una restauración conservadora del aprendizaje; busca una neutralidad que no ofrece; infravalora la crítica y es apolítica a pesar de redefinir de forma soterrada lo educativo hacia un atributo más político y menos pedagógico.

Aunado al anterior panorama, en el que se aprecia la limitación de derechos a la libertad de cátedra, de enseñanza, de investigación y de aprendizaje consagrados en la Constitución, existen otro tipo de dificultades legales y fácticas que menguan en la práctica el goce de estas y otras libertades. Se evidencia en tal sentido a nivel escolar la carencia de una estructura democrática para su gestión, en tanto se confunde “presencia con participación o sufragio con democracia [o] se convoca la opinión de la comunidad educativa sólo para legitimar [...] decisiones”,<sup>51</sup> aspectos que llevan enquistada la presencia de una educación que persiste en prácticas funcionalistas y, por tanto, en despliegues homogeneizantes.

A este tipo de debilidades se agregan, como asunto fáctico, las derivadas del desplazamiento forzado presente en las últimas décadas en las comunidades étnicas, campesinas o urbanas, con el que se restringen los derechos de

acceso, permanencia, disponibilidad, asequibilidad y calidad en relación con lo educativo, limitaciones cualitativas que repercuten para que este tipo de poblaciones, y otras sin formación crítica, se expongan a la cultura de masas y a los *mass media*, últimos que con su rutina comunicacional se convierten en un poderoso instrumento de producción de subjetividad, integración, asimilacionismo y lobotomía social,<sup>52</sup> aspectos que encuadran a los sujetos en el orden social imperante, lo adaptan a este y lo armonizan con este.

A los anteriores asuntos puede sumarse la falta de coherencia entre el discurso legal-educativo y su materialización en contextos multiculturales que demandan una pedagogía intercultural, asunto vinculado en ocasiones a la falta de conocimiento o de interés respecto a las políticas etnoeducativas, al débil desarrollo de derechos culturales o a la carencia en la valoración de conceptos como el de *patrimonio cultural*, el cual requiere ser permeado con potencia por la categoría del multiculturalismo en función de desplazar lo monocorde y de tensar con la visión de la cultura hegemónica.<sup>53</sup> La educación para una diversidad cultural no ha logrado, como es deseable, un impacto en el sistema educativo, en tanto no ha sido suficientemente apropiada y no ha tenido la necesaria aplicación práctica como política, lo que ha derivado en que la escuela sea elemento “desintegrador de la cultura en tanto que aún es un mecanismo de aculturación centrada en la homogenización que niega los valores y potencialidades de cada pueblo y la diversidad cultural”.<sup>54</sup> A pesar de los avances socioculturales, se visibiliza una segregación intercultural que dificulta la plena aceptación de la diversidad en escenarios como la escuela, en la cual se busca la estandarización a través de la configuración de imaginarios que no valoran al otro en su plenitud y lo estigmatizan desde diversidad de prácticas discriminatorias, en las que se dejan ver diversas formas de racismo o violencias por el diferente, por el que propone la inclusión de lo múltiple en el contrato social.<sup>55</sup>

52 Félix Guattari, “La producción de la subjetividad del capitalismo mundial integrado”, en *El devenir de la subjetividad. Conferencias, entrevistas, diálogos* (Palma de Mallorca: Dolmen Editorial, 2000), 25-40.

53 Luis Garay, coord., *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social* (Bogotá: PNUB, ACCI, Serie Talleres del Milenio, 2002).

54 Procuraduría General de la Nación, *El derecho a la educación*, 136.

55 Delgado et al., “Educar desde la diversidad”.



Se visibilizan en este apartado, a manera de ejemplos, algunos aspectos que tensan con desarrollos constitucionales en los que se propende por una educación que resista a las formas unidireccionales que cosifican al sujeto y a la sociedad, una que afecte al sujeto a través de transgresiones respecto a aquello que quiere debilitar los principios educativos plasmados en la Constitución, para que lo hegemónico no se “torne en objeto de un discurso verdadero”<sup>56</sup> que disciplina, normaliza y controla, y que, por esta vía, limita la posibilidad de singularidad como elemento esencial para afirmar mutaciones en el ser y el sentir de sí mismo y, por extensión, en un escenario cultural que le urge desplazar la sociedad de sujetos indiferenciados.

### 1.3. Coda

La educación para lo múltiple, para una vida y cotidianidad diversas, heterogénea y potente en contenidos y experiencias, abierta a la pluralidad y a las singularidades y que, por tanto, no se centra de forma preponderante en la adquisición de un saber para una lucha empleable en la existencia, tiene asiento en la actual apuesta constitucional colombiana. Esta perspectiva educativa, de necesaria afirmación en el presente, ha tenido una historia en el acontecer constitucional de nuestro país y en el anclaje de este al llamado proyecto de la modernidad. La historicidad permite apreciar en la relación modernidad-constitucionalidad el refreno y mutilación de aquello que posibilita una vida activa, no monótona, circular y que ayuda a dejar de hacerla juiciosa, pasiva, débil, devaluada, enfermiza. Este avasallar, que viabiliza que la reacción sea imperante y latente en la modernidad y contemporaneidad, se irradia al presente constitucional de lo educativo desde dispositivos político-jurídicos que despliegan diversos tipos de procedimientos e instancias de control, para menguar la potencia de lo educativo en la carta magna. Dichos dispositivos son gestados con la preeminencia del conservador de los valores admitidos y con el sometimiento de las masas a las exigencias de aquello que se ordena y dispone como verdadero. Lo educativo allí, al pretenderse de forma uniforme, aspira a que no agite, a que no cree desasosiego, a que no produzca sobresalto, a que

no genere movimiento ni transmutación en el sujeto, en tanto aspectos que se evitan hincar en su existencia y alma; funcionamiento en el que solo se requiere ciencia pura, sin arte y ética, sin política y “neutra”, en función de la producción de un mundo unidimensional. En este campo de posiciones y oposiciones jurídico-políticas y socioculturales –que cohesionan a unos, intentan solidarizar a otros y dejan al margen por su imposibilidad educativa y política a las mayorías–, se mueven microtensiones en el entramado constitucional. La tirantez se aprecia por la afirmación de lo multicultural o la hegemonía de lo monocultural; por la exaltación de la diversidad étnica y cultural o la legitimación de un tipo de Estado; por la democracia participativa o la democracia representativa; por la descentralización o la desconcentración; por la autonomía o la heteronomía; por un proceso educativo para la formación de una cultura ciudadana o para el desarrollo económico; por una formación de competencias o por una formación integral; por un respeto e inclusión del “anormal” o una añoranza del “normal”.

Nuestras apuestas como escuela y sociedad, en este transitar histórico y político, han de estar enfocadas a afirmar los derechos constitucionales a la educación, la autonomía, la descentralización, la participación, la formación integral, la libertad religiosa, sexual, de expresión artística, de cátedra, de enseñanza, de investigación, de expresión, al libre desarrollo de la personalidad, la diversidad étnica y cultural, la etnoeducación, la dignidad humana, la igualdad de trato y la no discriminación, elementos que en su conjunto apuntalan una educación para lo múltiple. La vía propuesta para consolidar tales derechos constitucionales ha de estar anclada en una gestión pedagógica y curricular participativa, democrática e identitaria de la cultura escolar, que posibilite proyectos educativos singulares centrados en ejercitaciones que converjan en que el sujeto potencie un dominio de sí. Con diversas prácticas de sí, se han de viabilizar procesos de subjetivación, con los que se impulsen líneas de fuerza que tensen y hagan factible un distanciamiento con aquello que normaliza, disciplina, fija, controla, aquieta e insensibiliza al sujeto; con el poder que, como interiorización del afuera, impide percibir la belleza que necesita recordarse y memorizarse en el adentro. De este entramado ético, político y estético debe derivarse la capacidad de transformación del sujeto, en la que este no llegue a la verdad

de sí mismo, sino a una descodificación y, por tanto, a la no enajenación; a desasirse de ese uno mismo a partir del desmoronamiento de la personalidad que se impone de forma soterrada y sutil, vía dispositivos de poder; a trasgredir la subjetividad con acciones éticas que, religadas a prácticas estéticas, posibiliten velar por la propia libertad. Este conjunto de aspectos han de permitir al sujeto no privarse de sí, percibir con plenitud lo sustantivo de la realidad y actuar con singularidad en esta, siempre en búsqueda de márgenes de libertad y de la defensa de las libertades ante las diversas formas de totalitarismo. Márgenes que, como se concluye, tienen como condición de posibilidad la problematización permanente del devenir histórico en el que existimos y emergemos como sujetos, en un contexto de relaciones de poder en las que se debe tener una voluntad de poder, es decir, una potencia al actuar y al pensar. En este ejercicio combativo, se hace imprescindible que la vida active el pensamiento y el pensamiento active la vida, en función de la conquista y autoformación del sí mismo; de la transformación de aquello que cristaliza y fija al sujeto mediante realizaciones individuales y colectivas creativas que configuren un arte de vivir.

### **Bibliografía**

- Asamblea Nacional Constituyente. “Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia 1\* de 1863”. Función Pública, 8 de mayo de 1863. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13698>
- \_\_\_\_\_. *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: Universidad Simón Bolívar, 1991.
- Bentham, Jeremy. *El panóptico*. Madrid: Imprenta del D. Fermín Villalpando, 1822.
- Beriain, Josetxo, comp. *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos, 1996.
- Calvo, Gloria. “Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes”. *Revista Colombiana de Educación*, no. 33 (1996): 1-12.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- \_\_\_\_\_. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- \_\_\_\_\_. Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.

- Colombia. Congreso de la República. Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- \_\_\_\_\_. Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Contreras, Yolanda. “Sistema educativo y educación superior en Colombia: tensiones entre calidad y pertinencia en la escuela”. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, Vol. 1, no. 2 (2010): 96-105.
- Cuchumbé Holguín, Nelson. “Apertura constitucional de 1991, diversidad étnica y cultural y ordenamiento político: aproximación filosófica política”. *Universitas Humanística*, no. 74 (2011): 57-76. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420003.pdf>
- Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- \_\_\_\_\_. *La subjetivación: curso sobre Foucault III*. Buenos Aires: Cactus, 2015.
- Delgado, Ayda, Carlos López, María Noguera y Andrea del Socorro Pantoja. “Educar desde la diversidad: el reconocimiento del otro en las instituciones educativas La Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño”. Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales, 2015.
- Escolano Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Federación Colombiana de Educadores. “Política educativa y situación de la educación en el mundo”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, Bogotá, noviembre de 2013.
- Foucault, Michel. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Frau Buron, Pau. “El estudio de la discontinuidad entre formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad”. En *La formación del sujeto en la modernidad. Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad*. Editado por Guillermo Flores Miller y Joan Llinás Begon, 209-22. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2020.
- Fundación CONFIAR, ed. *Carlos Gaviria Díaz. Maestro de la democracia*. Medellín: Pregón S. A. S., 2015. <https://escuela.confiar.coop/mod/glossary/showentry.php?eid=351>

- Garay, Luis, coord. *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: PNUD, ACCI, Serie Talleres del Milenio, 2002.
- Góngora Mera, Manuel. *El derecho a la educación. En la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá: Defensoría del Pueblo, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Libertad e igualdad en la educación. Balance y desafíos tras dos décadas de vigencia de la Constitución de 1991”. *Ciudad Paz-ando*, Vol. 4, no. 1 (2014): 53-57.
- Guattari, Félix. *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.
- \_\_\_\_\_. “La producción de la subjetividad del capitalismo mundial integrado”. En *El devenir de la subjetividad. Conferencias, entrevistas, diálogos*, 25-40. Palma de Mallorca: Dolmen Editorial, 2000.
- Hegel, Georg Wilhelm. *De lo bello y sus formas. (Estética)*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 1958.
- Jaramillo, Juan. “La Constitución de 1991: Un análisis de sus aportes desde una perspectiva histórica”. *Pensamiento Jurídico*, no. 20 (2007): 61-90.
- Jiménez Jiménez, Johanna. “Manuales de convivencia y formación de la autonomía moral”. Tesis de maestría, Universidad del Rosario, Bogotá, 2017.
- Kant, Immanuel. *Crítica del juicio*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1990.
- Larrosa, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas, Buenos Aires: Universidad Central de Venezuela, Ediciones Noveidades Educativas, 2000.
- Llanos, César. “Hacia una arqueología de la comunidad educativa en Colombia”. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2015.
- Ministerio de Educación Nacional. *Serie Guías N° 5. Planes de mejoramiento. Y ahora... ¿cómo mejoramos?* Bogotá: MEN, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Serie Guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Índice Sintético de la Calidad Educativa*. Bogotá: MEN, 2015.
- Miñana Blasco, Carlos. “Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010”. *Propuesta Educativa*, no. 34 (2010): 37-52.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.
- Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- Olano García, Hernán Alejandro. “Historia de la generación constitucional de 1886”. *Revista IUS*, Vol. 13, no. 43 (2019): 161-77.
- Ossa Montoya, Arley Fabio. *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción*

- pública en Colombia*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia, Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, 2011.
- Perea, Tulia. “La formación de profesores de Educación Primaria en Derechos Humanos en Colombia”. Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2013.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 0325 de 2015. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones.
- Procuraduría General de la Nación. *El derecho a la Educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006.
- Pulido, Omar. “Veinte años de la Ley 115 de 1994”. *Educación y Ciudad*, no. 27 (2014): 15-26.
- Sáenz, Javier. “La escuela como dispositivo estético”. En *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, 73-86. Buenos Aires: Editorial del Estante, 2007.
- Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1969.
- Sisto, Vicente. “Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”. *Signo y Pensamiento*, Vol. 30, no. 59 (2011): 178-92.
- Torres Santomé, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1994.
- Villa Holguín, Edison, Carlos Patiño Gaviria, Luisa Duque, John Jairo Cardona Estrada y Diego Muñoz Gaviria. “Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales”. *Itinerario Educativo*, Vol. 29, no. 66 (2015): 281-306.

## 2. El ideal pedagógico que habita en la Constitución Política de Colombia (o sobre los propósitos de formación que deberían atravesar nuestros diseños curriculares)

*Elvia María González Agudelo<sup>1</sup>*

*María Isabel Duque Roldán<sup>2</sup>*

La Constitución de 1991 fue una apuesta por un nuevo país. Se escribió en un periodo en el cual se venían adelantando serias reflexiones en el mundo sobre la educación y sobre el tipo de mujer y hombre que debía emanar del sistema educativo, pues, como lo expresaba Edgar Faure, “la educación sigue un camino equivocado en la medida en que no respeta la pluralidad de la naturaleza humana, condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera satisfactoria para él y para los demás. El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad exige el pleno des-

<sup>1</sup> Grupo de investigación DIDES, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: [elvia.gonzalez@udea.edu.co](mailto:elvia.gonzalez@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Grupo de investigación DIDES, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: [isabel.duque@udea.edu.co](mailto:isabel.duque@udea.edu.co)

pliegue de las actitudes completas del individuo que la educación tiene como finalidad suscitar y formar”.<sup>3</sup>

Para este autor, la educación estaba llevando a “una disociación de los elementos de la personalidad destacando sólo la dimensión intelectual, descuidando las otras dimensiones, so pretexto de especialización”.<sup>4</sup> Y es que las décadas finales del siglo xx fueron el escenario de cuestionamientos al sistema educativo por las fragmentaciones y desconexiones entre el ser humano y todo aquello que lo rodea, y sobre la necesidad de proponer fórmulas de equilibrio. Tal vez por ello desde el “Preámbulo” de la Constitución se plantea el ideal de ser humano que debe formarse en el sistema educativo colombiano, para garantizar una nación en unidad que debe “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana”.<sup>5</sup>

En este “Preámbulo” reside un sentido: superar la fragmentación, que la unidad de la nación esté en sintonía con la integración de la comunidad latinoamericana, lo que implica una relación territorial que da identidad a los seres que habitamos no solo en Colombia, sino en la región, en tanto comunidad. De allí la importancia de lo colectivo y de lo social en el desarrollo íntimo de cada ser, el pueblo en su colectividad y el ser en su individualidad, la tensión de vivir juntos, en libertad y en paz en una nación unida en relación con una cultura latinoamericana.

Así, en cada artículo de los derechos fundamentales se van anudando cualidades de los colombianos para concretar dicha unidad, además de una mujer y un hombre que necesitan aprender a convivir en igualdad, paz y libertad, a ser demócratas, justos y participativos (preámbulo). Se pretende que sea un ser digno, solidario y pluralista (artículo 1), con respeto por los derechos y las creencias de los demás (artículo 2); que, al estar integrado a otros como

3 Edgar Faure, *Aprender a ser, la educación del futuro* (Madrid: Alianza Editorial, 1973), 235.

4 Faure, *Aprender a ser*, 234-5.

5 “Preámbulo”, Constitución Política de Colombia.



pueblo, se le otorga la soberanía de la cual emana el poder público (artículo 3), donde se reconoce la no discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (artículos 5 y 13); que protege la diversidad étnica y cultural (artículo 7). Se rescata el bilingüismo que emana de la interculturalidad que es propia de nuestra región (artículo 10), así como la intimidad de cada persona y de su familia (artículo 15). Es decir, un colombiano o una colombiana necesita adquirir todas estas cualidades para desarrollar su personalidad de manera libre, como lo enuncia el artículo 16: “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”<sup>6</sup>.

Así es como el concepto de *desarrollo de la personalidad* resulta fundamental para concretar el ideal de hombre y mujer que promueve la Constitución, y que se ha hecho tan popular en el sistema educativo colombiano. Pero ¿qué es la personalidad? Para Friedrich Schiller, “el impulso sensible despierta con la experiencia de la vida (con el comienzo del individuo) y el racional, con la experiencia de la ley (con el comienzo de la personalidad), y sólo entonces, una vez que ambos han llegado a la existencia, está edificada su humanidad”<sup>7</sup>.

Es por ello por lo que, como lo destacan Viviana González Maura et al., la personalidad no es algo dado a la persona, sino que se forma y desarrolla como un reflejo individual del conjunto de las relaciones sociales, pues la persona nace individuo y es solo mediante un proceso de desarrollo condicionado históricamente y socialmente, que se da en la comunicación con los otros, cuando deviene la personalidad.<sup>8</sup> Es mediante la acción que se transforma la realidad y que cada ser aprende a conducirse en la sociedad; son estas interacciones entre la persona, los otros y el mundo que la rodea las que dotan al individuo de todas las capacidades que le permiten desarrollar su potencial en *libertad*.

6 Artículo 16, Constitución Política de Colombia.

7 Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, trad. Martín Zubiria (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2016), 125, [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf)

8 Viviana González Maura et al., *Psicología para educadores* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2016).

La libertad de ser y hacer es otro concepto fundamental que habita en la Constitución (artículo 28) y se expresa de diferentes formas: libertad de conciencia (artículo 18), libertad de culto (artículo 19), libertad de expresión (artículo 20), libertad de circulación (artículo 24), libertad para escoger profesión (artículo 26), libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (artículo 27), libertad para reunirse y manifestarse (artículo 37), libertad de asociación (artículo 38), libertad para formar una familia (artículo 42), libertad para buscar el conocimiento y la expresión artística (artículo 71), libertad para afiliarse a un partido político (artículo 107) o libertad económica (artículo 333). Estas son algunas de las formas en las que se expresa este derecho, para el cual la educación juega un papel central, pues, como lo plantea Martha Craven Nussbaum, “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”<sup>9</sup> y las capacidades reflejan la libertad de una persona para elegir entre diferentes formas de vida.<sup>10</sup> La educación posibilita que cada persona se haga consciente de sí misma, sea autónoma y capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todas las personas, sin importar su procedencia, clase social, género u origen étnico.<sup>11</sup>

Se comprende, entonces, una relación clara entre la educación y la libertad, pues, como lo plantea el artículo 67, “la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.<sup>12</sup>

Es la educación la que debe promover el libre desarrollo de la personalidad. Para K. Tomaschewsky, “se entiende por personalidad desarrollada en todos sus aspectos, un individuo cuyas fuerzas físicas e intelectuales se han desarrollado armónicamente y constituyen una sólida unidad, tiene que haber

- 9 Martha Craven Nussbaum, “Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education”, *Journal of Human Development*, Vol. 7 (2006): 385.
- 10 Martha Craven Nussbaum y Amartya Sen, comps., *La calidad de vida* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1996), 47.
- 11 Martha Craven Nussbaum, “Education for Citizenship in an Era Global Connection”, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 21 (2002): 290.
- 12 Artículo 67, Constitución Política de Colombia.

sido educado intelectual, moral, y técnicamente, así como en su formación física y estética”.<sup>13</sup>

De allí se comprende que el desarrollo completo y libre de la personalidad involucra una formación integral. ¿Y qué es la formación integral? Para Carlos Vásquez, la formación integral es un “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano”.<sup>14</sup> Este concepto, que aparece en la Constitución (artículos 44 y 45), se vuelve una premisa de los procesos educativos. De ahí que también aparezca en la Ley 30 de 1992 (ley de educación superior), en la Ley 115 de 1994 (ley general de educación) y en las misiones de las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo del país. Se va comprendiendo, entonces, que la formación integral es una de las vías por las cuales la educación busca el libre y pleno desarrollo de la personalidad de cada hombre y mujer y que, también, es uno de los mejores caminos para garantizar que se cumpla la Constitución como un todo.

Para María Isabel Duque, la formación integral “se comprende como un proceso consciente y continuo que busca el desarrollo equilibrado y articulado de todas las racionalidades del ser humano, que involucra lo particular de cada sujeto, su proceso personal de apropiación de la realidad, en el cual descubre su lugar en el mundo y sus talentos; pero a la vez involucra el ámbito social bajo el entendido de que somos seres sociales e históricos que requerimos de la interacción con los otros”.<sup>15</sup>

Y es precisamente el desarrollo equilibrado, pero sobre todo consciente de las diferentes racionalidades del ser humano lo que le va a permitir vivir en sociedad, transformar la realidad y garantizar el cumplimiento de los mandatos constitucionales. Estas racionalidades o formas de acceder al conocimiento que tiene el ser humano son la lógica, la ética, la estética y la política.

13 K. Tomaschewsky, *Didáctica general* (Barcelona: Grijalbo, 1966), 28-29.

14 Carlos Vásquez, *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús* (Bogotá: Editorial Kimpres, 2006), 100.

15 María Isabel Duque, “El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior” (Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, Medellín, 2019), 111, <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16988>

Lo lógico implica, para D. P. Gorski y P. V. Tavants, el paso de reflejar la realidad mediante imágenes, percepciones o sensaciones a reflejarla mediante el pensamiento estructurado. Representa capacidades como el análisis, la deducción, la inducción, la abstracción, la definición, la interpretación, la síntesis y, en general, todas las habilidades de pensamiento que se adquieren a través de la aplicación de métodos científicos de construcción de conocimiento.<sup>16</sup> Pero el desarrollo de la racionalidad lógica, que es uno de los objetivos básicos de la educación, no es suficiente para concretar la aspiración de formar ciudadanos y seres humanos conscientes, autónomos y responsables, por lo que debe complementarse con otras racionalidades como la ética, la cual nos permite conocernos a nosotros mismos y a los otros para actuar de manera consciente. La ética, comprendida como racionalidad propia del ser humano, debe diferenciarse de lo moral, pues, como lo describe Joan-Carles Mèlich, la ética, a diferencia de la moral, no nace con el mundo, con la tradición, sino con la vida, por lo que es subjetiva, “es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro, es un trato con el otro, la ética es la forma que cada ser humano tiene de encarar la demanda del otro, de responder ante él, mientras que la moral es pública, la ética es íntima”,<sup>17</sup> por ello se fundamenta, como lo describe Hegel, en el obrar humano. Por otro lado, la racionalidad estética se ubica en lo sensible, en las percepciones, intuiciones y emociones que nos habitan y a través de las cuales construimos nuestra imagen del mundo e interactuamos con los otros. La racionalidad estética es, como lo plantean Miguel Anxo Santos y Arturo Guillaumín, “la que permite experimentar, imaginar y producir futuro”.<sup>18</sup> Para Elvia María González y María Isabel Duque,

la estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible, es conocer a partir del *sentido de los sentidos*, del cuerpo mismo: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Los juicios estéticos basados en las sensaciones no son apreciaciones de tipo material, ni moral, ni están ligados exclusivamente a los objetos productos del arte, tampoco son deterministas. Son juicios reflexivos

<sup>16</sup> D. P. Gorski y P. V. Tavants, *Lógica* (La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1964).

<sup>17</sup> Joan-Carles Mèlich, *Ética de la compasión* (Barcelona: Herder, 2013), 96.

<sup>18</sup> Miguel Anxo Santos y Arturo Guillaumín, coords., *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006), 52.

que se basan, por un lado, en lo particular, en tanto el gusto, lo plenamente corporal y, por otra parte, en lo general en cuanto belleza, lo plenamente armónico; son una consecuencia de los estímulos y contiene una direccionalidad de la atención humana, por ello forman.<sup>19</sup>

Finalmente, la racionalidad política es la que nos permite, como lo describen Edgar Morin y Carlos Jesús Delgado, tomar conciencia del mundo en que se vive, de las relaciones democráticas que queremos que en este predominen, es la que le permite al ser humano alcanzar una conciencia crítica de sus circunstancias, su quehacer y su vida.<sup>20</sup> Por ello, actuar en sociedad implica el desarrollo de la racionalidad política, pues, siguiendo a Hannah Arendt, “la acción es la actividad política por excelencia”.<sup>21</sup> Para Guillermo Zapata, lo político se convierte en que cada uno sea responsable de formarse como sujeto autónomo, capaz de ser actante, agente de su propia historia. Pero este gestarse históricamente se configura como destino común, a través de los relatos, los discursos, las palabras;<sup>22</sup> es en el hablar y en el interactuar con los otros donde cada ser se revela. Allí reside la racionalidad política.

Por tanto, la formación integral que conduce al desarrollo pleno y libre de la personalidad se concreta en la articulación de estas racionalidades en los procesos formativos. Allí se configuran el desarrollo humano y el ideal de hombre y mujer que plantea la Constitución. Pero ¿cómo se concretan estas aspiraciones en la educación?

Para ello se requiere, por un lado, concebir la educación como un derecho<sup>23</sup> y avanzar hacia su gratuidad en las instituciones públicas (artículo 67);

19 Elvia María González y María Isabel Duque, “La formación: un proceso complejo que articula las racionalidades lógicas, ética, estética y política como elementos transversales al currículo”, *Cuadernos pedagógicos*, Vol. 21, no. 28 (2019): 20 (énfasis en el original).

20 Edgar Morin y Carlos Jesús Delgado, *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad* (La Habana: Editorial UH, 2017), 56.

21 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Ediciones Paidós, 1993), 23.

22 Guillermo Zapata, “Elementos para una paideia política en Hannah Arendt”, *Revista Papel Político*, Vol. 15, no. 2 (2010): 408.

23 La Corte Constitucional colombiana ha adoptado en varias sentencias la concepción de la educación como un derecho humano fundamental, que propuso desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) Katarina Tomasevski, relatora especial sobre educación. Esta concepción comprende cuatro dimensiones de obligatorio cumplimiento: la *asequibilidad* o *disponibilidad*,

que se respete la autonomía universitaria (artículo 69); que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica (artículo 68), garantizando la profesionalización y la dignificación de la actividad docente (artículo 68); que la educación esté abierta a todos, sin exclusiones (artículo 68), y, finalmente, que se fortalezca la investigación científica (artículo 69), pues, como lo describe Bogdan Suchodolski, “la intensidad de los vínculos que unen al individuo con la comunidad, no se hacen posibles más que por el desarrollo del espíritu de investigación y de la imaginación”.<sup>24</sup>

Pero, por otro lado, se deben superar los cuestionamientos que se hacen a la educación sobre la fragmentación de los saberes que promueve y su incapacidad de articularlos, el excesivo énfasis en formar para hacer algo, dejando de lado al ciudadano y ser humano que también se está formando, su desvinculación de la realidad, la falta de aportes para la solución de los problemas políticos, sociales, ambientales, culturales o económicos que enfrentan los contextos que la circundan, su excesivo énfasis en el pensamiento racional unitarista y la no contemplación de las múltiples racionalidades del ser humano.

Superar estos cuestionamientos y aportar a la concreción de los ideales que se proyectan en la Constitución implica fundamentar la educación en concepciones pedagógicas,<sup>25</sup> en las cuales se conjugue lo social con lo subjetivo o propio de cada ser. Concepciones pedagógicas que propendan por el desarrollo humano integral desde la potenciación de sus múltiples racionalidades (desarrollo completo de la personalidad); por la autonomía, la formación consciente, crítica, reflexiva y creativa, el desarrollo pleno de las capacidades individuales y sociales para la creación colectiva de conocimiento, libertad, igualdad, convivencia y justicia. Es una concepción pedagógica que se

.....  
 en tanto inversión en recursos físicos y humanos por parte del estado; la *accesibilidad*, en tanto igualdad de acceso sin ninguna discriminación y gratuidad progresiva; la *adaptabilidad*, en tanto que la educación debe adecuarse a las necesidades de los estudiantes y garantizar la continuidad del servicio para lograr la permanencia; y la *aceptabilidad* o calidad de la educación, que se ofrece para todos y todas durante toda la vida.

- <sup>24</sup> Bogdan Suchodolski, “La educación entre el ser y el saber”, *Perspectivas*, Vol. VI, no. 2 (1976): 195.  
<sup>25</sup> Se comprende la pedagogía, de acuerdo con Elvia María González, como la disciplina que estudia los procesos de formación de los seres humanos en libertad. Elvia María González, “La educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, cuatro discursos en torno a la formación”, *Revista Debates*, no. 77 (2017): 26-29, [https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates\\_77\\_completa](https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates_77_completa)

preocupa, como lo propone Suchodolski, no solo por saber qué es lo que los hombres y las mujeres son capaces de hacer, sino, también, de saber qué son y cuál es la calidad de la existencia humana.<sup>26</sup>

Pero este ideal pedagógico se debe concretar en currículos<sup>27</sup> que se conciben como síntesis de la cultura (artículo 70) y no como un conjunto de asignaturas o una selección de contenidos. Es una concepción del currículo como apuesta político-pedagógica, que se fundamenta en la investigación (artículo 69), en la innovación y en la solución de problemas para la transformación social; currículos flexibles, interdisciplinarios, que combinan la teoría y la práctica; currículos pertinentes para que cada estudiante, desde su singularidad, sus intereses, vivencias y motivaciones, los recorra libremente y así se articulen las aspiraciones sociales con los intereses personales. Currículos que, efectivamente, conduzcan al desarrollo pleno y libre de la personalidad, donde se forman seres dotados de actitudes, habilidades, hábitos y valores que configuran capacidades que les permiten asimilar nuevos conocimientos, y aplicarlos de manera creativa, autónoma y responsable en la solución de los problemas del país y de la región.

Es decir, toda institución educativa en Colombia debe reflejar en sus currículos los propósitos de formación que emanan de la Constitución Política: un ser libre que puede convivir en condiciones de igualdad y en paz; un ser democrata, justo y participativo; digno, solidario y pluralista; que respeta los derechos y las creencias de los demás, que no discrimina a nadie por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. Un ser que reconoce y protege nuestra diversidad étnica, cultural y ambiental, así como la intimidad de cada persona y cada familia. Tal vez así se abra el camino para una nación unida, tal como lo enuncia nuestra carta magna.

<sup>26</sup> Suchodolski, "La educación".

<sup>27</sup> Se comprende el currículo, de acuerdo con González, "como un mediador entre el proyecto cultural de una sociedad, el proyecto educativo de una institución y el proyecto de vida de un sujeto". González, "La educación, la pedagogía", 28.

## Bibliografía

- Arendt, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- Asamblea Nacional Constituyente. “Constitución Política de la República de Colombia”. Secretaría General del Senado, 20 de julio de 1991. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Duque, María Isabel. “El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior”. Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, Medellín, 2019. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16988>
- Faure, Edgar. *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- González, Elvia María. “La educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, cuatro discursos en torno a la formación”. *Revista Debates*, no. 77 (2017): 26-29. [https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates\\_77\\_completa](https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates_77_completa)
- González, Elvia María y María Isabel Duque. “La formación: un proceso complejo que articula las racionalidades lógicas, ética, estética y política como elementos transversales al currículo”. *Cuadernos Pedagógicos*, Vol. 21, no. 28 (2019): 17-24.
- González Maura, Viviana, Doris Castellanos, María Dolores Córdova, Marisel Reboilar, Martha Martínez, Ana María Fernández, Norma Martínez y Daysi Péiiz. *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2016.
- Gorski, D. P. y P. V. Tavants. *Lógica*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1964.
- Mèlich, Joan-Carles. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder, 2013.
- Morin, Edgar y Carlos Jesús Delgado. *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana: Editorial UH, 2017.
- Nussbaum, Martha Craven. “Education for Citizenship in an Era Global Connection”. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 21 (2002): 289-303.
- \_\_\_\_\_. “Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education”. *Journal of Human Development*, Vol. 7 (2006): 385-95.
- Nussbaum, Martha Craven y Amartya Sen, comps. *La calidad de vida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Santos, Miguel Anxo y Arturo Guillaumín, coords. *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.
- Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Traducción de Martín Zubiria. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2016. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf)
- Suchodolski, Bogdan. “La educación entre el ser y el saber”. *Perspectivas*, Vol. VI, no. 2 (1976): 183-201.
- Tomaschewsky, K. *Didáctica general*. Barcelona: Grijalbo, 1966.



Vásquez, Carlos. *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Bogotá: Editorial Kimpres, 2006.

Zapata, Guillermo. "Elementos para una paideia política en Hannah Arendt". *Revista Papel Político*, Vol. 15, no. 2 (2010): 367-410.

### 3. Constitución, educación y prácticas democráticas en la universidad: fortalezas, desafíos y oportunidades

*Carlos Fernando Echeverri Jiménez<sup>1</sup>  
Ruth Elena Quiroz Posada<sup>2</sup>*

*La democracia no se decreta, se logra.  
Estanislao Zuleta, Colombia: violencia,  
democracia y derechos humanos*

La línea de investigación del Doctorado en Educación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia se planteó el problema de las relaciones entre prácticas democráticas, profesores universitarios y formación ciudadana. La tesis doctoral que se ocupó de este problema pretende contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios.

- <sup>1</sup> Grupo de investigación Derecho y Sociedad, Grupo de Investigación Comprender, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor asociado, correo: [carlos.echeverri@udea.edu.co](mailto:carlos.echeverri@udea.edu.co)
- <sup>2</sup> Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: [ruth.quiroz@udea.edu.co](mailto:ruth.quiroz@udea.edu.co)

Esta reflexión se deriva de esa tesis doctoral, en desarrollo desde 2018, con anclajes en el Grupo de Investigación Comprender de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El proyecto adelanta un estudio comparado en las universidades de Antioquia, Eafit y de San Buenaventura, que permita comprender la formación ciudadana en la educación superior, mediante estrategias de recolección de información como revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En el marco de la conmemoración de los 30 años de la promulgación de la Constitución Política de Colombia, se mostrarán algunos retos, fortalezas y oportunidades que se abren al pensar la relación entre Constitución y educación, teniendo como eje transversal las prácticas democráticas, sin duda un tema central en la carta, una manera de vinculación del doctorado con esta efeméride.

Recientemente, el Congreso de la República aprobó un proyecto de ley mediante el cual prohíbe el uso del castigo físico como método de corrección. No es novedoso. Coincide con un criterio expuesto 27 años atrás por Carlos Gaviria Díaz en la Corte Constitucional y cuya ponencia fue derrotada. El salvamento de voto alude a la naturaleza del sujeto que se educa, un ser racional cuya condición digna reclama un trato en armonía con esta. El salvamento cita a Neil y a la Escuela de Summerhill para destacar que la falta de miedo es lo más hermoso que puede ocurrirle a un niño. Termina diciendo que la Constitución funda unas nuevas bases de coexistencia: solidaridad en lugar de egoísmo, consenso en lugar de imposición, participación democrática en lugar de autoritarismo.<sup>3</sup>

Esta argumentación ilustra claramente la relación entre educación y Constitución –de esta última conmemoramos 30 años– y rinde un homenaje a Carlos Gaviria Díaz por su contribución a los procesos de formación ciudadana. Su reflexión sobre la libertad, la ética, la convivencia y la democracia, como magistrado y especialmente como maestro, nos deja una enseñanza y un desafío: “la tarea de la universidad es formar buenos ciudadanos, es decir, formar personas para la convivencia, y formar personas para la convivencia es educar en la democracia”.<sup>4</sup>

3 Corte Constitucional de Colombia, Salvamento de voto a Sentencia C-371-94.

4 Carlos Gaviria, *¿Cómo educar para la democracia?* (Bogotá: Escuela de Maestros Gimnasio Moderno, 2015), 27-28, [https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris\\_16.pdf](https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris_16.pdf)

En el marco de la Constitución de 1991, que es incluyente y pluralista, la Corte Constitucional aborda temas tan relevantes y disímiles que antes parecían vedados, como el aborto, el consumo de drogas, la eutanasia, con lo cual la mayor fortaleza de esta Constitución reside en que otorga la palabra como fuerza e instrumento.

La Constitución y su principio democrático no se circunscriben a lo jurídico-político. Tienen presencia en ámbitos sociales y culturales tan determinantes como los educativos. La tendencia universal y expansiva de la democracia<sup>5</sup> compromete variados escenarios, procesos y lugares (universal), y ha de ampliarse progresivamente, conquistar nuevos ámbitos y profundizar su vigencia (expansiva). Norberto Bobbio dice que, una vez lograda la conquista del sufragio universal, la ampliación del proceso de democratización se basa “no tanto en la respuesta a la pregunta ¿quién vota? como en la contestación al interrogante ¿dónde vota?”<sup>6</sup>

Alf Ross incluirá en su listado la democracia universitaria, la democracia en la educación escolar, en las relaciones familiares, entre otras, lo que implica reconocer en cada espacio la autonomía del sujeto acorde con los dictados de su personalidad.<sup>7</sup> Un pedagogo democrático estimula la autoconfianza, justifica sus actos mediante el diálogo y evita recurrir a la coerción.<sup>8</sup> Por su parte, Carlos Gaviria expresará: “Si la democracia tiene que ver con la autonomía personal, si la autonomía personal es la misma dignidad, y una comunidad autónoma es la que no sea gobernada desde afuera, sino que ella misma se gobierne, si esto es así, entendemos por qué es que nos gusta la democracia y por qué vale la pena educar en democracia”<sup>9</sup>

El énfasis de la Constitución de 1886 estuvo en la idea del orden, lo que trajo como correlato un ciudadano “pasivo enteramente, sumiso [...] ajeno a la

- 5 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-089 del 3 de marzo de 1994, M. P.: Eduardo Cifuentes.
- 6 Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, trad. José F. Fernández Santillán (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1986), 21, primera edición: 1984.
- 7 Alf Ross, *¿Por qué democracia?*, trad. Roberto J. Vernengo (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1989), primera edición: 1952.
- 8 Ross, *¿Por qué democracia?*, 139-42.
- 9 Gaviria, *¿Cómo educar para la democracia?*, 20.

toma de decisiones”.<sup>10</sup> *A contrario sensu*, “la Carta del 91 expresa mucho mejor que sus predecesoras la sociedad plural que pretende encuadrar”,<sup>11</sup> dando lugar a un ciudadano activo, participativo, que estará en consonancia con el enfoque de formación ciudadana.<sup>12</sup>

Ahora bien, propugnar por un ciudadano instituyente, protagonista en el escenario de lo público, es una apuesta necesaria e ineludible, pero encierra retos inconmensurables desde lo pedagógico y lo didáctico, como lo deja ver nuestra investigación y lo testimonia bellamente en el grupo focal una profesora de la Universidad de Antioquia: “A mí me preocupa mucho repetir una imagen de una película francesa, Danton, en la que al niño que lo baña la madre, que era revolucionaria, y ella quería que el niño fuera revolucionario, y se volviera ciudadano y demócrata [...] el niño se le olvida la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano y la mamá le pega, el niño sabe que está errando y le muestra las manos para que le pegue porque él no sabe recitar de memoria que todos los hombres nacen libres e iguales”.<sup>13</sup>

Paulo Freire atribuye una tarea a los educadores: “invitarlos a pensar críticamente lo que hacen”.<sup>14</sup> Un profesor de la Universidad Eafit destaca que estas materias relacionadas con la formación ciudadana encierran “discursos, digamos, valiosos, pero con unos resultados limitados [...], pero no creería que esos cursos tengan que ser prescindidos, creo que es un asunto más de seguir explorando metodologías”.<sup>15</sup> En la Universidad de San Buenaventura se alude a la importancia de “poder historiar [...] cómo ese ejercicio de la ciudadanía está enmarcado en una historia particular”,<sup>16</sup> y un profesor que desempeña un

10 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-524 del 18 de septiembre de 1992, M. P.: Ciro Angarita B.

11 Hernando Valencia, *Cartas de batalla: Una crítica del constitucionalismo colombiano* (Bogotá: Panamericana Editorial, 2010), 213.

12 Margarita Benjumea et al., “Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EPC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos”, *Revista Temas*, no. 5 (2011): 211-24, <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/695>

13 UDEAGF-C-4, ZOOM, 14-05-2020.

14 Paulo Freire, *La educación en la ciudad*, trad. S. Araújo (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1997), 145, primera edición: 1995.

15 EAFITES-2, ZOOM, 30-04-2020.

16 USBGF-P-3, ZOOM, 06-06-2020.

cargo directivo en la Universidad de Antioquia advierte que ello exige tener en cuenta “los elementos de corte didáctico que eventualmente deberían de orientar este tipo de cosas [...], partiendo de las tres diferencias que es la discusión en el mundo: no hablar de una ‘Instrucción en ciudadanía’, no hablar de una ‘educación para la ciudadanía’, sino hablar de una ‘formación’ [...], en tanto que la ‘formación ciudadana’ la concebimos más desde el ejercicio de apropiación cultural, un ejercicio que parte de adentro del individuo [...] y va planteando que él tiene un compromiso con ese espacio social, con ese espacio político”.<sup>17</sup>

Otro invitado a este grupo focal plantea que el reto es cómo desarrollamos capacidades para que los estudiantes de todas las áreas puedan tomar decisiones en materia política, por ejemplo, un epidemiólogo hoy tiene que tomar decisiones sobre restricción de libertades: “¿Cuáles son los elementos que tendría que tener dentro de su formación para poder tomar esas decisiones? [...] uno no puede desligar lo que es la formación ciudadana, desde una visión filosófico-liberal, de lo que es la formación humanística, de lo que implica la formación poniendo al ser humano dentro del centro de las preocupaciones”.<sup>18</sup>

De este modo, resulta determinante lo planteado por Ruth Elena Quiroz y Alejandro Mesa, quienes, luego de señalar precisiones relevantes en torno a la educación, la instrucción y el desarrollo, postulan que la formación integra estos procesos de modo tal que posibilitan al ciudadano “la articulación al contexto social, político, económico y cultural en el que se desenvuelve, de tal manera que contribuya a la construcción de un mundo mejor”.<sup>19</sup>

Situados desde ese enfoque de formación ciudadana, se examinan las principales prácticas democráticas identificadas en el aula, advirtiendo que la investigación muestra, además, otras dimensiones de estas prácticas, como la elección de representantes, las asambleas, los claustros profesoriales, las consultas para designación de autoridades universitarias, la emergencia de nuevos movimientos que se ubican desde una perspectiva crítica, de género,

<sup>17</sup> UDEAGF-D-3, ZOOM, 19-05-20.

<sup>18</sup> UDEAGF-D-1, ZOOM, 19-05-20.

<sup>19</sup> Ruth Elena Quiroz y Alejandro Mesa, “Currículo crítico en la formación ciudadana”, *Educere*, Vol. 15, no. 52 (2011): 622, <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>

intercultural, etc. Adicional, por supuesto, a las prácticas y las metodologías planteadas en el aula universitaria.

Guy Neave alude a la importancia de aplicar las fuerzas intelectuales para comprender más profundamente, en momentos de alta volatilidad, desafío e incertidumbre, la dinámica que impulsa a las instituciones de las que hacemos parte.<sup>20</sup> En tal sentido, se otorgó la palabra a varios profesores, directivos y estudiantes de las universidades de Antioquia, Eafit y de San Buenaventura. Se resaltan sus aportes acatando el compromiso de confidencialidad, mediante un código que permite ver si se trata de una entrevista semiestructurada (ES) o un grupo focal (GF), y a cuál universidad pertenece cada participante.

Entendemos por prácticas democráticas el conjunto de actividades, experiencias y relaciones entre sujetos, que, a través de un permanente diálogo horizontal, permiten dar cabida tanto a los consensos como a los disensos en múltiples escenarios que conjugan distintos niveles de participación, unos más cercanos a la democracia representativa y otros más próximos a la democracia directa. Dichas prácticas están en consonancia con “cuatro clases de participación política [...] la participación representativa o indirecta, la participación directa, la participación deliberativa; y una adicional, la participación del control”.<sup>21</sup>

La primera práctica democrática es “la reivindicación de la escucha y el valor de la palabra”.<sup>22</sup> Con fundamento en Jean-François Lyotard, se concibe al otro como “un sujeto válido en la interlocución”<sup>23</sup> y al aula como espacio privilegiado para el diálogo y aprendizaje de dos, estudiante y profesor.<sup>24</sup> Si bien fuimos formados en una escuela vertical, el reto es hacer conciencia de eso y aprender a escuchar todos los días.<sup>25</sup> El profesor es la autoridad en el

20 Guy Neave, *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, trad. A. Bixio (Barcelona: Gedisa, 2001), 48.

21 Mario Montoya, Ana Vásquez y Nataly Montoya, “Coexistencia y uso estratégico de los modelos de participación política en los procesos de transformación urbana en Colombia. El caso de Medellín”, *Estudios de Derecho*, Vol. 72, no. 160 (2015): 220, <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v72n160a09>

22 UDEAGF-C-2, USBES-2, EAFITGF-P-1.

23 USBES-3, ZOOM, 12-06-2020.

24 UDEAGF-PR-2, ZOOM, 28-05-2020.

25 UDEAES-5, ZOOM, 20-05-2020.

curso, pero no alguien autoritario, y ha de establecer una relación dialógica y prácticas democráticas permanentes.<sup>26</sup>

La segunda práctica democrática es “la posibilidad de llegar a acuerdos y a disensos”,<sup>27</sup> lo cual implica una transformación del rol del profesor: “inclusive por las tendencias más contemporáneas de la pedagogía, de la didáctica y del currículo, estamos llamados a negociar con los estudiantes”,<sup>28</sup> negociar acuerdos pedagógicos que permitan comunicarnos, “respetarnos y reconocernos en la diferencia”,<sup>29</sup> y hacer del salón de clase un escenario de prácticas democráticas y de formación ciudadana.

Freire es categórico: “no tengo ninguna duda de la necesidad [...] permítame repetir, insistir, tanto como podamos, en prácticas de naturaleza democrática”.<sup>30</sup> El profesor debe ser referente de pedagogía democrática, pues si los estudiantes “son convocados a pronunciarse, a elegir [...] eso los va construyendo como sujetos ciudadanos [...] las prácticas democráticas son la mejor escuela para formar demócratas [...] los profesores podemos dar muestra de que la democracia es eminentemente una deliberación”.<sup>31</sup>

Un estudiante dice, como práctica democrática prevista en su universidad, que hay que exigirles a los profesores “que su metodología de evaluación y los porcentajes sean pactados”,<sup>32</sup> aunque echa de menos que algunos no lo hacen. Al respecto, más que pensar en sanciones, el desafío es impulsar procesos de formación que afiancen la dimensión política del profesor y le permitan descubrir el potencial de la democracia para su quehacer diario.

Lo anterior se basa en el postulado de Bobbio según el cual la democracia representativa y la democracia directa no se excluyen o separan “como si entre una y otra hubiera un parteaguas”,<sup>33</sup> sino que hay un contínuum de formas intermedias que configuran una democracia integral. Si a ello añadimos el matiz

26 UDEAES-2, ZOOM, 06-05-2020.

27 EAFITGF-P-2, USBGF-E-1, UDEAES-3.

28 UDEAGF-C-2, ZOOM, 13-05-2020.

29 EAFITGF-P-2, ZOOM, 22-05-2020.

30 Freire, *La educación en la ciudad*, 157.

31 UDEAES-1, ZOOM, 05-05-2020.

32 USBGF-E-4, 08-06-2020.

33 Bobbio, *El futuro de la democracia*, 41.



que introduce Andrés Díaz del Castillo frente al componente discursivo de la democracia deliberativa, concluimos que las decisiones en clave de consensos colectivos no solo son posibles, sino necesarias para obtener legitimidad.<sup>34</sup>

En tercer lugar aparecen prácticas democráticas vinculadas a la evaluación,<sup>35</sup> con matices que van desde consensuar las fechas en vez de imponerlas, permitir el examen individual o grupal con anticipación, acordar porcentajes y modalidades metodológicas desde el principio del curso, incorporar formas de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, hasta incluir procesos lúdicos y creativos de evaluación acordados previamente. En torno al tema, se destaca la siguiente intervención: “Un escenario que ha sido a veces tan mal leído como el de la evaluación procuro llevarlo a escenarios mucho más participativos y dialógicos [...] de respeto y de reconocimiento [...] en la medida en que se logra como desmontar la figura de autoridad del docente [...] no suelo pararme mucho desde la nota, entonces también ahí logro como generar [...] un ejercicio ético muy potente [...] y luego lo que hago es como triangular un poco la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación final”<sup>36</sup>

Una estudiante indica que algunos profesores propenden por el diálogo y la concertación, mientras que otras personas “son más cerradas, y este es mi cronograma y se entrega tal día y no me importa”.<sup>37</sup> Otro estudiante añade que “eso de calificar, en una práctica democrática, incluso pasa a un segundo lugar [...] porque hay cosas más importantes como es la verdadera formación”.<sup>38</sup> Destaca la posibilidad de debate con los profesores, con los compañeros y con uno mismo, “preguntando por nuestras identidades, por nuestros aprendizajes, por nuestro posicionamiento como ciudadanos”.<sup>39</sup> Finalmente, una profesora enfatiza en el para qué de la evaluación, no concebida como premio o castigo, sino una evaluación por y para el aprendizaje.<sup>40</sup>

34 Andrés Díaz del Castillo, *Influjo deliberativo de la democracia constitucional: implicaciones en el procedimiento legislativo colombiano* (Medellín: Ediciones UNAULA, 2014).

35 UDEAES-8, EAFITES-1, USBES-3.

36 USBES-1, ZOOM, 06-06-2020.

37 EAFITGF-E-2, ZOOM, 14-09-2020.

38 UDEAGF-E-2, ZOOM, 17-06-2020.

39 UDEAGF-E-2.

40 UDEAGF-C-3, ZOOM, 13-05-20.

En cuarto lugar están las prácticas democráticas que apuntan a reconocer la diferencia dentro del aula,<sup>41</sup> la posibilidad de disentir, plantear problemas abiertos a diferentes interpretaciones, reconocer el multiperspectivismo, que no se trata de verdades absolutas, sino de giros en las miradas diferentes y posiciones que tienen una historia particular.<sup>42</sup>

En la enseñanza de las ciencias sociales es crucial entender que “el destino de las personas no está marcado, se va tejiendo con materiales muy diversos, recuerdos, miedos, vivencias, esperanzas, desengaños”,<sup>43</sup> de allí la importancia de reconocer esas historias de vida e incentivar el diálogo y el debate en términos de reconocimiento y respeto, en los que cada sujeto “puede tener un pensamiento diferente y las personas, con altura, sin insultarse, pueden defender sus puntos de vista”.<sup>44</sup> Lo anterior guarda relación con la idea según la cual “la Constitución aspira a conformar una sociedad pluralista, fundada en el respeto a la dignidad humana”.<sup>45</sup>

Un profesor expresa que, a fin de lograr que estemos más dispuestos a escuchar al otro, invita recurrentemente a sus estudiantes a dudar de sus propias certezas, en clave de Michel Foucault, de modo que “al relativizar la mirada [...] la enriquezca [...] pronto un estudiante se dará cuenta que el saber es tan diverso, con perspectivas tan encontradas, en fin, que es más conveniente no estar tan seguro de tanta cosa”.<sup>46</sup> Estanislao Zuleta evidencia que la democracia implica cierta humildad, modestia, al reconocer que nuestra visión del mundo no es definitiva, pues la confrontación con otros pensamientos, opiniones, convicciones podría obligarme a cambiarla, con lo cual no hay perdedores; quien pierde gana, pues sostenía un error y salió de este.<sup>47</sup>

41 EAFITES-3, USBGF-P-2, UDEAGF-E-3.

42 USBGF-P-3, ZOOM, 06-06-2020.

43 María Teresa Uribe de Hincapié, “Las ciencias sociales: un proyecto de vida”, en *La voz dulce de la verdad amarga. Selección de textos* (Medellín: Editorial L. Vieco S. A. S., 2015), 69.

44 USBGF-P-1, ZOOM, 06-06-2020.

45 Carlos Gaviria, “Ética y Constitución”, en *La voz de Carlos Gaviria Díaz. Textos, conferencias y testimonios* (Medellín: Fundación Universidad de Antioquia, 2020), 99.

46 EAFITGF-P-3, ZOOM, 30-04-2020.

47 Estanislao Zuleta, “La participación democrática y su relación con la educación”, en *Educación y democracia: un campo de combate*, comps. Hernán Suárez y Alberto Valencia (Medellín: Fundación

Una profesora que ocupa un cargo directivo en la Universidad de San Buenaventura, al igual que lo ha hecho en otras universidades, destaca que en todas se ha enfrentado con escenarios estudiantiles con altos componentes de diversidad étnica, sexual, entre otras, por lo cual invita al reconocimiento de la diferencia en el aula.<sup>48</sup> Es necesario entonces poner a los estudiantes de cara a los desafíos del pluralismo, la diversidad y la democratización,<sup>49</sup> lo cual se vincula a la exigencia de salvaguardar los derechos de las minorías, entendiendo, con Tulio Elí Chinchilla, que “no hablamos de ‘la minoría’ en singular sino de ‘las minorías’, diversas, plurales, innumerables, multiformes.”<sup>50</sup>

Un estudiante menciona algunas tareas que están pendientes: la inclusión de discapacitados, donde nos falta seguir creciendo en infraestructura e imaginarios, pues suponemos que todos ingresan a la universidad en las mismas condiciones, con los mismos saberes, desconociendo que los estudiantes provienen de diferentes condiciones sociales, formativas.<sup>51</sup> Este aporte concuerda con una advertencia de Joan Pagès, quien con su cercanía, compromiso y lucidez, nos dejó un potente mensaje en su última visita a nuestra universidad, al destacar que “Hay contextos distintos, pero estos contextos no son tanto nacionales como sociales [...] hay muchas más semejanzas entre los niños y las niñas de una escuela de un barrio marginal de Medellín, con un niño o niña de una escuela marginal de París, de Lisboa, de Buenos Aires o de Nueva York, que entre estos mismos niños y unos niños de Medellín de clase media-alta.”<sup>52</sup>

La quinta práctica democrática se orienta a la participación de los estudiantes en la construcción curricular.<sup>53</sup> Un profesor advierte: “Nosotros hablamos entre profesores [...], pero no sé qué tanto hablemos con los estudiantes, y

---

Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio, 1995), 77-79, <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>

48 USBES-1, ZOOM, 06-06-2020.

49 EAFITES-2, ZOOM, 30-04-2020.

50 Tulio Elí Chinchilla, *Crítica a la mitología del discurso constitucional* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 2020), 192.

51 UDEAGF-E-2, ZOOM, 17-06-2020.

52 Joan Pagès, “Seminario con el profesor Joan Pages Blanch”, video de YouTube, 1:40:35. Publicado por “Facultad de Educación-Universidad de Antioquia” el 6 de agosto de 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=-8IyF5mcleQ>

53 USBGF-P-3, UDEAGF-C-6, EAFITGF-P-3.

yo les comparto esta experiencia [...], los cambios que siempre me parecieron más significativos [...] surgieron de opiniones de los estudiantes”.<sup>54</sup>

La Constitución y su modelo de democracia ofrecen una caja de herramientas que invita a escuchar al otro, reconocerlo como sujeto digno, fomentar su participación, construir acuerdos para la convivencia y así “quien enseña aprende [...] quien aprende enseña [...], (pues) carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje”.<sup>55</sup>

Permitir que los estudiantes tomen decisiones que los llevan a tomar gusto por la clase,<sup>56</sup> reconocerlos como interlocutores válidos,<sup>57</sup> ratificar el aula como escenario de esperanza, de potencia, de transformación al “salirme de esquemas rígidos como hacer una propuesta microcurricular e imponerla”<sup>58</sup> significa pensar, con Giovanni Sartori, en ese “ethos igualitario que se resuelve en el igual valor con el que las personas se reconocen las unas a las otras”.<sup>59</sup>

En la misma dirección señalará otra de nuestras invitadas: “Yo en este punto [...] me baso o me sirvo de las categorías que Bobbio ha desarrollado alrededor del concepto de *democracia* [...], entenderé como democrático todo aquello que promueva prácticas igualitarias”<sup>60</sup> desde el contacto con los estudiantes, desde la disposición del espacio<sup>61</sup> como componente igualitario.

En estrecha relación con lo anterior, la sexta práctica democrática parte de reconocer que el espacio importa y consiste en promover relaciones más horizontales en el aula, a partir de la forma como concebimos los espacios: “incluso la forma en que se están diseñando las aulas permite que no esté el profesor solamente aquí dictando clases, sino que sea otra distribución, otra forma de dar la clase”,<sup>62</sup> asunto que no es adjetivo sino sustancial, por cuanto

54 UDEAGF-C-6, ZOOM, 14-05-2020.

55 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. G. Palacios (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2012), 25-26, primera edición: 1996.

56 UDEAES-5, ZOOM, 20-05-2020.

57 USBGF-P-3, ZOOM, 06-06-2020.

58 USBES-1, ZOOM, 06-06-2020.

59 Giovanni Sartori, *¿Qué es la democracia?*, trad. Miguel Ángel González (Ciudad de México: Altamir, 1994), 5, primera edición: 1993.

60 UDEAES-4, ZOOM, 19-05-2020.

61 UDEAES-4.

62 EAFITGF-P-1, ZOOM, 22-05-2020.

precisamente apunta a “organizar el aula en forma circular, como hacían los griegos, para podernos mirar la cara y podernos decir cosas y saber cuáles son las reacciones de los otros”,<sup>63</sup> práctica democrática que permitirá, sumada a las anteriores, estrechar los vínculos entre Constitución y educación, a través de las prácticas democráticas como eje transversal en las aulas y los espacios universitarios.

### 3.1. A manera de cierre

Las prácticas democráticas en el aula identificadas en nuestra investigación encuentran pleno respaldo en la Constitución, en el principio democrático, su tendencia universal y expansiva y la teoría democrática. Para referirse a esta “se ha empleado un gran número de términos: democracia moderna, democracia representativa, democracia parlamentaria, democracia pluralista, democracia constitucional, democracia liberal”,<sup>64</sup> a lo que cabe añadir democracia semidirecta, democracia participativa, democracia deliberativa, democracia integral, bajo el supuesto de que “la democracia es participación o no es nada”.<sup>65</sup>

La anterior afirmación invita a ratificar lo expresado por Bobbio: la democracia representativa se complementa con mecanismos de democracia directa.<sup>66</sup> Como lo citó la Corte Constitucional de Colombia, “aprovechando las virtudes del sistema representativo e incorporando las ventajas de la participación ciudadana, todo lo cual estructura la base del esquema de ‘democracia participativa’”.<sup>67</sup>

Con fundamento en ello, nuestro trabajo espera incentivar en los espacios universitarios, sobre todo en el aula de clase, el diálogo, la esperanza, las propuestas de futuro, el trabajo cooperativo, la solidaridad, la bondad amorosa, la empatía, la compasión entendida como preocupación por el bienestar de los demás, que invita a superar el individualismo, como prácticas democráticas junto con las relaciones horizontales entre profesores y estudiantes. Se trata

63 UDEAES-5, ZOOM, 20-05-2020.

64 Chantal Mouffe, *La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea*, trads. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Aguilar, 2.ª ed. (Barcelona: Gedisa, 2012), 19, primera edición: 2000.

65 Gaviria, “Ética y Constitución”, 104.

66 Bobbio, *El futuro de la democracia*.

67 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-180 del 14 de abril de 1994, M. P.: Hernando Herrera V.

en suma de impulsar relaciones democráticas, en las que tengan cabida las distintas concepciones del mundo, en las que las dimensiones social, cultural y política del profesor universitario contribuyan a potenciar, en conjunto con sus estudiantes, procesos de formación ciudadana y procesos pedagógicos en pro de las transformaciones sociales tan urgentemente requeridas.

Con todo, se trata de una invitación basada en ese sustrato democrático que impulsa nuestro estudio, aquel que alude a que “una de esas virtudes indispensables a una o un educador progresista es la coherencia entre el discurso y la práctica”.<sup>68</sup> Así, no hay mejor forma de cerrar esta reflexión sobre las prácticas democráticas, como punto de encuentro y eje transversal entre la Constitución y la educación, que dejando abierta la invitación a seguir dialogando y generando nuevas metodologías y prácticas que convoquen y dignifiquen la condición humana.

### Bibliografía

- Asamblea Nacional Constituyente. “Constitución Política de la República de Colombia”. Secretaría General del Senado, 20 de julio de 1991. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Benjumea, Margarita, Alberto Gutiérrez, Orlanda Jaramillo, Alejandro Mesa y Alejandro Pimienta. “Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EPC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos”. *Revista Temas*, no. 5 (2011): 211-24. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/695>
- Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia*. Traducido por José F. Fernández Santillán. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1986. Primera edición: 1984.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-524 del 18 de septiembre de 1992. M. P.: Ciro Angarita B.
- \_\_\_\_\_. Sentencia C-089 del 3 de marzo de 1994. M. P.: Eduardo Cifuentes M.
- \_\_\_\_\_. Sentencia C-180 del 14 de abril de 1994. M. P.: Hernando Herrera V.
- Chinchilla, Tulio Elí. *Crítica a la mitología del discurso constitucional*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 2020.

- Díaz del Castillo, Andrés. *Influjo deliberativo de la democracia constitucional: implicaciones en el procedimiento legislativo colombiano*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. Traducido por S. Araújo. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1997. Primera edición: 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Traducido por G. Palacios. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2012. Primera edición: 1996.
- Gaviria, Carlos. *Sentencias. Herejías constitucionales*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *¿Cómo educar para la democracia?* Bogotá: Escuela de Maestros Gimnasio Moderno, 2015. [https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris\\_16.pdf](https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris_16.pdf)
- \_\_\_\_\_. “Ética y Constitución”. En *La voz de Carlos Gaviria Díaz. Textos, conferencias y testimonios*, 97-105. Medellín: Fundación Universidad de Antioquia, 2020.
- Montoya, Mario, Ana Vásquez y Nataly Montoya. “Coexistencia y uso estratégico de los modelos de participación política en los procesos de transformación urbana en Colombia. El caso de Medellín”. *Estudios de Derecho*, Vol. 72, no. 160 (2015): 217-42. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v72n160a09>
- Mouffe, Chantal. *La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea*. Traducido por Tomás Fernández Aúz y Beatriz Aguiar. 2.ª ed. Barcelona: Gedisa, 2012. Primera edición: 2000.
- Neave, Guy. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Traducido por A. Bixio. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Pagès, Joan. “Seminario con el profesor Joan Pages Blanch”. Video de YouTube, 1:40:35. Publicado por “Facultad de Educación-Universidad de Antioquia” el 6 de agosto de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=-8IyF5mCJeQ>
- Quiroz, Ruth Elena y Alejandro Mesa. “Currículo crítico en la formación ciudadana”. *Educere*, Vol. 15, no. 52 (2011): 621-8. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>
- Ross, Alf. *¿Por qué democracia?* Traducido por Roberto J. Vernengo. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1989. Primera edición: 1952.
- Sartori, Giovanni. *¿Qué es la democracia?* Traducido por Miguel Ángel González. Ciudad de México: Altamir, 1994. Primera edición: 1993.
- Uribe de Hincapié, María Teresa. “Las ciencias sociales: un proyecto de vida”. En *La voz dulce de la verdad amarga. Selección de textos*, 69-78. Medellín: Editorial L. Vieco S. A. S., 2015.
- Valencia, Hernando. *Cartas de batalla: Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Bogotá: Panamericana Editorial, 2010.

- Zuleta, Estanislao. “La participación democrática y su relación con la educación”. En *Educación y democracia: un campo de combate*. Compilado por Hernán Suárez y Alberto Valencia, 74-85. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio, 1995. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>
- \_\_\_\_\_. *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Medellín: Ariel, Editorial Planeta Colombiana S. A., 2015.





## Parte II. La educación: derecho o servicio

Uno de los retos en nuestro país es garantizar el principio constitucional del “derecho a la educación”. La tensión en este ámbito surge del hecho de que, constitucionalmente, la educación está consagrada como “derecho de la persona” y como “servicio público”. Los ensayos que se reúnen en este capítulo exploran la diferencia que existe entre garantizar un derecho y garantizar la prestación de un servicio. Desde la perspectiva del servicio, será necesario examinar las condiciones presupuestales y políticas que lo hagan efectivo o no; mientras que, si la educación se entiende como un derecho fundamental, será obligatoria su prestación a todo individuo por la sola condición de existir. Nacer en el territorio hace al individuo sujeto de ese derecho y tanto el Estado como la sociedad están obligados a garantizarlo.

Cuatro ensayos examinan esta tensión:

- “Un derecho humano fundamental, no un mérito ni un servicio”.
- “Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental”.
- “La educación como derecho fundamental, bien público y habilitante de otros derechos”.
- “Un hijo huérfano de la Constitución Política: el derecho a la educación”.



## 4. Un derecho humano fundamental, no un mérito ni un servicio

*Jaime Alberto Saldarriaga Vélez<sup>1</sup>*

Para las actuales generaciones, hablar de la educación como un derecho puede parecer una obviedad. No obstante, tomar conciencia del valor de esta declaración, así como del camino que tuvo que recorrerse para que la educación fuese reconocida como un *derecho humano fundamental para todos* –sin restricciones de edad, condición social, cultura, modo de vida, género, etnia, origen, saberes, etc.–, se constituye en un elemento primordial para su defensa, realización y consolidación como una educación que nos forme y potencie como ciudadanos y ciudadanas, con claros referentes en los derechos humanos y la democracia. Este derecho hoy sigue estando en riesgo.

Este ensayo se propone aportar a la reflexión sobre el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental a partir de dos proposiciones: la primera, que la Constitución Política de Colombia de 1991 y la jurisprudencia y legislación que la vienen perfeccionando produjeron una *reforma educativa* en torno al carácter de la educación, así como sobre el perfil del

<sup>1</sup> Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente vinculado, correo: [jalberto.saldarriaga@udea.edu.co](mailto:jalberto.saldarriaga@udea.edu.co)

ciudadano que Colombia requiere y tiene la necesidad de formar; reforma que hoy se puede juzgar como inconclusa, pues fue interrumpida por factores contextuales que han pretendido convertir a la educación en una mercancía al servicio de la competitividad económica globalizada, y que se podría nombrar como *contrarreforma educativa*; la segunda proposición que se pondrá en consideración es que el camino de reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental ha sido difícil, en tanto que ha enfrentado resistencias al cambio (ideológicas, culturales y estratégicas), a lo que ha contribuido paradójicamente la misma Constitución de 1991, por cuanto los constituyentes formularon de manera ambigua el derecho a la educación (artículo 67). De modo que su estatuto como derecho humano fundamental –aún no plenamente realizado– ha podido construirse gracias a luchas sociales y jurídicas por el derecho a la educación, y a que, en medio de dichas resistencias, se han logrado perfilar otras subjetividades políticas, en concordancia con los principios, derechos y libertades reconocidas por el constituyente.

En consecuencia, este escrito parte de un recorrido esquemático, breve y puntual por algunos hitos del derecho a la educación, antes, durante y después de la Constitución colombiana de 1991. En este recorrido se resaltan especialmente las transformaciones introducidas en materia de derechos, sujetos, formación, institucionalidad y ciudadanía. Luego se hacen visibles algunas tensiones conceptuales, políticas y culturales, pasadas y presentes, en relación con las implicaciones de dichas transformaciones.

#### **4.1. La educación colombiana antes de la Constitución de 1991**

En la historia republicana colombiana la educación fue objeto de disputa ideológica y política, tanto en el siglo XIX como en el XX. La Constitución de 1886, producto de la victoria militar y política conservadora, consecuente con su preámbulo “En nombre de Dios, fuente de toda autoridad suprema”, estableció como principio que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”,<sup>2</sup> a partir de lo cual el sujeto a formar ha de

2 “Constitución Política 1 de 1886. Asamblea Nacional Constituyente”, Asamblea Nacional Constituyente, Función Pública, s. f., art. 41, [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=7153](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153)

definirse y valorarse por su adscripción religiosa y sus prácticas morales consecuentes, tanto en lo público como en lo privado, tal como fue reglamentado por el Gobierno conservador de la Restauración. Así lo muestra el historiador Rodrigo Torrejano:

Para las dos últimas décadas del siglo XIX, la combinación de los dos factores con el que continuaba armándose el objetivo de la conformación de una ética ciudadana a partir del sistema educativo, experimentó un desbalance al privilegiarse el factor clerical en la formación de los valores apropiados para el estatus de Estado liberal y democrático. El dogma católico fue seleccionado como eje de la proyección ideológica de la educación tal como lo muestra el Decreto 544 de 1888 que determina: “se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica, y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observe en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica” (Decreto N° 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).<sup>3</sup>

La disputa por la concepción de educación y de la formación de una ética ciudadana, entre principios liberales y católicos, tuvo como uno de sus ejes la libertad religiosa, defendida por los liberales así: “la aprobación del Decreto orgánico de instrucción pública primaria, en noviembre de 1870, en el que, entre otros aspectos, quedaron estatuidos la obligatoriedad de la educación entre los siete y los quince años y la libertad religiosa”<sup>4</sup>

Mandato que fue derrotado por los sectores más conservadores, quienes impusieron su hegemonía apoyados por una sociedad que, en general, nunca permitió abandonar la tradición hispánica y entendieron su ciudadanía republicana totalmente ligada a la moral católica. El mandato constitucional que dicta que la educación pública será organizada y dirigida por la Iglesia católica (artículo 41) es estatuido en concordancia con la consagración de la religión católica como religión de la nación (“Artículo 38. La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social”).<sup>5</sup>

3 Rodrigo Torrejano, “Los pilares de la política pública educativa durante el Siglo XIX: 1810-1899”, *Revista Via Iuris*, no. 14 (2013): 154, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273929754009>

4 Torrejano, “Los pilares de la política pública”, 154.

5 “Constitución Política 1 de 1886”, art. 38.

No obstante, tanto liberales como conservadores concordaron en instaurar un sistema público de instrucción como garantía del presente y futuro republicanos: “Con el advenimiento de la Independencia en Colombia sobrevino la cuestión crucial de asegurar la supervivencia del nuevo régimen republicano. Se requería por tanto ‘educar’ a todas las generaciones que convivían en un espectro de costumbres y tradiciones dispares, con múltiples intereses y rivalidades encarnadas casi siempre en las guerras civiles. A partir de entonces se concibió al sistema educativo como la principal forma de preservar la independencia nacional, las libertades legales, la religión de sus antepasados y la moral pública”<sup>6</sup>

Esta sociedad jerarquizada concibió desde sus inicios una educación diferenciada: una educación privada ilustrada para los hijos de la aristocracia y una educación pública práctica para el resto de la población (pobre). Con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903,<sup>7</sup> última ley debatida por el legislativo anterior a la ley general de educación –Ley 115 de 1994–, se busca estructurar un sistema educativo público, entre cuyos aspectos fundamentales se destacan:

- a. La organización y dirección de la instrucción pública en Colombia en concordancia con la religión católica (art. 1).
- b. La división de la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional (art. 2).
- c. La definición del carácter de gratuita y no obligatoria de la instrucción primaria costeadada con fondos públicos (art. 3).
- d. La división de la instrucción secundaria en técnica y clásica, señalándose la preferencia por la técnica.
- e. El señalamiento de las facultades, escuelas y colegios encargados de impartir la instrucción profesional.
- f. La formulación de que el sistema escolar y universitario debe hacerse descansar sobre la triple base de la educación moral y religiosa, en todos los estudios; de la educación industrial, en las enseñanzas primaria y

6 Rafat Ghotme, “La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962”, *Revista Científica “General José María Córdova”*, Vol. 11, no. 11 (2013): 274, <http://www.scie-lo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>

7 Colombia, Congreso de la República, Ley 39 de 1903, Sobre Instrucción Pública, <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>

secundaria, y de los estudios profundos, severos y prácticos en la instrucción profesional.<sup>8</sup>

Hasta el momento, la educación no se pensó ni como un derecho (universal, gratuito, obligatorio, exigible), ni como un pilar fundamental para una sociedad equitativa y democrática.

Así, durante el siglo xx la educación colombiana transcurrió en medio de las tensiones políticas entre visiones liberales y conservadoras, pero con un interés cada vez más claro de convertirse en la palanca del desarrollo industrial, apenas incipiente, en un país que poco a poco hacía el tránsito de la ruralidad a la vida en el mundo urbano, lo que exigió un mayor desarrollo de la educación técnica y profesional. Este proceso tuvo su mayor auge en la década de los 70 con los decretos 088 de 1976 y 1419 de 1979, que abrieron el proceso de la llamada renovación curricular, período caracterizado por la implantación de la tecnología educativa y la tecnología instruccional, caracterizado así por los investigadores Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera y Jorge O. Castro: “El modelo básico del sistema instructivo (instruccional) representado en su forma más simple se entendía como *un proceso que transforma insumos en productos* en donde los insumos serían los alumnos, docentes, comunidad y currículo (entendido como todas las actividades que se realizan en la escuela); el proceso, las interacciones de los objetivos con las prioridades de los estudiantes y su aprendizaje, la administración y la tecnología; la finalidad u objetivo principal del proceso, *el aprendizaje*”<sup>9</sup>

Este modelo de escuela de la renovación curricular era funcionalista en su concepción de la educación, instruccional en su concepción de la enseñanza y el aprendizaje y conductista en su concepción de la formación. Al poner al maestro como operador de un currículo totalmente preestablecido y meritocrático no solo sacaba la pedagogía de la escuela, sino que negaba toda posibilidad a la educación como derecho y a las libertades que le fundamentaban

8 Omar Gómez, Sergio Gómez e Idilio Urrego, “La educación colombiana en el siglo xx” (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, 1982), 16, <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/693/1/AA0622.pdf>

9 Alberto Martínez, Carlos E. Noguera y Jorge O. Castro, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1994), 115 (énfasis añadido).



(libertad de aprendizaje, libertad de cátedra, libertad de enseñanza y libertad de investigación, reconocidos plenamente por el artículo 27 de la Constitución Política de Colombia de 1991), y en donde la democracia no tenía lugar. Allí, tanto el maestro como el estudiante no eran más que instrumentos de un orden que, a decir de Abel Rodríguez, uno de los gestores del Movimiento Pedagógico, “reproduce las concepciones tayloristas y funcionalistas de las habilidades, del rendimiento académico, de los logros curriculares y de la idolatría a la educación como adiestramiento para el trabajo”.<sup>10</sup> En consecuencia, al considerar la educación como un mérito, ese modelo negó todo derecho en tanto que minimizó la posibilidad de que maestros y estudiantes se reconocieran e interactuaran como sujetos de derechos, como ciudadanos y como coconstructores del conocimiento, y de una escuela y una sociedad democráticas.

#### **4.2. La Constitución de 1991, la reforma educativa y el derecho a la educación**

La Constitución Política de 1991 forzó a una reforma educativa que tuvo como base entender que la educación colombiana y sus instituciones tenían la obligación de formar a los ciudadanos y ciudadanas que el nuevo país requería.

##### **Educación laica y libertad de conciencia**

Este es el primer impacto de la Constitución Política de Colombia de 1991 (en adelante CP91) en la educación nacional. Como se ha venido exponiendo, desde la Constitución de 1886 la educación colombiana estuvo “organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”,<sup>11</sup> lo que significó que la moral católica fuese el único referente aceptado. El principio del *pluralismo*<sup>12</sup> determina el lugar de las religiones y las morales derivadas en la vida social, desplazándolas de ser el centro del mundo público al mundo íntimo; transformando el adoctrinamiento y el seguimiento obligatorio a una fe religiosa específica –condición para permanecer como un ciudadano con iguales derechos

10 Abel Rodríguez citado en Martínez, Noguera y Castro, *Curriculo y modernización*, 161.

11 Colombia, Congreso de la República, Ley 39 de 1903, art. 1.

12 Artículo 1, CP91.

en la Colombia de la Constitución de 1886 y, por tanto, para acceder o permanecer en el sistema escolar– en *libertad de conciencia*<sup>13</sup> y en *libertad de cultos*.<sup>14</sup> Así, la fórmula “toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión” otorga también a niños, niñas y adolescentes estas libertades, lo cual pone en tensión los modos y estrategias convencionales que, desde las escuelas y las familias, se desplegaron para obligar a profesar una religión, en nuestro caso principalmente la religión católica (otras religiones y sus practicantes fueron también legal y socialmente discriminadas). Al respecto, señala la carta que “*nadie* puede ser obligado a actuar contra su conciencia”.<sup>15</sup>

En este sentido, la Corte Constitucional, actuando en consecuencia con el principio de que “la Constitución es norma de normas”<sup>16</sup> y de que “en todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicarán las disposiciones constitucionales”,<sup>17</sup> regula toda decisión institucional contenida en instrumentos como son los reglamentos o manuales de convivencia. En la jurisprudencia sobre libertad religiosa deja por sentado los siguientes principios:

i) El Estado colombiano tiene un carácter laico, por lo cual es neutral frente a la promoción de las diferentes religiones que existen en el país. De tal manera, se logra asegurar el pluralismo, la coexistencia igualitaria y la autonomía de las distintas confesiones religiosas, ii) La libertad de cultos sólo se logra siempre y cuando quien profesa alguna creencia religiosa o ciertas convicciones morales tiene derecho a proclamarlas, difundirlas, defenderlas, y a practicar lo que de ellas se desprende, de tal forma que ni el Estado, ni los particulares, ni institución alguna pueda llegar a invadirla para forzar cambios de perspectiva, molestar o perseguir al sujeto por razón de aquéllas, iii) Es parte del núcleo esencial de la libertad religiosa la importancia capital que se le atribuye a la coherencia que puede llevar el creyente entre su vida personal y su creencia, iv) La disposición sobre libertad religiosa también protege la posibilidad de no tener culto o religión alguna. Y finalmente, v) Este

<sup>13</sup> Art. 18, CP91.

<sup>14</sup> Art. 19, CP91.

<sup>15</sup> Art. 18, CP91.

<sup>16</sup> Art. 4, CP91.

<sup>17</sup> Art. 4, CP91.

derecho debe ser plenamente garantizado en el sentido de que en ningún caso se puede condicionar la matrícula del estudiante a un establecimiento educativo por razón de sus creencias religiosas.<sup>18</sup>

En esta sentencia la Corte Constitucional sienta jurisprudencia en torno a la libertad religiosa, que contempla para los “menores de edad” tanto la libertad de cultos como la posibilidad de no tener culto, lo cual significa reconocerles plenamente como sujetos de derechos y libertades, y su autonomía en las decisiones relacionadas con creencias y cultos, lo cual controvierte los argumentos sobre la incapacidad de niños, niñas y adolescentes para decidir en conciencia, planteados especialmente por instituciones educativas privadas religiosas que, históricamente, se han atribuido la tutela y el derecho “divino” de decidir sobre la conciencia religiosa de sus estudiantes, al igual que los padres y madres de familia, y en otros casos estos en asocio con las instituciones. Además de lo anterior, la Corte también ratifica el carácter público de las escuelas privadas (se rigen por la Constitución y la ley y no por el derecho privado o religioso), así como la universalidad y la inalienabilidad del derecho a la educación, como la obligación de las instituciones educativas, oficiales y privadas de garantizar el conjunto de derechos humanos fundamentales en el ámbito escolar.

También, al reafirmar que la constitución es “norma de normas”, la sentencia de la Corte ratifica la obligación de las instituciones de acogerse a esta y a sus principios y mecanismos de garantía de derechos. Es decir, el cumplimiento de estos principios no puede evadirse argumentando la decisión de las mayorías (decisiones de asambleas, manual de convivencia, firma del contrato de matrícula) o el derecho privado.

### **Pleno reconocimiento del derecho al libre desarrollo de la personalidad: sentido y obligación de la educación**

Otro impacto directo de la Constitución Política de 1991 sobre la educación colombiana fue haberla orientado y estructurado a partir del cumplimiento de los principios derivados de la Declaración Universal de los Derechos Humana-

18 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-778 de 2014, M. P.: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub, <https://ng.cl/d9num>

nos,<sup>19</sup> materializados en los acuerdos internacionales suscritos por Colombia (pactos, tratados y convenciones) y ratificados por el Congreso de la República, pero, en general, incumplidos históricamente.

En este sentido, la Constitución retoma la Declaración Universal de los Derechos Humanos y define así el sentido y la finalidad del derecho a la educación: “2. La educación *tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana* y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.<sup>20</sup> Vale señalar que la Constitución no fue explícita en ratificar este principio (en el artículo 67 de la CP91 no lo enuncia), pero que necesariamente va a tener que adoptarse por obra del llamado bloque de constitucionalidad: “Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia”.<sup>21</sup> Y, artículo seguido, prescribe: “La enunciación de los derechos y garantías contenidas en la Constitución y en los convenios internacionales vigentes, no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos”.<sup>22</sup> Consecuentemente, el Congreso de la República, al decretar la ley general de educación (115 de 1994), la formuló como el primer fin: “Artículo 5°. Fines de la Educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más restricciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.<sup>23</sup>

19 “La Declaración Universal de Derechos Humanos”, Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1948, <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

20 Art. 16, núm. 2, CP91.

21 Art. 93, CP91.

22 Art. 94, CP91.

23 Colombia, Congreso de la República, Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación, art. 5.

Ya la Ley 30 de 1992, al decretar los fundamentos de la educación superior para Colombia, había ratificado que esta “tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.<sup>24</sup>

La Corte Constitucional va a sentenciar que no se trata de un derecho entre muchos, sino que es, en última instancia, “la cláusula” o el núcleo fundamental de todas las libertades:

La jurisprudencia constitucional ha sido enfática en afirmar que este derecho fundamental “protege la capacidad de las personas para definir, en forma autónoma, las opciones vitales que habrán de guiar el curso de su existencia. En esta medida, ha señalado que, en el artículo 16 de la Carta Política, se consagra la libertad in nuce, toda vez que cualquier tipo de libertad se reduce finalmente a ella o, dicho de otro modo, la anotada norma constitucional constituye una cláusula general de libertad. Así caracterizado, el derecho al libre desarrollo de la personalidad presupone, en cuanto a su efectividad, que el titular del mismo tenga la capacidad volitiva y autonomía suficientes para llevar a cabo juicios de valor que le permitan establecer las opciones vitales conforme a las cuales dirigirá su senda existencial.”<sup>25</sup>

Al consagrar el *libre desarrollo de la personalidad* como “libertad in nuce” (el centro de la libertad), la Corte Constitucional la declara fundamento de estas, “porque cualquier tipo de libertad se reduce finalmente a ella”<sup>26</sup> y, por tanto, se trata de un principio constitucional inalienable e incontrovertible.

A pesar de ello, las múltiples acciones de tutela que reclaman el derecho al libre desarrollo de la personalidad dan cuenta de la pervivencia de la visión heredada de la Constitución de 1886 sobre lo público, lo privado, lo íntimo, centrada en una concepción religiosa que pone la obediencia irrestricta e indiscutible a una moral religiosa específica por encima de los derechos y libertades humanas fundamentales, y que luego de 30 años sigue operando. La declaración de la Corte opera como un mecanismo de resistencia que,

<sup>24</sup> Colombia, Congreso de la República, Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, art. 1.

<sup>25</sup> Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-595 del 25 de septiembre de 2017, M. P.: Carlos Bernal.

<sup>26</sup> Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-221 del 5 de mayo de 1994, M. P.: Carlos Gaviria.

frecuentemente, pone en tensión esta moral (inscrita en la cultura colombiana) versus los derechos fundamentales y, en particular, frente al derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Pese a ello, la actualización que la CP91 y la jurisprudencia consecuentes han impulsado, con este derecho y las libertades que de este se derivan, una profunda reforma educativa que tendrá desarrollos gracias al mandato de construir una escuela democrática que forme sujetos y subjetividades (políticas) configuradas desde una ética de los derechos humanos. De esto deriva la obligación de no discriminación, reconocimiento y protección de los distintos modos de vida, y de toda clase de orientaciones y expresiones que no afecten los derechos de los demás.

#### **Hacia una escuela democrática: una comunidad educativa con derechos**

Al consagrar la participación democrática como un derecho fundamental de todos y cada uno de los colombianos, y la obligación del Estado de “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan”<sup>27</sup> (incluidas las instituciones educativas públicas), consecuentemente la Constitución reconoce a la *comunidad educativa* como agente con derechos y como decisora de la educación que le compete: “La comunidad educativa participará de la dirección de las instituciones de educación”.<sup>28</sup> De este modo, el Estado colombiano tiene la responsabilidad de regular y organizar una educación (sistema educativo) que vele “por su calidad, por el cumplimiento de sus fines [...]”<sup>29</sup> para lo cual la democracia escolar se constituye en el mecanismo obligado y pertinente. Señala la Sentencia C-866 de 2001:

La redacción de los Planes de Educación Institucional que incluyen los manuales de convivencia, constituye el marco en el que, por primera vez, en realidad, tiene voluntad la comunidad educativa. El desarrollo del gobierno escolar conforme a los principios democráticos no riñe con la aceptación del reglamento en el momento de inscribir la matrícula, el compromiso adqui-

<sup>27</sup> Art. 2, CP91.

<sup>28</sup> Art. 68, CP91.

<sup>29</sup> Art. 67, CP91.

rido no significa que la voluntad queda atada por completo y para siempre, pues puede cambiar conforme a los procedimientos previstos para las reformas, además, los manuales de convivencia deben tener mecanismos de participación en donde los miembros de la comunidad puedan expresar las opiniones, las críticas o el disenso ante las normas educativas.<sup>30</sup>

A diferencia del modelo de gobierno escolar fundado en la obediencia y el acatamiento absoluto e indiscutible de la moral, de la ley y sus autoridades (derivado de la Constitución de 1886 de la Ley Orgánica de 1903 y de los decretos del ejecutivo que rigieron la educación colombiana del siglo xx), la Constitución de 1991 y sus desarrollos en la Ley 30 (educación superior) y la Ley 115 de 1994 (general de educación) establecieron la participación democrática de la comunidad educativa en distintos planos: en el de los gobiernos (escolar, universitario), desde los principios de democracia representativa y democracia participativa; la incorporación y la garantía del debido proceso constitucional: “el debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas”<sup>31</sup> y, en ello, la garantía del derecho de defensa y la creación de defensores de derechos en las instituciones educativas (personería escolar, representantes estudiantiles, comités de convivencia, gobiernos escolares, defensoría de bienes públicos, veedurías, contralorías escolares, entre otros mecanismos).

De este modo, las instituciones educativas se convierten en espacios públicos en los cuales no solo se ha de garantizar el derecho *a* la educación, sino también, y como soporte de este, los derechos *en* la educación y *en* la escuela. El norte es caminar hacia una educación con derechos.

### 4.3. Transformaciones en la enseñanza y la formación

Las transformaciones en cuanto a la concepción de lo público, lo privado y lo íntimo, propiciadas por el paso de una sociedad, una moral y una cultura religiosas (católicas) a una sociedad laica postulada con la Constitución de 1991, una ética ciudadana fundada en los derechos humanos y en la democracia, en

30 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-866 del 15 de agosto de 2001, M. P.: Jaime Córdoba Triviño, <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-866-01.htm>

31 Art. 29, CP91.

el reconocimiento de todos los colombianos como ciudadanos y como sujetos de derechos, implica necesariamente la adopción de cambios sustanciales en las concepciones y prácticas en cuanto a la formación y a la enseñanza, cuyas principales transformaciones dan pie para afirmar que la Constitución Política de Colombia de 1991 propició, fundamentó y orientó el camino hacia una *reforma educativa* que se puede ilustrar en la siguiente matriz:

TABLA 1. Giros de la reforma educativa.

	<b>Pre-Reforma</b>	<b>Reforma</b>
Sujeto	Cívico-moral	Autónomo
Formación	Pastoral	Pedagógica
Enfoque educativo	Enciclopedista	Constructivista
Currículo	Único-obligatorio	Flexible-intereses
Autonomía escolar	Sin autonomía	Con autonomía PEI-currículo-evaluación
Evaluación	Conocimientos	Proceso-avance
Gobierno-participación	Directores	Gobierno democrático
Docentes	Ejecutores	Creadores
Disciplina	Moral	Acuerdos
Derechos	Naturales	Cívico-políticos

*Fuente:* elaboración propia

Significa entonces, primero, el paso de una formación de *ciudadano*, anclado en una moral religiosa constituida en pública, hacia una ética que entiende al ciudadano como sujeto social y político, autónomo, libre y capaz de decidir y actuar responsablemente en la vida pública. Segundo, la formación tensiona el modelo pastoral en el que el educador moldea a su educando hasta el fondo del alma, dejando la tarea del formarse en el individuo, el cual se cultiva a sí mismo. Tercero, en la relación con el conocimiento se cuestiona el modelo enciclopedista y de transmisión (educación bancaria, diría Freire), y se propone una interacción del estudiante con el conocimiento, entendido ahora como *sujeto de conocimiento*. Cuarto, se desmonta el currículo instruccional, único y obligatorio que implantó la renovación curricular desde la década de los 70, para dar paso a un currículo



pertinente, producido por cada comunidad educativa desde sus intereses, necesidades y expectativas. Quinto, se orienta el paso de instituciones educativas dependientes, dirigidas desde del Gobierno central, a instituciones descentralizadas y autónomas, capaces de construir participativamente su proyecto educativo y su currículo. Sexto, el mecanismo de evaluación académica debe reconocer los procesos individuales de aprendizaje, más que la reproducción de contenidos académicos transferidos. Séptimo, se abre la posibilidad de contar con un gobierno escolar participativo, que transforme concepciones y prácticas de poder verticales, unidimensionales y autoritarias. Octavo, se reconoce a los educadores como pedagogos y poseedores de un saber propio, superando el rol de ejecutores de un currículo predeterminado. Noveno, propicia comportamientos y prácticas de convivencia que surjan de los acuerdos y no de una obligación moral o disciplinaria. Décimo, se reconoce a todos los miembros de las comunidades educativas como sujetos de derechos civiles y políticos, buscando superar el orden del derecho natural de autoridad y superioridad.

#### **4.4. A manera de reflexión**

Muchas de las profundas transformaciones orientadas por la Constitución de 1991 siguen pendientes, y la emergencia de otras políticas que responden más a la lógica de la educación como servicio y como mercancía, orientada hacia la competitividad en el mundo económico globalizado, han dado pie para proponer la tesis de que se trata de una reforma inconclusa y, más aún, que estamos ante la emergencia de una contrarreforma educativa. Los atavismos culturales también han jugado en contra de una reforma. Hacer realidad la educación que propuso la Constitución de 1991 y que está delineada en la legislación derivada de allí requiere que se retomen sus fundamentos éticos y políticos. No es posible, si no se cree en esta, hacer una reforma educativa de la dimensión propuesta por la Constitución Política de 1991 y concluirla.

#### **Bibliografía**

Asamblea Nacional Constituyente. "Constitución Política 1 de 1886. Asamblea Nacional Constituyente". Función Pública, s. f. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=7153](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153)

- Colombia. Congreso de la República. Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>
- \_\_\_\_\_. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- \_\_\_\_\_. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-221 del 5 de mayo de 1994. M. P.: Carlos Gaviria.
- \_\_\_\_\_. Sentencia C-866 del 15 de agosto de 2001. M. P.: Jaime Córdoba Triviño. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-866-01.htm>
- \_\_\_\_\_. Sentencia T-778 del 17 de octubre de 2014. M. P.: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. <https://n9.cl/d9num>
- \_\_\_\_\_. Sentencia T-595 del 25 de septiembre de 2017. M. P.: Carlos Bernal.
- Ghotme, Rafat. “La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962”. *Revista Científica “General José María Córdoba”*, Vol. 11, no. 11 (2013): 273-89. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>
- Gómez, Omar, Sergio Gómez e Idalia Urrego. “La educación colombiana en el siglo xx”. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, 1982. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/693/1/AA0622.pdf>
- Martínez, Alberto, Carlos E. Noguera y Jorge O. Castro. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1994.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. “La Declaración Universal de Derechos Humanos”. Naciones Unidas, 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Rodríguez, Abel. “Debate y propuestas. La ley general de educación”. Grupo de trabajo educativo, 1992.
- Saldarriaga, Jaime A. y Javier Toro. *¿Qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín*. Medellín: Corporación Región, 2002.
- Torrejano, Rodrigo. “Los pilares de la política pública educativa durante el Siglo XIX: 1810-1899”. *Revista Via Iuris*, no. 14 (2013): 151-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273929754009>

## 5. Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental

*Rodrigo Jaramillo Roldán<sup>1</sup>*

En este apartado se toman como referentes la Constitución Política de Colombia de 1991 y otras normas que caracterizaron la transición de la educación desde finales del siglo xx hasta el xxi, privilegiando las incidencias e implicaciones de sus relaciones con la calidad.

En un primer momento, se analizan las consecuencias de la calidad como paradigma en la humanización, de la dependencia a la educación de la calidad y su énfasis en la participación, la autonomía y la libertad como los campos de mayor afectación. También se abordan las bipolaridades, llamando la atención en las relaciones público-privadas y en el derecho-servicio. En tercera instancia, se analiza el tríptico gestión-evaluación-calidad, mostrando cómo este implica un tipo especial de metamorfosis de la calidad, que aparece

<sup>1</sup> *Grupo de Investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional PEI, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co*

por momentos bajo la apariencia de la *gestión*, mientras en otros opta por la *evaluación*.

En un segundo momento, y con intenciones propositivas, se plantean algunas alternativas tendientes a la recuperación de la educación como utopía respecto a la humanización como derecho y bien público fundamental, así como la reivindicación de los lenguajes que le son propios en tanto formación.

La última década del siglo xx inauguró en varios países latinoamericanos, y con especial énfasis en Colombia, la esperanza de ingresar a la modernidad con un papel protagónico de la educación. Varios fenómenos sociopolíticos del momento insinuaban horizontes claros para el bienestar de los colombianos. Es el caso de los pactos con el Movimiento 19 de abril (M-19), la conformación de la Asamblea Constituyente, los encuentros y declaraciones internacionales en favor del papel de la educación en el bienestar social,<sup>2</sup> el Movimiento Pedagógico Nacional y la Constitución de 1991. Sin embargo, cuando se observa con detenimiento y de manera genérica la relación educación y sociedad, se constata la incursión de la *calidad* como nuevo paradigma de la gestión, el cual obró en detrimento de la sociedad en su conjunto y de la educación como un derecho humano fundamental. Al menos tres referentes son clave para entender este deterioro: notables signos de deshumanización, tensiones generadas por las dicotomías de lo público-lo privado y de la educación como derecho-servicio, e instauración del tríptico gestión-evaluación-calidad según lógicas adversas a una educación centrada en procesos formativos.

La educación al servicio de la calidad incidió negativamente en los procesos de humanización al afectar el bienestar de las personas en tres campos principales: la participación, la autonomía y la libertad. Si bien los tres campos son concomitantes con la humanización, la deformación de la participación se constituyó en el resultado más nefasto de la realización colectiva de las personas, puesto que esta no pudo configurarse como realidad social y consolidarse en términos de condición formativa hacia la democracia.

<sup>2</sup> Valga destacar, entre otros, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990; el informe a la UNESCO "La educación encierra un tesoro", de 1996, la Cumbre Mundial de Educación realizada en Dakar, Senegal, en abril de 2000, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, definidos por la Organización de las Naciones Unidas en 2000.

Para finales de la última década del siglo xx, y debido a la desatención estatal respecto a los proyectos educativos, podría hablarse de una importante incidencia en el prematuro deterioro de la participación en los escenarios educativos, a la par que la imposición de tratamientos despectivos respecto a las comunidades educativas y sus procesos autogestionarios. Los mismos que, apenas en estado embrionario, quedaron reducidos a meros formalismos y guías unidireccionadas, a pesar de haberle apostado frontalmente a la humanización mediante la gestión en pro de seres humanos que actúan con libertad y autonomía. Con dichos proyectos se habían incrementado las posibilidades de transformación social desde la escuela. Así mismo, la confianza en el valor de las construcciones colectivas, en términos de conjunción de acciones materiales, imaginarias y representacionales, puesto que con la construcción de proyectos educativos se asumen riesgos respecto a propuestas en pro de la participación de seres propositivos y beligerantes que se reconocen como actores en la formación, la inclusión, la gestión colectiva y la concertación de agendas autogestionadas.

Los procesos de autonomía individual y colectiva tampoco pudieron realizarse, en gran medida por las tendencias verticalistas en los procesos de gestión, las cuales impidieron la gestación de auténticos procesos participativos, con lo que se impuso el desconocimiento de las mayorías de edad como formas de expresión de procesos autónomos que pudieran haber alcanzado los colombianos con el advenimiento del siglo xxi. Esta tendencia se confirma con las acciones de política estatal que se expidieron posteriormente, entre las que vale destacar el objetivo No. 5 del Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, mediante el cual se establece una reglamentación única para el sector educativo, que quiere dejar claro el rol del Ministerio de Educación Nacional como entidad que encabeza el sector y que hace referencia al tema de la autonomía.<sup>3</sup> Obviamente, con énfasis en el fomento y aseguramiento de la calidad,

3 El decreto es explícito al plantear la orientación de la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica, la operación del sistema de aseguramiento de la calidad, la pertinencia de los programas, la evaluación permanente y sistemática, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización de las instituciones de educación superior e implementar un modelo administrativo por resultados, y la asignación de recursos con racionalidad.

la evaluación priorizada desde la medición, el privilegio de la administración por indicadores, resultados y racionalidad de los recursos. El tema de la deshumanización implica el de las libertades cuando se constata una lamentable funcionarización de los ciudadanos, en el sentido de su reducción a simples cumplidores de instrucciones y más preocupados por *parecer* que por *ser*, lo que en un contexto funcionalista significa que no se interviene propositiva y autónomamente en las tomas de decisiones. Pues, como plantea George Ritzer, el funcionalismo estructural es una tendencia que se impone en el sentido de que todos los aspectos estandarizados de la sociedad no solo cumplen funciones positivas, sino que representan también partes indispensables para el funcionamiento del todo.<sup>4</sup>

La tensión de las bipolaridades más representativas en el campo de la educación durante los últimos 30 años se expresa en el modo como se imponen en educación lo privado sobre lo público y el servicio sobre el derecho. Mientras en el primer caso se perdió con la nueva Constitución una oportunidad histórica de lograr un país más justo y equitativo mediante la prevalencia del bien común sobre el privado, paradójicamente se dejó abierto el paso a la mercantilización de la educación con la coexistencia permisiva y abusiva de su estatus de servicio, a pesar de proclamarse a los cuatro vientos como derecho. En todo caso, a medida que la humanidad ingresó en el tercer milenio, se mantuvo presente la lógica de injusticia e inequidad, causante de las violencias más agudas de la historia de Colombia a medida que se insinuaba la aparición de otras alternativas de acumulación del capital a través de la educación. Y es que, en el pasado más reciente, las estadísticas de violencia no han sido halagüeñas, puesto que, como afirma Jorge Andrés Díaz, al tiempo que se luchaba por los derechos de participación política propios de una democracia, se contaba con un pasado reciente de altos índices de violencia sociopolítica, sobre todo durante los años 1988 y 1992.<sup>5</sup> En todo caso, se hace manifiesto que las bipolaridades enunciadas generaron subordinación a la calidad, confluyendo en el

4 George Ritzer, *Teoría sociológica contemporánea* (Ciudad de México: Editorial McGraw Hill, 1997), 129.

5 Jorge Andrés Díaz Londoño, "Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo xx", *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, no. 11 (2009): 213, [http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11\\_8.pdf](http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11_8.pdf)

deterioro de la educación en tanto derecho humano fundamental, y en asocio con las nuevas formas de gestión y evaluación.

La educación al servicio de la calidad adquirió sus formas más depuradas de expresión bajo la figura de una trilogía que se configura en asocio con la gestión y la evaluación. La calidad como paradigma parece no tener inconveniente para obrar en todos los ámbitos de la vida social. El obrar en simbiosis con las nociones de *gestión y evaluación* permite advertir las implicaciones de conformar un amplio abanico en que se unidimensionalizan tres conceptos distintos con una intención exclusiva en nombre de la calidad. Pareciera no importar si es calidad de la evaluación o evaluación de la calidad, gestión de la calidad o calidad de la gestión, evaluación de la gestión o gestión de la evaluación, entre otras manifestaciones. Todas las combinaciones posibles van convergiendo en la ultradimensionalidad de la calidad. Con ello readquiere vigencia lo planteado por Herbert Marcuse, en cuanto se confluye en un lenguaje gerencialista, propio de la administración total, en el cual se combinan de manera especial medios de comunicación masiva, poder político y modelación de la conducta.<sup>6</sup> La aparente confusión ha conducido, inexorablemente, a la prevalencia del gerencialismo en los campos educativos; la medición, el eficientismo y la prevalencia de los indicadores por encima de la autogestión educativa, la evaluación como acto formativo y la valoración de los saberes y los conocimientos contextualizados de las personas. En consecuencia, la evaluación de la calidad resultó direccionada hacia la certificación en sustitución de la autoevaluación con el auge de referencias exclusivas a las evidencias y la polución de los nuevos léxicos de la calidad, los cuales, a medida que inundaron los escenarios educativos, generaron nuevas realidades con prevalencia de los actores externos como determinadores de los quehaceres intra y extraescolares. Es el caso de la polución de términos como estrategia, certificación, empresa educativa, productividad, aseguramiento y gerencia. Mediante estos se imponen otras lógicas, que, como lo plantea René Bugaráin Olvera, coinciden con el incremento acelerado de instituciones de corte superior en la década

6 Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Buenos Aires: Planeta, 1993), 52.

de los 90, con énfasis en los sistemas de evaluación y la finalidad de asegurar la calidad.<sup>7</sup>

Detrás de la idea de hacer equivalentes los términos evaluar, medir, calificar y cualificar, se impone la unidimensionalización de la evaluación y la calidad. Situación que nos debe conducir a estar alertas frente a la noción de *calidad de la educación* puesto que, con su modelo de evaluación, entra a configurarse el mecanismo que la determina e impone criterios externos a lo pedagógico. Visto de esta manera, se llega a una deformación de la evaluación que implica el repliegue de la formación, la pedagogía y la didáctica hacia lo instruccional, a la vez que se instalan unas instituciones y unos maestros netamente verificadores de resultados e indicadores, preocupados exclusivamente por los resultados en las pruebas, la gestión para obtener renovación de registros calificados o acreditación de programas, olvidándose de, mínimamente, escuchar a los seres humanos encomendados por la sociedad para su formación.

Con lo dicho, se reivindica un modelo de evaluación en la universidad que debe reconocerse como un campo que visibiliza la salvaguarda de lo colectivo y de lo que nos es común para el bienestar colectivo, en aras de la solidaridad humana y fundamento existencial. Pero, también, como espacio de posibilidad de realización de lo más excelso de la racionalidad crítica y la creación de conocimientos nuevos como patrimonio colectivo. Por tanto, como espacio de práctica de los máximos valores expresados por la universidad mediante el cumplimiento de sus misiones de docencia, investigación, extensión e internacionalización, las cuales sintetizan su deber ser social y sus compromisos con la comunidad.

### **5.1. Educación en pro de la humanización: una utopía posible**

Aun en el panorama pesimista respecto a las condiciones de bienestar humano, es posible pensar otras opciones que permitan la intervención promisorias de la educación. Incluso a nivel de derecho humano fundamental como utopía po-

7 René Bugarín Olvera, "Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 6, no. 16 (2009): 51, [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100010)



sible. Es conveniente situarla al nivel de bien público especial con garantía por parte del Estado, en que sea factible la acuñación de lenguajes coherentes con su valoración formativa y su reivindicación como alternativa humanizadora.

Si bien las batallas parecen perdidas y el mundo se diluye entre lo líquido y las sociedades de la decepción, para los más optimistas la educación en pro de la humanización sigue siendo una utopía que puede generar aprendizajes apropiables hacia la acción, al modo que se fraguaron a principios de los años 90 del siglo xx, con la esperanza de autonomía y financiación para la educación superior y los aires de renovada formación democrática anunciados por la Ley 30, la ley general de educación (Ley 115) de 1994 y la instauración de los proyectos educativos institucionales (PEI), que se inauguraron a modo de acontecimiento en la vida social del país y emergieron en términos de una gran apuesta como modelo de participación.

Respecto al proyecto educativo como alternativa de gestión, podría decirse que se erigió como posibilidad de realización de la educación y oportunidad de humanización desde la escuela, como indagación permanente dispuesta a la potenciación de lo humano e instancia de posibilidad hacia la convivencia racional, tolerante, respetuosa, pacífica y reconocedora de la diversidad para Colombia. Con su puesta en escena en las comunidades educativas, la alternativa del proyecto se erigió como potencialidad, en tanto construcción colectiva que permitió entretejer imaginarios, realidades y representaciones. Se concibió como posibilitadora de autonomía, democracia e identidad social. Como portadora de valores opuestos a la positividad, el exhibicionismo de productos, evidencias empíricas e indicadores. En todo caso, obró favorablemente en la recuperación de léxicos propios, que promovían ideas y experiencias autóctonas de las comunidades educativas, visiones remozadas de democratización, descentralización, autonomía, necesidades, aspiraciones, expectativas y deseos de los actores de la educación y la enseñanza. También se hizo distintiva desde el concepto de *proyecto educativo* y en los casos en que se construyó auténticamente. Asimismo, por el empeño por la preservación de prácticas asociadas con la participación, autoevaluación, autogestión, visión consensuada de la calidad, derecho a la educación y construcción colectiva. Podría insinuarse que sus formulaciones originales fueron fieles al legado del

Movimiento Pedagógico y a las intencionalidades de modernidad prevalentes con la constituyente de 1991. Pese a las tendencias oscuras que se han impuesto en la gestión de la educación durante lo corrido del siglo XXI, justifica seguir apostándole a una sociedad democrática, que, como expresa Martha Craven Nussbaum, gusta de la libertad de expresión, la comprensión y el respeto por la diferencia.<sup>8</sup> Así mismo, continuamos siendo optimistas frente a la recuperación de la perspectiva comunicativa de la educación, como lo proponía Guillermo Hoyos Vásquez, en términos de los nuevos sentidos que exigen recontextualizar la educación para los tiempos recientes con la apuesta por un paradigma humanista, intersubjetivo y dialogal, reemplazando en la sociedad contemporánea los principios de la competitividad por los de la cooperación.<sup>9</sup>

## **5.2. De la educación como bien público y derecho humano fundamental**

Si bien en el marco de las bipolaridades la educación se puso en riesgo privilegiando su existencia como servicio, mientras su condición pública se puso en confrontación con lo privado, es innegable su prevalencia como derecho humano fundamental y bien público viable para todos los ciudadanos por parte del Estado, así las estadísticas y el poder del mercado impongan lo contrario, y las evidencias positivistas e indicadores adviertan sobre un oscuro panorama hacia su recuperación como derecho. En favor de este estatus, siguen teniendo validez los argumentos por su prevalencia, en consonancia con el optimismo y los nuevos aires de modernidad que precedieron a la Constitución de 1991 en Colombia, aunque prevalezcan las tendencias crecientes de privatización e intermediación educativa, y los virajes favorables hacia el gerencialismo educativo, con la mutación de los actores educativos a su plena condición de funcionarios.

La irrupción de la simultaneidad de la educación como derecho y como servicio en Colombia instauró la pugna a favor de la segunda, favoreciendo así

8 Martha Craven Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Buenos Aires: Katz Editores, 2010), 87.

9 Guillermo Hoyos Vásquez, "Comunicación, educación y ciudadanía", en *Borradores para una filosofía de la educación* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007), 14.

las políticas públicas oficiales. Situación que también coincide con el ingreso de la humanidad en el siglo XXI y la acentuación del avance hacia un estado de modernización y la proclamación de nuevas políticas reivindicatorias de la calidad, y del neoliberalismo económico que, paradójicamente, se convirtieron en grandes obstáculos para la reivindicación de la educación como derecho humano fundamental. Además de constituirse en un cambio lexical significativo, la desfiguración del derecho a la educación comenzó a implicar, cada vez con mayor notoriedad, la segregación y la exclusión social de todos aquellos que hacen parte de los niveles inferiores de la estratificación social, con lo cual la educación hizo un viraje en su sentido formativo e integral, para dar paso a alternativas instruccionales o de simple capacitación.

A la par del predominio del lenguaje de la privatización, se acentúa el estatus de la educación como mercancía y campo de inversión de capital o lucro privado. Su finalidad mercantil se concreta con la supeditación a las leyes de oferta y demanda, la publicidad y las estrategias de venta comercial, con el señuelo de la certificación y la acreditación de alta calidad. Pese a ello, es posible trascender la evaluación centrada en actos de medición mediante la adopción de criterios humanistas, los cuales sean garantes de procesos autóctonos de acreditación, en los que prevalezcan los actores internos de la educación, de manera que puedan asimilarse los valores característicos de una cultura de la evaluación. Ello implica la apuesta por modelos participativos, puesto que contribuyen con los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia, al tiempo que posibilitan la construcción de autonomías individuales e institucionales.

La recuperación de la educación como bien público tiene que pasar por la revisión de los vínculos entre formación humanista y democracia. Además de saber oponerse a las tendencias del mercado hacia la dominación de la educación, requiere afrontar la desfiguración del derecho a la educación como un tema macrosocial, no solo por el significado que tiene en términos de segregación y exclusión social, sino, además, por las implicaciones que tiene en la pervivencia de la educación y los educadores. Con la idea de formación humanista y democrática sugerida por el pensamiento de Martha Nussbaum, es posible recobrar una orientación adecuada para el deber ser de la educación contemporánea. Es decir, recobrar capacidades que se vinculan a las artes y

las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”, y, por último, la capacidad de imaginar compasivamente las dificultades del prójimo.

La gran paradoja que se da en el caso colombiano es que, con la Constitución de 1991, la educación se estatuye como derecho y como servicio público, con función social y con la finalidad de lograr “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro se cumple a cabalidad en la práctica. Incluso, en la formulación del artículo 67 de la Constitución aparece el germen de lo que posteriormente constituiría su prioridad al finalizar la primera década del siglo XXI. Interpretación acorde con la intención de una mejor educación para todos y que se expresa nítidamente en la Ley 30 de 1992, pero se diluye en lenguajes modernistas que distorsionan las pretensiones de autonomía y equidad.<sup>10</sup> Así lo expresa el artículo 67: “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.<sup>11</sup>

### **5.3. Otros lenguajes: el escenario de nuevas resistencias**

Tras la emergencia de las nuevas realidades afloran resistencias que requieren otros léxicos que aún están por inventar. Como el campo de la educación no escapa a estas tendencias, es necesario, y de manera propositiva, instaurar otros lenguajes que contribuyan a propiciar realidades en pro de un nuevo humanismo. Disposiciones reflexivas, cuestionadoras y deconstructivas que conduzcan

10 “El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior”. Colombia, Congreso de la República, Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, título 1, art. 3.

11 Artículo 67, Constitución Política de Colombia.

a reconocer lenguajes descontextualizados, individualizadores y representantes de los múltiples poderes que afectan y anulan el bienestar humano.

Ante nociones que se imponen por la fuerza, corresponde levantar léxicos de resistencia como lo han practicado los grandes pacifistas de la historia. Ante expresiones unificadoras como estrategia, certificación, empresa educativa, productividad, calidad y gerencia (que se corresponden con la lexicografía que ha devenido en los planes de desarrollo educativo más recientes), es necesario reivindicar lenguajes que convoquen a la gestión colectiva y participativa, al proyecto solidario y la co-gestión y legitimación colectivos.

Vale la invitación a crear lenguajes alternativos que aporten sentidos más amables para tiempos de incertidumbre, con los cuales se asuman los nuevos retos, los cuales se vinculan con modos más inclusivos de concebir el tiempo, la resignificación de los sentidos de las acciones escolares mediante el apoyo a la comprensión de las nuevas existencias y, sobre todo, el reconocimiento de otros léxicos que hacen presencia en la cotidianidad de las aulas y, principalmente, en los eventos comunicativos.

Las prescripciones formuladas para las políticas públicas colombianas en educación requieren mantenerse en vías de la utopía de formar al ciudadano. Estas han afectado los propósitos formativos cuando privilegian intereses mayoritariamente de orden mercantil, coincidiendo con la baja inversión económica en educación y léxicos afines a la mercantilización de la educación. Los últimos 20 años han marcado la prevalencia de la educación como servicio, coincidente con el predominio de lo privado sobre lo público, el paulatino abandono de la acreditación a cambio de la certificación, la supeditación de la universidad de docencia a la universidad de investigación, y la pérdida de prioridad de los beneficios y objetivos sociales con los avances de la ciencia y la tecnología a cambio de un modelo científico-técnico fundamentado en innovaciones para la competitividad.

Conviene insistir en la recuperación del valor humanizador de los proyectos educativos, puesto que es una de las garantías potenciales en los procesos formativos respecto a la participación y, por ende, hacia la humanización. Es una alternativa legal y, a la vez, un recurso dentro de los procesos de gestión de

la educación, del cual disponen todos los actores que conforman una comunidad educativa, es decir, todos los ciudadanos y ciudadanas de Colombia. Hay que insistir en su permanencia dentro de los modelos de gestión universitaria como guía y directriz de auténticos procesos de autoevaluación. No temerle a su construcción colectiva y autónoma, ya que son esencia de la formación democrática. Con ello se reitera el llamado a la recuperación de la educación como bien público especial, lo que implica también su preservación como derecho fundamental. A todas luces, evitando que se siga deteriorando como mero servicio público, especialmente en el nivel superior. Por otro lado, significa que la educación sea considerada en su justo término, esto es, un asunto de entera complejidad y con un amplio espectro que no puede reducirse a un solo matiz. Justifica seguir tras la utopía, aun con sus altos riesgos. Que persista, direccionada desde ejercicios de autoevaluación y preferiblemente colectivos, los cuales no pueden desembocar en autoelogios desmesurados, pero tampoco en autoflagelaciones. Por tanto, que se asuma la deconstrucción como opción metodológica y se pueda reconocer que, debido a la implementación de políticas educativas equivocadas, se ha dejado de construir convivencia hacia una sociedad más tolerante, inclusiva, creativa, respetuosa con los otros seres vivos; que nos hemos equivocado trasegando caminos de uniformidad; que hemos fracasado con currículos heterónomos, descontextualizados y en el desconocimiento de los contextos sociales adyacentes a la escuela y a las realidades particulares de los estudiantes.

### **Bibliografía**

- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia*. Medellín: Universidad Nacional, 1992.
- Bugarín Olvera, René. "Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 6, no. 16 (2009): 50-58. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100010)
- Colombia. Congreso de la República. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- \_\_\_\_\_. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.

- Díaz Gamboa, Luis Bernardo. “La educación superior: entre derecho y mercancía”. *Criterio Jurídico Garantista*, no. 5 (2011): 140-53. [http://www.fuac.edu.co/recursos\\_web/documentos/derecho/revista\\_criterio/articulosgarantista5/8Luis\\_Diaz.pdf](http://www.fuac.edu.co/recursos_web/documentos/derecho/revista_criterio/articulosgarantista5/8Luis_Diaz.pdf)
- Díaz Londoño, Jorge Andrés. “Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo xx”. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, no. 11 (2009): 205-28. [http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11\\_8.pdf](http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11_8.pdf)
- Hoyos Vásquez, Guillermo. “Comunicación, educación y ciudadanía”. En *Borradores para una filosofía de la educación*, 13-86. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Jaramillo Roldán, Rodrigo. *Educación y calidad: el rol de los maestros*. Medellín: LYS Comunicación Gráfica, 2015.
- \_\_\_\_\_. “La calidad de la educación superior colombiana: ¿léxicos de obnubilación?”. Ponencia presentada durante el II Congreso de Educación a Distancia. III Congreso Internacional Educación, Pedagogía e Investigación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 7-9 de mayo de 2015.
- Lizarazo, Nelsy. “Educación pública: nuestra bandera”. *Derecho humano a la educación: horizontes y sentidos en la post pandemia*, no. 551 (2020): 1-3. <https://www.alainet.org/es/revistas/551>
- Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Buenos Aires: Planeta, 1993.
- Nussbaum, Martha Craven. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Ritzer, George. *Teoría sociológica contemporánea*. Ciudad de México: Editorial McGraw Hill, 1997.

## 6. La educación como derecho fundamental, bien público y habilitante de otros derechos

*Enrique E. Batista J.<sup>1</sup>*

La inspiración para una educación gratuita, obligatoria, popular y formadora en los derechos del hombre se encuentra en el pensamiento de Simón Bolívar. Afirmó El Libertador que la educación debía ser obligatoria, con sólida formación en la moral, la ética y la libertad, porque esta no se compadece con la ignorancia. Por ello manifestó, en su comunicación al Congreso de Angostura de 1819, la imperiosa necesidad de la formación en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, porque conocerlos es la base para poder ejercerlos.

La lucha por los derechos humanos ha estado presente desde los albores de la humanidad. En el Código de Hammurabi hace 5000 años, en la Antigua Grecia, en el Imperio romano, en la Constitución de los Estados Unidos de 1787 y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, en la cual se reconoció que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Esa declaración estuvo precedida e influenciada por la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, expedida uno

<sup>1</sup> *Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, miembro principal de CONACES, correo: [enriquebatista@gmail.com](mailto:enriquebatista@gmail.com)*



pocos meses antes en la IX Conferencia Internacional Americana realizada en Bogotá. En esta se consagró que “Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]. El cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos [...]. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad”.<sup>2</sup> La Corte Constitucional, en el mismo contexto, apuntó a “Declarar que la dignidad humana representa el primer fundamento del Estado social de derecho”.<sup>3</sup>

### 6.1. La Constitución de 1886

Colombia ha tenido 24 constituciones, a las cuales hay que sumar otras provinciales expedidas entre 1853 y 1856, nueve de estas han sido del ámbito nacional. Las tres últimas fueron la de los Estados Unidos de Colombia (o Constitución de Rionegro de 1863) y las de la República de Colombia de 1886 y 1991. Las ocho constituciones del siglo XIX fueron productos, en la mayoría de los casos, de confrontaciones internas en el país, de la aparición y consolidación de clases emergentes, tanto regionales como nacionales, que propendían por intereses particulares.<sup>4</sup>

La Constitución de 1991 nació luego de un clamor nacional de miles de jóvenes, quienes exigían la convocatoria a una Asamblea Constituyente, indignados por la situación política social a finales de los años 80. Situación marcada por antecedentes de años de violencia partidista, el agotamiento del bipartidismo, las reivindicaciones de grupos excluidos, el desplazamiento hacia las ciudades de campesinos empobrecidos, la reinserción de algunos grupos guerrilleros, los abusos de los Gobiernos que, durante 37 años, usaron la figura de Estado de sitio, de excepción o conmoción interior para expedir leyes

2 “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre”, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, OEA, Bogotá, 1948, <https://rb.gy/cjukbc>

3 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-336 del 16 de abril de 2008, M. P.: Clara Inés Vargas, <https://rb.gy/todiyb>. Véanse también: Naciones Unidas, *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Nueva York: Naciones Unidas, 2015), <https://rb.gy/frt9zr>; “Desafíos Globales. Derechos humanos”, Naciones Unidas, acceso 6 de abril de 2021, <https://rb.gy/avmnhl>; “Historia de los Derechos Humanos. Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma”, Amnistía Internacional, 2020, acceso 2 de abril de 2021, <https://rb.gy/ln1a2y>

4 William Jiménez, “Características, aportes y tendencias del constitucionalismo colombiano en 200 años de andadura”, *Diálogos de Saberes*, no. 51 (2019): 117-34, <https://rb.gy/yvllbp>

a su antojo y conveniencia, y concentrar poder dictatorial en la rama ejecutiva. Otros hechos que concurrieron fueron: la carencia de unidad nacional, ilegitimidad del sistema político y agotamiento de opciones constitucionales, negación abierta a los derechos políticos y de otra índole, marginación social, educativa y económica, cambios político-sociales y geopolíticos en el mundo, inserción de normas derivadas de tratados, convenciones y otros acuerdos internacionales. A todo lo anterior se sumó el asesinato del líder liberal Luis Carlos Galán. En ese contexto, un movimiento estudiantil logró que se crearan las condiciones para redactar una nueva Constitución, para sustituir la de 1886.

Salomón Kalmanovitz precisa que, en la Constitución de Rionegro de 1863, anterior a la de 1886, se constituyó a la nación como los Estados Unidos de Colombia.<sup>5</sup> Entre otras disposiciones, la nación estaba compuesta por nueve Estados soberanos, con autonomía fiscal y de sus sistemas legales, se abolió la pena de muerte, se otorgaron garantías plenas a los ciudadanos, se separó al Estado de la Iglesia, la educación se convirtió en laica, apoyada en las ciencias y la filosofía. Estas conquistas y otros avances se negaron en la Constitución de 1886.

En una reseña histórica de la regeneración constitucional de 1886, Hernán Olano indica que Rafael Núñez buscó reformar el sistema político con un Estado vigoroso para superar el desorden, la violencia, la anarquía y las guerras civiles que habían azotado al país, la libertad excesiva presente en la Constitución de Rionegro, la debilidad del ejecutivo, los abusos en la libertad de expresión y un sistema penal desordenado.<sup>6</sup> En 1885 se fijaron los principios para la nueva Constitución, entre estos tenemos: la soberanía debía residir única y exclusivamente en la nación con el nombre de República de Colombia, la religión católica sería la de la nación y la Iglesia católica adquiriría la potestad de organizar y dirigir la educación pública.

Destaca Olano que la Constitución de 1886 fue concebida y promulgada con carácter “centralista, hispánica y confesional” alrededor de cuatro

5 Salomón Kalmanovitz, “La Constitución de Rionegro”, *El Espectador*, 30 de septiembre de 2013, <https://rb.gy/q92eqy>

6 Hernán Olano, “Historia de la regeneración constitucional de 1886”, *Revista IUS*, Vol. 13, no. 43 (2019): 161-78, <https://rb.gy/cx1eim>

características fundamentales: unidad nacional, libertad religiosa, derechos para todos, estabilidad y autoridad.<sup>7</sup> En el preámbulo se invocó a la divina Providencia como fuente suprema de toda autoridad. Así, acabó la Iglesia católica reconocida como esencial componente del orden social. Se reconocieron los derechos del hombre, deberes del ciudadano y garantías sociales, a la vez que se robusteció, bajo el principio de autoridad, al ejecutivo manifestado en la expresión del presidente Rafael Núñez: “Unidad Nacional, libertad religiosa, derechos para todos, estabilidad y autoridad”. Igual que en la Constitución de 1991, la nación se concibió como una república unitaria.<sup>8</sup>

## 6.2. La Constitución de 1991: el Estado social de derecho

La Constitución Política de 1991 se expidió a nombre del pueblo de Colombia, invocando la protección de Dios “Con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo [...]”.<sup>9</sup>

La nación se constituyó como un Estado social de derecho, entre cuyos fines esenciales estaban: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Como Estado social de derecho, la Constitución es bastante precisa en cuanto a los derechos, garantías y deberes de los habitantes, expresados así: derechos fundamentales, derechos colectivos y del ambiente, derechos sociales, económicos y culturales. Incorpora, además, la protección y aplicación de los derechos, deberes y obligaciones de los habitantes.

Entre los derechos fundamentales, se resalta primero el de la vida y se destaca el principio universal, que establece que “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y gozarán de derechos, libertades y oportunidades sin

7 Olano, “Historia de la regeneración”.

8 Jorge Andrés Díaz Londoño, “Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo xx”, *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, no. 11 (2009): 205-28, <https://rb.gy/ar1p2t>

9 “Preámbulo”, Constitución Política de Colombia.

ninguna clase de discriminación”. Se configuró una democracia participativa, distinta a la representativa de 1886, se instituyeron mecanismos de control político, se abrió la opción para la elección popular de alcaldes y gobernadores, y se crearon la Corte Constitucional, la Fiscalía General de la Nación y el Consejo Superior de la Judicatura. Se promovió la descentralización y autonomías regionales, y medios para un acceso ágil a la justicia y la vigencia política de nuevos partidos.<sup>10</sup>

### **6.3. La educación: derecho fundamental y bien público habilitante de otros derechos**

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) concibe el derecho a la educación como un derecho humano fundamental que, como tal, cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos, y es un requisito previo para la democratización y participación de todos los ciudadanos en todas las esferas de la vida. Por ello, la educación es un derecho fundamental, habilitante de los demás derechos y un bien público.<sup>11</sup>

Del mismo modo, en la Constitución de 1991 la educación es concebida como un derecho de la persona y un servicio público con una función social. Se determina la obligación de la familia de sostener y educar a los hijos, a los cuales se les reconocen derechos fundamentales, entre otros, a la vida, a la integridad física, a la salud y a la seguridad social, a la educación y a la cultura, y a los demás derechos presentes en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales que ratifique el país. Se agrega que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás y que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, en la paz y en la democracia. La educación será obligatoria entre los 5 y los 15 años, con un año como mínimo de preescolar y nueve de educación básica, será gratuita en las instituciones educativas del Estado, con posibles cobros de derechos

10 “Diferencia en Constitución de 1886 y 1991”, Casa del Vocal, Slideshare.net, 26 de septiembre de 2012, <https://rb.gy/lgaxr9>

11 “Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación”, UNESCO, 26 de abril de 2020, acceso 6 de abril de 2021, <https://rb.gy/opwot5>

académicos a quienes puedan sufragarlos. Se fijó como obligación el estudio de la Constitución en todas las instituciones educativas.

Otros mandatos constitucionales referidos a la educación precisan varios derechos y garantías como obligaciones especiales del Estado: a los particulares para fundar establecimientos educativos, la participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones de educación, el mandato para que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, la garantía de la profesionalización y dignificación de la actividad profesional de los maestros, el derecho de la familia a escoger el tipo de educación para sus hijos menores, el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, la erradicación del analfabetismo en el país, el derecho a la educación de personas con limitaciones físicas, mentales o con capacidades excepcionales. En cuanto a educación superior, se garantiza la autonomía universitaria, incumbiéndole al Estado la facilitación de los mecanismos financieros que posibiliten el acceso a la educación superior de todas las personas aptas.

En lo que se refiere a deberes, se estatuye en la Constitución que todos los miembros de la comunidad nacional tienen el deber de engrandecerla y dignificarla, a la vez que se establece que el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en esta implican responsabilidades, entre otras, la de que toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes.

#### **6.4. El Estado social de derecho**

Con la promulgación de la Constitución de 1991 se hizo tránsito de un Estado liberal a un Estado social de derecho, en el cual se fija la superioridad de los mandatos constitucionales frente al resto del ordenamiento jurídico y se formula un conjunto extenso de derechos individuales y colectivos.<sup>12</sup> El Estado social de derecho es una conquista de la humanidad lograda después de vivir ciertos acontecimientos históricos, con frecuencia cruentos, que llevaron a instituir la igualdad, garantizar la libertad, combatir el despotismo, a los

<sup>12</sup> Nicole Velasco, "Constitucionalismo y Estado Social de Derecho en Colombia", *Diálogos de Saberes*, no. 46 (2016): 49-65, <https://rb.gy/f8mvmr>

gobernantes absolutistas y sembrar por siempre el mensaje de que los derechos humanos preexistieron al Estado, a las monarquías y a cualquier forma de ordenamiento jurídico de las naciones. El Estado social de derecho tiene su antecedente más cercano en la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania de 1949, donde ese país se definió como Estado federal, democrático y social.

Luis Villar define al Estado social de derecho como “El Estado que acepta e incorpora al orden jurídico, a partir de su propia Constitución, derechos sociales fundamentales junto a los clásicos derechos políticos y civiles, es conocido como Estado social”.<sup>13</sup> Se conforma ese Estado con principios rectores, entre los cuales están: vigencia de los derechos fundamentales del hombre considerados como inalienables y preexistentes al Estado, separación de poderes, la autoridad de la ley frente a atropellos de los gobernantes, principio de la legalidad, principio de garantía de los derechos fundamentales, seguridad jurídica y protección de los derechos fundamentales contra las violaciones de los derechos de las personas, justicia constitucional e independencia de los jueces considerados guardianes de la Constitución. A estos se agregan garantías como la libertad personal, el debido proceso, hábeas corpus y recursos judiciales.

En esencia, rigen los principios que definen que el Estado, concebido como el gobierno de las leyes, se sujeta al derecho; que gobernantes y gobernados están sometidos a las mismas normas, no gobiernan los individuos según su libre albedrío, sino conforme a lo instituido en normas claramente establecidas y divulgadas.<sup>14</sup>

El concepto de *Estado social de derecho* tiene variadas conceptualizaciones. No fue definido en la Constitución, por lo que ha sido la Corte Constitucional la que le ha dado cuerpo a sus diversas aristas, formas y contenidos, aunque es claro que la Constitución en su artículo 2.º precisa los fines del Estado social de derecho: “Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover

<sup>13</sup> Luis Villar, “Estado Social y Estado Social de Derecho”, *Revista Derecho del Estado*, no. 20 (2007): 82, <https://rb.gy/dlxrqb>

<sup>14</sup> William Bermúdez y Juan Carlos Morales, “Estado Social de Derecho: Consideraciones sobre su trayectoria histórica en Colombia a partir de 1991”, *Cuestiones Políticas*, Vol. 28, no. 48 (2012): 51-77, <https://rb.gy/jwpp6e>

la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución [...]. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares”.<sup>15</sup>

Con respecto a los principios rectores del Estado social de derecho, la Corte Constitucional, en la Sentencia T-406 de 1992, expresó: “Son principios constitucionales, entre otros, los consagrados en los artículos primero y tercero: el Estado Social de Derecho, la forma de organización política y territorial, la democracia participativa y pluralista, el respeto de la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad, la prevalencia del interés general, la soberanía popular y la supremacía de la Constitución”.<sup>16</sup>

### **6.5. Transformación ilegítima del Estado social de derecho**

El Estado social de derecho, para alcanzar sus fines y poder cristalizar sus principios, requiere del ejercicio pleno y efectivo de la participación democrática de todos los ciudadanos mediante los diversos mecanismos que la misma norma constitucional contiene. Pero ocurre con frecuencia que el Estado social de derecho es capturado por intereses particulares, organizaciones económicas poderosas que financian y eligen gobernantes que satisfacen sus intereses particulares, y no el bien común, es aprehendido por intereses de la misma índole o por partidistas sectarios que modifican la Constitución con sucesivas reformas que atentan contra los principios en los que se sustenta. Así, el Estado social de derecho es secuestrado por esos intereses particulares, se acrecienta la corrupción y se configura una estructura recorrida por la ilegitimidad en los poderes públicos que, carentes de foco en el bienestar general, favorecen a algunos sectores sociales, económicos o políticos, aumentando el atraso en los sectores productivos, la desigualdad y la pobreza, además de

15 “Constitución Política de Colombia”, Asamblea Nacional Constituyente, Presidencia de la República, 7 de julio de 1991, art. 2.º, <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

16 Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-406 del 5 de junio de 1992, M. P.: Ciro Angarita Barón, <https://rb.gy/ncmpch>

descuidar la satisfacción de las necesidades fundamentales en campos como la salud, la educación y los derechos laborales, la equidad e igualdad entre sexos, el medio ambiente sano, y la desvalorización del ejercicio de muchas profesiones cuyos salarios también son capturados y envilecidos, con formas de contratación que niegan muchos derechos laborales y, con ello, la calidad de vida de la mayoría de la población. De ese modo, un Estado que se concibe bajo el principio de la legalidad realiza acciones ilegítimas, porque contrarían principios y fines fundamentales del Estado social de derecho. La Corte Constitucional, en su Sentencia C-479 de 1992, estableció con claridad que “El Preámbulo da sentido a los preceptos constitucionales y señala al Estado las metas hacia las cuales debe orientar su acción; el rumbo de las instituciones jurídicas. El Preámbulo goza de *poder vinculante* en cuanto sustento del orden que la Carta instaura y, por tanto, toda norma –sea de índole legislativa o de otro nivel– que desconozca o quebrante cualquiera de los fines en él señalados, lesiona la Constitución porque traiciona sus principios”.<sup>17</sup>

Ha señalado Humberto Sierra<sup>18</sup> que las realidades y supuestos sociológicos y jurídicos que dieron origen al Estado social se han transformado. En principio suponía un equilibrio entre derechos, libertades y deberes ciudadanos, un aparato estatal en donde la vigencia efectiva de los derechos fundamentales se constituyera en el fundamento y la razón de ser del Estado mismo. El cambio en la concepción original se ha debido a dos hechos determinantes según este autor. El primero de estos es la comprensión amplia del concepto de *bloque de constitucionalidad*, y el otro las políticas legislativas para reducir el tamaño y las responsabilidades de la administración. Por bloque de constitucionalidad se entiende que al aseguramiento de los derechos constitucionales se agregan los que adquieren vigencia por el derecho internacional. La reducción en el tamaño y responsabilidades de la administración se manifiesta en los derechos sociales que no puede prestar o que son abandonados por el Estado y asumidos por el sector privado, tales como la seguridad social, pensiones, salud,

<sup>17</sup> Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-479 del 13 de agosto de 1992, M. P.: José Gregorio Hernández y Alejandro Martínez, <https://rb.gy/qz23us> (énfasis añadido).

<sup>18</sup> Humberto Sierra, “La Administración de Justicia en el Estado Social de Derecho Privatizado”, *Jurídicas*, Vol. 5, no. 1 (2008): 189-207, <https://rb.gy/6bhslg>



vivienda y educación. Igual situación se ha presentado en la prestación de servicios públicos como energía, acueducto y telefonía. En resumen, destaca Sierra, la reducción o eliminación de las responsabilidades de parte del Estado o de la administración pública ha llevado a una sociedad inermes, sin vía clara para saber a qué instancias acudir para satisfacer sus derechos, a la vez que en la rama judicial se carece de certeza sobre el alcance de sus competencias y sobre sus obligaciones o límites de sus actuaciones.<sup>19</sup> La justicia administrativa y el activismo judicial han llevado a la toma de decisiones basadas en criterios partidistas o de provecho personal o institucional.

Nicole Velasco aclara que el vocablo “social” en el Estado no se refiere de modo explícito a la sociedad, sino a los derechos sociales promulgados por la Organización de las Naciones Unidas y que, por la vía del derecho internacional público, se convirtieron de forzosa aplicación en los países y vigilados por Cortes de carácter plurinacional.<sup>20</sup>

Otro factor que ha influido en la distorsión de los fines del Estado social de derecho ha sido la globalización, que lo ha llevado a pasar de prestador de los servicios a garante de su provisión en el mercado, y a la disminución de la posibilidad real de que pueda garantizar la satisfacción de las necesidades sociales y la vigencia de sus humanísticos principios. Por encima de la protección eficaz de los derechos de los ciudadanos, se han adaptado o modelado el Estado y el derecho nacional a la globalización económica y a las fuerzas del mercado.

## **6.6. Tres décadas de la Constitución de 1991: omisiones y retrasos en el derecho a una educación de calidad, incluyente y equitativa**

Como se indicó, el Estado social de derecho se constituye históricamente como una forma de Estado para alcanzar la plena libertad, igualdad, participación,

<sup>19</sup> Sierra, “La Administración de Justicia”.

<sup>20</sup> Velasco, “Constitucionalismo”. Véase también: Manuel Restrepo, “Adaptación del modelo de Estado y del derecho nacional a la globalización económica y compatibilización con la vigencia del Estado social de derecho”, *Opinión Jurídica*, Vol. 11, no. 21 (2012): 73-82, <https://rb.gy/vufv1i>; Camilo Martínez, “La génesis de la Constitución Política de Colombia de 1991 a la luz de la discusión sobre el Mito Político”, *Desafíos*, Vol. 29, no. 1 (2017): 109-38, <https://rb.gy/levgfi>

equidad y justicia social concebidas como derechos universales, inalienables, irrenunciables, imprescriptibles e indivisibles. La vigencia y existencia de ese Estado tienen sus cimientos en la educación reconocida en la Constitución de 1991 y como derecho fundamental por jurisprudencia de las Cortes y por tratados internacionales.

Pero el derecho a la educación no es el único derecho social que no se ha podido cumplir a plenitud, ni el único con el cual se llega a consolidar la igualdad. Es la sumatoria de derechos sociales como los de salud, trabajo, seguridad social, vivienda, entre otros. La voluntad de los Gobiernos centrales por cumplir con los derechos sociales de los ciudadanos ha sido frágil y débil, muchas de las promesas constituyentes han sido incumplidas y la participación democrática no se ha mejorado sensiblemente. La calidad de vida de muchos ha tendido a deteriorarse, por lo que son numerosos los colombianos que viven en lamentables condiciones de miseria.<sup>21</sup>

Con respecto al derecho a la educación, dos hechos legales se produjeron a partir de la Constitución de 1991: la Ley 30 de 1982 (o ley de la educación superior) y la 115 de 1994 (o general de la educación). A pesar de que esta última hace ya cerca de un tercio de siglo, en su artículo 9.º, ordenó de manera tajante, clara y precisa que “El desarrollo del derecho a la educación se regirá por ley especial de carácter estatutario”, tal mandato, que es base esencial y determinante para garantizar el derecho constitucional de todos a una educación con calidad, igualitaria, equitativa e inclusiva, no se ha expedido, lo que representa un serio incumplimiento de la garantía constitucional a este derecho fundamental.

Frente al cumplimiento de los mandatos de la Constitución y, entre otros, los de las dos leyes mencionadas, ha existido un Ministerio de Educación Nacional maniatado, confuso sobre su rol de liderazgo para construir una sociedad a partir de una educación basada en derechos. Ha sido un ministerio que perdió su rumbo en medio de normas a destajo, desarticuladas, de oportunidad, en medio de una burocracia nada productiva y que no entendió su compromiso con una educación como derecho fundamental y como servicio para

21 Bermúdez y Morales, “Estado Social de Derecho”.

el bien público. Han sido Gobiernos con incapacidad manifiesta para innovar, para transformar la educación y los procesos formativos escolares, imposibilitados y con sordera heredada aun frente a recomendaciones de las comisiones de sabios creadas por estos mismos. Con obcecación y estulticia mantienen las añejas prácticas de la normatividad ineficaz y los muy infructíferos procesos de inspección y vigilancia. Se ha mantenido, además, al país en atraso frente a los muy importantes avances innovadores que se han dado en el mundo en el campo de la educación.

Es bien sabido y reconocido que el tiempo escolar es vital y esencial para aprender y formarse, especialmente en el contexto universal actual, como lo requiere la ciudadanía global en habilidades socioemocionales, creatividad e innovación, el dominio de una lengua extranjera y conocimientos en variados campos de las ciencias, las tecnologías, la cultura, la política y la ética. Por ello, la Ley 115 de 1994 estableció la urgencia de tener una jornada única escolar. Ordenó esta ley, con miras a la garantía del derecho a la educación, la obligatoriedad de formular planes decenales de desarrollo educativo; han sido tres décadas perdidas con esos planes promulgados. La Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Decenal 2006-2016 destacó que “Salvo en unos pocos temas, más asociados a cobertura, el nivel de cumplimiento del PNDE es mediocre en la mayoría de los aspectos, y definitivamente deja un saldo en rojo [...]”. Las estadísticas muestran que los resultados respecto de las metas propuestas fueron muy regulares, y en algunos casos, definitivamente malos<sup>22</sup>.

Con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018,<sup>23</sup> se propuso que el 30 % de los alumnos en los colegios tuvieran jornada única. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2022<sup>24</sup> fijó duplicar el número de estudiantes en jornada única en colegios oficiales. Como expectativa general, se espera

- 22 “Segunda Oportunidad Desaprovechada”, Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Nacional de Educación 2000-2016, Plan decenal, diciembre de 2016, <https://goo.gl/LLSpTf>; “El Plan Decenal de la Educación: Hacia 30 años Perdidos”, Enrique Batista, PAIDELANUEVA, 6 de mayo de 2019, <https://rb.gv/iwzsmg>
- 23 Departamento Nacional de Planeación, DNP, *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* (Bogotá: DNP, 2014), <https://rb.gv/qrowhg>
- 24 “Plan Nacional de Desarrollo 2019-2022: ‘Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad’”, Departamento Nacional de Planeación, DNP, 2019, acceso 2 de abril de 2021, <https://rb.gv/ccfikn>

alcanzar la jornada única en 2030; o sea, si es que se logra, se conseguirá más de un tercio de siglo después de lo ordenado por la ley. Mientras tanto, la desigualdad seguirá vigente y un derecho constitucional tan esencial como servicio, bien público y habilitador de otros derechos seguirá sin cumplirse.

Se ordenó también en la Constitución de 1991 dignificar al maestro y a su profesión, ordenamiento que está lejos de cumplirse tres décadas después. Dignificación que llevaría, entre otros efectos positivos, a que los maestros pudieran trabajar en condiciones dignas, y facilitarles, tanto a ellos como a los alumnos, el contar con los medios, recursos didácticos y tecnológicos actualizados y apropiados, así como ambientes físicos adecuados y saludables. La crisis de la pandemia del coronavirus desnudó la realidad en todo el país y en algunas ciudades capitales. En distintas poblaciones se evidenciaron las falencias de escuelas nada amigables para enseñar y aprender, con infraestructuras físicas derruidas o inapropiadas, construcciones sin control de la temperatura ambiental ni adecuada circulación del aire, carencia de agua potable, de energía eléctrica, de baños higiénicos y también falta de acceso a internet y al alto número de recursos educativos disponibles en la web. Aun así, se reclama a los maestros y a los alumnos que puntúen alto en las inútiles pruebas estandarizadas con las que el Estado desea medir la calidad, aunque, como es bien sabido, no la promueve con políticas y programas eficaces.

Si bien se ha aumentado la cobertura educativa, se está muy lejos de llegar a la totalidad de la población en edad de estudiar, con niveles de deserción intolerables que llevan a infinidad de jóvenes al desempleo, sin una formación que los habilite para el desempeño de un oficio u ocupación con ingresos estables, digna y con cobertura de seguridad social. En la educación superior se ha permitido un crecimiento insoportable de los costos de matrícula en las entidades privadas; en ese nivel la deserción sigue alrededor del 50 %.

Queda el hecho incuestionable de que el Estado y los gobernantes han sido débiles e ineficaces para garantizar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos, a la paz y a una formación ciudadana para una efectiva participación democrática. La Constitución Política de Colombia de 1991 consagró la paz como un derecho y un deber. Es fácil notar la articulación que debe existir entre los procesos formativos educativos y el mandato

constitucional por la paz. Si bien la Ley 115 de 1994 contempla la paz como uno de los fines de la educación y que, en consecuencia, en todas las instituciones educativas hay que formar para esta, es evidente que no se ha consolidado una metodología que lo haya permitido. Tampoco se ha alcanzado el propósito de formar personas como sujetos políticos constructores y validadores de la democracia en el Estado social de derecho, en los valores perennes y en los nuevos, y en la ciudadanía global.<sup>25</sup>

Acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible liderados para Colombia, es jurídicamente vinculante el objetivo 4, titulado “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Llegó la hora de acoger el mandato de El Libertador, quien bien dijo que “Las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina la educación”.<sup>26</sup>

## Bibliografía

- Amnistía Internacional. “Historia de los Derechos Humanos. Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma”. 2020. Acceso 2 de abril de 2021. <https://rb.gy/ln1a2y>
- Asamblea Nacional Constituyente. “Constitución Política de Colombia”. Presidencia de la República, 7 de julio de 1991. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Batista, Enrique. “El Plan Decenal de la Educación: Hacia 30 años Perdidos”. PAIDEIANUEVA, 6 de mayo de 2019. <https://rb.gy/iwzsm9>
- \_\_\_\_\_. “A los Candidatos a la Presidencia: Una Constituyente Educativa para un Nuevo Modelo Educativo Inclusivo, Equitativa y de Calidad para Todos”. PAIDEIANUEVA, 5 de mayo de 2019. <https://rb.gy/xipeh8>
- Bermúdez, William y Juan Carlos Morales. “Estado Social de Derecho: Consideraciones sobre su trayectoria histórica en Colombia a partir de 1991”. *Cuestiones Políticas*, Vol. 28, no. 48 (2012): 51-77. <https://rb.gy/jwpp6e>
- Casa del Vocal. “Diferencia en Constitución de 1886 y 1991”. *Slideshare.net*, 26 de septiembre de 2012. <https://rb.gy/lgaxr9>

25 Mariela Sánchez, “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho”, *Revista Via Iuris*, no. 9 (2010): 141-60, <https://rb.gy/2aghep>

26 “A los Candidatos a la Presidencia: Una Constituyente Educativa para un Nuevo Modelo Educativo Inclusivo, Equitativa y de Calidad para Todos”, Enrique Batista, PAIDEIANUEVA, 5 de mayo de 2019, <https://rb.gy/xipeh8>

- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-406 del 5 de junio de 1992. M. P.: Ciro Angarita Barón. <https://rb.gy/ncmpch>
- \_\_\_\_\_. Sentencia C-479 del 13 de agosto de 1992. M. P.: José Gregorio Hernández y Alejandro Martínez. <https://rb.gy/qz23us>
- \_\_\_\_\_. Sentencia C-336 del 16 de abril de 2008. M. P.: Clara Inés Vargas. <https://rb.gy/todjyb>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH. “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre”. OEA, Bogotá, 1948. <https://rb.gy/cjukbc>
- Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Nacional de Educación 2000-2016. “Segunda Oportunidad Desaprovechada”. Plan decenal, diciembre de 2016. <https://goo.gl/LLSpTf>
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá: DNP, 2014. <https://rb.gy/qrowhg>
- \_\_\_\_\_. “Plan Nacional de Desarrollo 2019-2022: ‘Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad’”. 2019. Acceso 2 de abril de 2021. <https://rb.gy/ccfikh>
- Díaz Londoño, Jorge Andrés. “Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo xx”. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, no. 11 (2009): 205-28. <https://rb.gy/ar1p2t>
- Jiménez, William. “Características, aportes y tendencias del constitucionalismo colombiano en 200 años de andadura”. *Diálogos de Saberes*, no. 51 (2019): 117-34. <https://rb.gy/yvllbp>
- Kalmanovitz, Salomón. “La Constitución de Rionegro”. *El Espectador*, 30 de septiembre de 2013. <https://rb.gy/q92eqy>
- Martínez, Camilo. “La génesis de la Constitución Política de Colombia de 1991 a la luz de la discusión sobre el Mito Político”. *Desafíos*, Vol. 29, no. 1 (2017): 109-38. <https://rb.gy/levgfi>
- Olano, Hernán. “Historia de la regeneración constitucional de 1886”. *Revista IUS*, Vol. 13, no. 43 (2019): 161-78. <https://rb.gy/cx1eim>
- Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas, 2015. <https://rb.gy/frt9zr>
- \_\_\_\_\_. “Desafíos Globales. Derechos humanos”. Acceso 6 de abril de 2021. <https://rb.gy/avmnhl>
- Restrepo, Manuel. “Adaptación del modelo de Estado y del derecho nacional a la globalización económica y compatibilización con la vigencia del Estado social de derecho”. *Opinión Jurídica*, Vol. 11, no. 21 (2012): 73-82. <https://rb.gy/vufv1l>
- Sánchez, Mariela. “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho”. *Revista Via Iuris*, no. 9 (2010): 141-60. <https://rb.gy/2aghep>

- Sierra, Humberto. “La Administración de Justicia en el Estado Social de Derecho Privatizado”. *Jurídicas*, Vol. 5, no. 1 (2008): 189-207. <https://rb.gy/6bhslg>
- UNESCO. “Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación”. 26 de abril de 2020. Acceso 6 de abril de 2021. <https://rb.gy/opwot5>
- Velasco, Nicole. “Constitucionalismo y Estado Social de Derecho en Colombia”. *Diálogos de Saberes*, no. 46 (2016): 49-65. <https://rb.gy/f8mvmr>
- Villar, Luis. “Estado Social y Estado Social de Derecho”. *Revista Derecho del Estado*, no. 20 (2007): 73-96. <https://rb.gy/dlxrqb>

## 7. Un hijo huérfano de la Constitución Política: el derecho a la educación (o ¿por qué Pristiris no puede ir a la escuela?)

*Germán Alonso Vélez Sánchez<sup>1</sup>*

Pristiris<sup>2</sup> estudiaba en una institución educativa del departamento de Antioquia. A sus 8 años estaba en el grado primero, lo que indica que ya tenía dos años de atraso escolar. Era reconocida por su particular apellido, pocos sabían su nombre, lo que ya insinuaba que la negación de sus derechos empezaba por el recorte simbólico en su identidad en el contexto próximo. Pristiris tuvo que abandonar la escuela en los primeros meses del año escolar. ¿Cuál fue la causa de su deserción?<sup>3</sup> Debía cuidar a su hermanita de 4 años, ya que su madre, su padre y su abuela estaban en prisión. Aún vive en un sector deprimido en con-

<sup>1</sup> Grupo de Investigación PEI y Calidad de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente de cátedra, correo: [german.velez@udea.edu.co](mailto:german.velez@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Corresponde a un apellido ficticio por protección de la identidad de la menor.

<sup>3</sup> Categoría con la que se marca en el sistema de información SIMAR a los estudiantes que abandonan la escuela, como si se tratara de soldados o mercenarios que abandonan las filas para evitar ir a la guerra.



diciones de extrema pobreza. Su vivienda es una construcción tipo tugurio, pues está hecha con materiales de desecho y ni siquiera cuenta con acueducto ni alcantarillado, similar a lo que sucede en 538 sedes educativas del departamento de Antioquia.

Sus condiciones de vida son infrahumanas. Se encuentra dentro del 9,6 % de la población en la línea de pobreza monetaria extrema en Colombia, la que solo cuenta con un ingreso para subsistir por debajo de los \$137.350 mensuales, lo que puede representar menos de una comida en el día y de muy mala calidad. Para su edad, su talla, peso y nutrición se encuentran en lamentable estado. Le toca salir a pedir ya sea comida o dinero para poder subsistir, y no cuenta con servicio de salud. Además, en el sector en el que vive está en riesgo permanente por la proliferación del microtráfico, el pandillismo y, lo que es más lamentable, el abuso y la prostitución de menores.

La vida de Pristiris es, a su vez, similar a la de casi siete mil niños y niñas que han tenido que abandonar el sistema educativo en Antioquia durante el año que ha durado la pandemia según la Secretaría de Educación del departamento. También es similar a la situación de miles de menores que no tendrán garantizados los derechos humanos y, dentro de ellos, el derecho a la educación. Según el Plan Nacional de Desarrollo para el sector educativo “Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos”, en Colombia aproximadamente 450 mil niños y niñas de 5 años están por fuera del grado transición; un millón cien mil niños y niñas entre 6 y 10 años se encuentran por fuera de la educación básica primaria; un millón de jóvenes entre los 11 y los 14 años se encuentran por fuera de la educación básica secundaria, y casi un millón de jóvenes entre los 15 y 16 años están por fuera de la educación media. Así mismo, aproximadamente dos millones de jóvenes, con edades entre los 17 y 22 años, están por fuera del sistema de educación superior. Pero, más allá de las cifras y datos estadísticos sobre cobertura educativa (que suelen ser solo una fotografía de la superficie del problema), la reflexión se debe centrar en la justicia como equidad, característica fundamental para ejercer el derecho a la educación, cosa diferente del sofisma de la “igualdad de oportunidades” adoptado en las políticas públicas de los Estados capitalistas.

Las personas privadas de los derechos humanos pierden su dignidad, están proscritas, se les abandonada y niega la ciudadanía. Se exige identificar y denunciar a quien los priva, proscribire o niega.

La declaración de los derechos humanos permitió la emancipación del hombre y el reconocimiento de su autonomía como valor sustancial. Como lo dice Hannah Arendt, los derechos humanos tienen por característica el ser “inalienables” porque son connaturales al ser humano, es decir, es la naturaleza la que ha dotado a los seres humanos de derechos.<sup>4</sup>

Desde este momento, los privilegios que por costumbre la historia había conferido a algunos hombres y a algunas naciones, aunque siguen imponiéndose, dejan de tener sustento y validez jurídica. Es la naturaleza la que ha dotado a los seres humanos de derechos, “[...] a partir de entonces la fuente de la ley debería hallarse en el hombre y no en los mandamientos de Dios o en las costumbres de la historia”.<sup>5</sup>

Pero en su desarrollo y aplicación es necesario advertir que los derechos humanos no se garantizan por sí solos, por ello se determina la responsabilidad de su protección y garantía; como no se tiene el amparo de la divinidad ni de la monarquía, es la sociedad como organización intencionada de ciudadanos, o el Estado, quien los debe acoger, amparar y garantizar.

La paradoja está en que esta misma sociedad o los Gobiernos terminan impidiendo o creando dispositivos que obstaculizan o impiden su acceso y disfrute a los ciudadanos más vulnerables. Rehusarse a garantizar los derechos configura su privación: “La privación fundamental de los derechos humanos se manifiesta primero y sobre todo en la privación de un lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y las efectivas acciones [...]”<sup>6</sup>

Pristiris ha sido privada de un lugar digno en el mundo, ha sido privada de sus derechos esenciales, especialmente del derecho a la acción, no necesariamente del derecho a la libertad; podrá seguir siendo libre, pero, en tanto su capacidad de acción en el contexto de la ciudadanía esté negada, esa libertad

<sup>4</sup> Hannah Arendt, *La pluralidad del mundo. Antología*, ed. Andreu Jaume (Barcelona: Taurus, 2019).

<sup>5</sup> Arendt, *La pluralidad del mundo*, 105.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 114.

no es real. Esta privación de sus derechos es responsabilidad de un sistema político que le ha negado la posibilidad de prepararse para la acción en su esfera pública. Un sistema de poder que, así como a Pristiris, niega los derechos o impide el ejercicio de estos a las grandes mayorías de la población para conservar los privilegios de los pocos “elegidos”: “Así pues, la calamidad que ha sobrevenido a un creciente número de personas no ha consistido en la pérdida de derechos específicos, sino la pérdida de una comunidad que quiera y pueda garantizar cualesquiera derechos. El hombre, así, puede perder todos los llamados derechos del hombre sin perder su cualidad esencial como tal, su dignidad humana. Sólo la pérdida del propio gobierno político lo expulsa de la humanidad”<sup>7</sup>

En Colombia, el pueblo se asume como soberano solo desde 1991, por lo menos en el texto constitucional, después de una compleja trama de luchas y presiones de movimientos de resistencia y de la experimentación de una crisis social, económica y política que tocó fondos inimaginables durante la década de los 80.

Con la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente se logró derribar parcialmente una Constitución Política anacrónica, paquidérmica y retrógrada, expedida 105 años antes, fundada en el reconocimiento de Dios como fuente de poder, que otorgaba a la soberanía divina el asegurar los derechos solo para las élites privilegiadas y excluía a las comunidades ancestrales, a la mujer, a los afrodescendientes, a los niños y niñas y a los grandes grupos poblacionales en condiciones de miseria.

La Constitución Política de 1991 se funda en el reconocimiento de la soberanía del pueblo, suprimiendo la soberanía divina establecida en el anterior texto constitucional. Así quedó expresado en el “Preámbulo” de la nueva Constitución Política: “El pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder soberano, [...] decreta, sanciona y promulga [...]”<sup>8</sup> Y en el artículo 3.º se define explícitamente la fuente de la soberanía: “La soberanía reside exclusivamente en el pueblo, del

7 Ibid., 116.

8 “Preámbulo”, Constitución Política de Colombia.

cual emana el poder público. El pueblo la ejerce en forma directa o por medio de sus representantes, en los términos que la Constitución establece”<sup>9</sup>

Solo con esta Constitución Política se proclama la soberanía del pueblo y, a su vez, se reconoce en los seres humanos la fuente natural de la ley. Se acoge el espíritu de los hombres que proclamaron la primera declaración de los derechos humanos según lo planteado por Hannah Arendt: “[...] El hombre aparecía como el único soberano en las cuestiones relacionadas con la ley de la misma manera que el pueblo era proclamado como el único soberano en las cuestiones de gobierno [...]”<sup>10</sup> En sí, se trataba de la proclama real de la democracia que había nacido con los derechos humanos a fines del siglo XVIII y que llegaba de manera tardía, dos siglos después, a la vida republicana en Colombia.

Es por lo anterior por lo que se reconoce la primacía de los derechos de la persona sin discriminación alguna. En este sentido, se manifiesta y se hace explícito el carácter inalienable e irrenunciable que tienen los derechos humanos para todo ciudadano: “Artículo 5. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad”<sup>11</sup> En este aspecto, se debe reconocer que la Constitución Política fue cuidadosa al abarcar toda la gama de derechos y también fue novedosa, pues incorpora, por primera vez, además de los derechos de primera generación (civiles y políticos), los derechos de segunda generación (sociales, económicos y culturales) y los de tercera generación (derechos ambientales).

Tal vez este momento haya sido para Pristiris el más esperanzador de toda la historia republicana de Colombia, así como para todos aquellos que en esta se ven representados. Fue un momento pasajero que evidenció la posibilidad de consolidar la justicia y una verdadera democracia. Pero, al fin y al cabo, fue solo un momento pasajero que quedó dormido en la orfandad del espíritu constitucional. De ahí en adelante, las fuerzas de poder hegemónicas pusieron en marcha su plan para extraviar el precepto constitucional y dejarlo

9 Art. 3, Constitución Política de Colombia.

10 Arendt, *La pluralidad del mundo*, 106.

11 Art. 5, Constitución Política de Colombia.

durmiendo el “sueño de los justos”, a través de dispositivos sutiles de negación de los derechos.

A 30 años de la expedición de la Constitución Política, debemos reconocer que, en relación con la garantía de los derechos, poco merece celebrarse, en especial, en lo relacionado con el derecho a la educación. En esa certeza se justifica parte del título del presente ensayo, el “hijo huérfano” de la Constitución Política de 1991 es el derecho a la educación.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas incorporó y reconoció la educación como un derecho humano fundamental: “Sin lugar a dudas, una de las conquistas más democráticas de esta proclama [...]”.<sup>12</sup> En el artículo 26 de la declaración se establece que la educación es un derecho y que debe ser gratuita y obligatoria. La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, acoge casi en su totalidad el mandato del artículo 26 de la DUDH, pero, desde el mismo momento de su expedición, se inicia el movimiento en contra de la garantía de este derecho y se empiezan a diseñar los dispositivos de control para obstaculizar su implementación.

El primer obstáculo se observa en la discusión sobre si la Constitución Política consagra la educación como un derecho fundamental. Los detractores del derecho a la educación, entre quienes se encuentran distintos Gobiernos de corte neoliberal que fomentan el mercado de la educación, sustentan que esto no quedó incorporado en la redacción del texto constitucional, ya que en el artículo 67 aparece como “[...] un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social [...]”. En otra perspectiva, quienes defendemos este derecho con toda su esencia, sustentamos que sí quedó consagrado dentro de los derechos sociales, económicos y políticos como un derecho fundamental de los niños.<sup>13</sup> Esta tesis se respalda en distintas sentencias de la Corte Constitucional, como lo señala Carlos Alberto Lerma Carreño citando la sentencia T-418 de 1992: “El criterio empleado en este momento para determinar

12 Pablo Gentili, “Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a setenta años de la declaración universal de los derechos humanos)”, *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 49 (2009): 22.

13 Ver artículo 44 de la Constitución Política.

si un derecho es fundamental o no consiste en que se otorga ‘el calificativo de fundamentales en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre. Un derecho es fundamental por reunir estas características y no por aparecer reconocido en la Constitución Nacional como tal’ (Sentencia T-418, 12 de junio de 1992. Mag. Pon. Simón Rodríguez)<sup>14</sup>

Las implicaciones asociadas al reconocimiento de la educación como un derecho fundamental son de alta responsabilidad para el Estado y para la sociedad como sus garantes. Por este carácter, la educación no puede negarse a ningún ciudadano colombiano y debe garantizarse en igualdad de condiciones. Pero, además, toda la política pública y las acciones de los Gobiernos deben estar orientadas a mantener ese derecho. En esto consiste la inalienabilidad del derecho. Para Lerma Carreño, “La Educación es un Derecho Fundamental, por lo que es inherente, inalienable, esencial a la persona humana, que realiza el valor y principio material de la igualdad consagrado en el Preámbulo de la Constitución Nacional y en los artículos 5 y 13 de la misma carta política”.<sup>15</sup>

Este debate podría parecer inútil e intrascendente si no fuera porque de este se desprende la confrontación con concepciones y prácticas de distintos sectores sociales, de instituciones gubernamentales y educativas, y con funcionarios públicos y privados para quienes sería de mayor interés que la educación se siguiera asumiendo como un privilegio de unos pocos. Pero, especialmente, la disputa se da contra las intenciones de convertir la educación en un bien de consumo, para favorecer el modelo educativo de mercado<sup>16</sup> que se fundamenta en objetivos privatizadores que contravienen el derecho a la educación.

Lo anterior se evidencia en decisiones y acciones permanentes que traen como consecuencia la vulneración o negación del derecho que, de no ser por el mecanismo de la acción de tutela (que ha obligado al Estado a restablecer

14 Carlos Alberto Lerma Carreño, *El derecho a la educación en Colombia* (Buenos Aires: Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE, 2007), 15.

15 Lerma Carreño, *El derecho a la educación*, 15-16.

16 Stephen J. Bola, “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa”, *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, Vol. 22, no. 41 (2014), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

este derecho a ciudadanos y ciudadanas a quienes se les ha negado), tendríamos situaciones mucho más aberrantes como las ya existentes en cuanto a discriminación y exclusión por razones económicas, de género, culturales, de diversidad sexual, de libre desarrollo de la personalidad y por discapacidad.

Para cerrar este ensayo, propongo el análisis de dos estrategias de vulneración del derecho a la educación que se han posicionado a manera de contrarreforma de lo consagrado en la Constitución Política, amparadas o camufladas en el desarrollo normativo del sector educativo y en las políticas educativas. Estas estrategias, acudiendo a discursos plagados de eufemismos, buscan desviar la atención y ocultar los intereses y afectaciones derivadas de las decisiones que vulneran dicho derecho.

La primera estrategia ha sido la negativa del Congreso de la República a cumplir con la obligación constitucional de expedir la Ley Estatutaria que lo reglamente. La Ley 115 de 1994 se expidió como norma general que regula el servicio público educativo que cumple una función social, pero en esta el legislativo no asumió la responsabilidad histórica y constitucional de incluir el derecho; así, se impide la plena garantía del derecho a la educación. Es de anotar que, en el trámite para su aprobación, de manera extraña, se le excluyó el componente referido al derecho a la educación. Como se observa en el artículo 1.º que contempla el objeto de la ley y que expresa el concepto de educación, ni siquiera se menciona la educación como un derecho: “Artículo 1º. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes [...]”<sup>17</sup> Luego se enuncia el contenido de la ley, en donde también se le excluye: “La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad [...]”<sup>18</sup>

17 Colombia, Congreso de la República, Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación, art. 1.

18 Colombia, Congreso de la República, Ley 115, art. 1.

Y señala su propósito sustancial de cumplir con el mandato constitucional: “[...] De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media [...]”.<sup>19</sup> Allí también se puede apreciar el desconocimiento deliberado del derecho a la educación y la concentración de toda su fuerza normativa en el servicio público con función social.

Vale anotar que, en la misma ley, el legislativo termina reconociendo el vacío legal y deja pendiente la tarea: “Artículo 9. El derecho a la educación. El desarrollo del derecho a la educación se regirá por ley especial de carácter estatutario”. Esta responsabilidad ha sido evadida tanto por la rama legislativa, como por el poder ejecutivo en el transcurso de los 30 años de la vigencia de la Constitución política.

Ante la omisión del legislativo de expedir la Ley Estatutaria del derecho a la educación, ha sido la Corte Constitucional la instancia que ha asumido el papel de defensora y garante de este derecho fundamental, al configurar jurisprudencia a través de las distintas sentencias que ha expedido al respecto.<sup>20</sup> Pero ello no ha sido suficiente porque el derecho a la educación, en especial en lo que tiene que ver con otros factores conexos a su garantía y disfrute, sigue siendo vulnerable.

La segunda estrategia que ha generado la mayor vulneración al derecho a la educación ha sido el diseño de políticas educativas orientadas a favorecer las lógicas del mercado de la educación. En este sentido, el poder de las grandes corporaciones capitalistas ha logrado la sumisión de los Estados, y ha debilitado los grandes y elocuentes pronunciamientos sobre derechos humanos y, en especial, sobre el derecho a la educación expuestos en las declaraciones pactadas internacionalmente y, también, las expresadas en el texto constitucional. Pero, como lo afirma Pablo Gentili, “[...] la inclusión de cualquier derecho en un tratado o declaración de esta naturaleza, amplía significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho y, al mismo tiempo, abre dos campos de disputa fundamental: el de la lucha por su implementación

<sup>19</sup> Colombia, Congreso de la República, Ley 115, art. 1.

<sup>20</sup> Lerma Carreño, *El derecho a la educación*, 21-25.



efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada”.<sup>21</sup>

Por eso, las luchas de resistencia se mantienen, a pesar de la represión y la violencia que se desatan en su contra.

En este contexto de las luchas por la implementación y el reconocimiento ético del derecho a la educación, se ha denunciado de manera permanente la prevalencia de políticas educativas que lo limitan, impuestas por el modelo económico neoliberal. En este sentido, existen investigaciones, análisis de expertos y denuncias de colectivos que defienden el derecho a la educación, que respaldan con evidencia suficiente la tesis de que la implementación del actual modelo educativo privilegia las lógicas de calidad, y desprecia y precariza el derecho a la educación.

Es pertinente reconocer los resultados del modelo arrojados por procesos de medición del desempeño del “derecho a la educación” en los últimos 30 años. Lo primero que se debe advertir es que corresponden a la medición de indicadores de la calidad: la cobertura, el progreso en la denominada “esperanza de vida escolar” (que en Colombia pasó de 8,6 años en 1970 a 14 años en promedio),<sup>22</sup> la gratuidad parcial, reducción del analfabetismo, la disminución de la brecha de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo, la mejora sustancial en la formación y profesionalización de los docentes, etc.

Pero tenemos que advertir que todos estos rendimientos estadísticos, como se mencionó, se quedan en la superficie del problema, en tanto el sistema siga reproduciendo la brecha de desigualdad en lo económico, lo político y lo educativo, y en tanto los derechos conexos al disfrute del derecho a la educación no se garanticen a plenitud: derecho a una vida digna, a salarios justos, a la salud, a la alimentación, a la recreación, a la cultura, etc.

21 Gentili, “Marchas y contramarchas”, 24.

22 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, *Informe Sobre Desarrollo Humano México 2011. Equidad del gasto público: derechos sociales universales con subsidios focalizados* (Ciudad de México: Producción Creativa, 2011), 345.

Pero, por el contrario, en Colombia, a partir de la Ley 715 de 2007, se instaló un modelo educativo que da prioridad a la educación que la concibe como servicio público en función del mercado. Se entrega la educación a los condicionamientos de las grandes corporaciones, especialmente al monopolio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ente que termina definiendo los estándares educativos y generando las recomendaciones de política pública en educación. Bajo este esquema, hay que advertir que se trata de la adopción del modelo que transforma el servicio público de la educación en una mercancía,<sup>23</sup> consolidando la tendencia privatizadora de la educación pública.

Así mismo, la medición de la calidad con pruebas estandarizadas ha vulnerado gravemente, y de manera sutil y velada, el derecho a la educación. Estas mediciones evidencian la gran distancia que existe entre la educación privada y la pública en términos de resultados, argumento que aprovechan los defensores del modelo privatizador y mercantil para desprestigiar a la educación pública, y ahondar la crisis del derecho a la educación. De ello da cuenta la misma OCDE<sup>24</sup> cuando plantea avances importantes en educación, pero a su vez reconoce las desigualdades de acceso, con lo cual se demuestra que el sistema está diseñado para que este derecho solo lo obtengan quienes puedan pagarlo.

En definitiva, a la educación se le pone un objetivo mercantil y se ataca cualquier ideario emancipador de los pueblos. Aunque se amplía la cobertura, no se tiene en cuenta la diversidad de los contextos, ni se generan las condiciones dignas para el acceso; por el contrario, se obliga a la homogeneización a partir de la implantación de un currículo estandarizado, lo cual aumenta las brechas de desigualdad, pues solo alcanzan dichos estándares quienes tienen las capacidades materiales para hacerlo. El resultado de esta política es que los y las estudiantes de bajos ingresos económicos no acceden al sistema educativo o salen rápidamente de este; quienes se mantienen lo hacen en condiciones

<sup>23</sup> Bola, "Globalización, mercantilización y privatización".

<sup>24</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia* (París: OCDE, 2016).

económicas difíciles y en instituciones que no ofrecen una educación en condiciones de dignidad. Quienes terminan educación básica y media buscan acceder a la educación superior, pero la mayoría solo tiene posibilidades en programas técnicos, como los que ofrece el SENA, y se ven imposibilitados para acceder a la formación universitaria.

La razón fundamental de la orfandad del derecho a la educación sigue siendo la desigualdad económica y social. Mientras el sistema político y económico continúe fomentando las desigualdades, el derecho a la educación seguirá siendo un enunciado de la Constitución Política, y un sueño en la ley y en los planes de desarrollo. El derecho a la educación requiere de la integración de múltiples factores, especialmente, reconocer que está directamente asociado con la justicia social, como señalan distintos autores desde la perspectiva crítica.

A pesar de que se ha avanzado en la legislación, de que se han aumentado los presupuestos para financiar las políticas educativas con sus planes, programas y proyectos, y a pesar de que la educación es hoy protagónica en la agenda de las políticas públicas, como lo hacen resonar los gobernantes de turno con sus altavoces publicitarios mediáticos, la desigualdad permanece, de manera cada vez más profunda.

Las condiciones en las que acceden quienes lo pueden hacer son muy débiles. Especialmente, esta crisis provocada por la pandemia desnudó la precariedad del sistema y mostró en realidad las debilidades y deficiencias del sistema educativo en términos del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. El sistema educativo no estaba preparado para atender la emergencia, quedaron al descubierto las debilidades en la formación de los docentes para atender desde las metodologías virtuales y se desnudó la brecha digital que acentúa la desigualdad económica y educativa.

Finalmente, el derecho fundamental a la educación seguirá siendo una gran deuda histórica (como ocurre con otros derechos humanos). Esa deuda impide la instauración de una verdadera democracia, hasta tanto el Estado y la sociedad puedan o quieran garantizar a los niños y niñas como Pristiris sus derechos humanos, en especial, el derecho a una educación que les entregue capacidades para la acción en la esfera pública en igualdad de condiciones.

Una educación con la que adquieran capacidad de decisión o autogobierno, con la que puedan pensar y actuar por sí mismos; que les permita ser visibles, con la que puedan construir su voz para que sea escuchada y tenida en cuenta, y para que puedan acceder efectivamente a los espacios de participación, al disfrute de los derechos y se les garanticen las condiciones que les aseguren vivir con dignidad.

### **Bibliografía**

- Arendt, Hannah. *La pluralidad del mundo. Antología*. Editado por Andreu Jaume. Barcelona: Taurus, 2019.
- Asamblea Nacional Constituyente. “Constitución Política de la República de Colombia 1991”. Función Pública, 1991. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Balsera, Maria Ron. “Reflexiones sobre los riesgos que las asociaciones público-privadas suponen para la realización del derecho a la educación”. *Derecho a la Educación*, 23 de junio de 2016. <https://www.right-to-education.org/es/blog/reflexiones-sobre-los-riesgos-que-las-asociaciones-p-blico-privadas-suponen-para-la-realizaci-n>
- Bola, Stephen J. “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa”. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, Vol. 22, no. 41 (2014). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ciudadanía Activa. “Derecho a la Educación: Artículo 67”. *Constitución y Ciudadanía*, 24 de mayo de 2007. <https://cutt.ly/5I0SjiD>
- Colombia. Congreso de la República. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Columnista Invitado. “Evaluar la Constitución Política de 1991”. *El Colombiano*, 4 de enero de 2021. <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/evaluar-la-constitucion-politica-de-1991-HA14364672>
- Gentili, Pablo. “Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a setenta años de la declaración universal de los derechos humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 49 (2009): 19-57.
- Lerma Carreño, Carlos Alberto. *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE, 2007.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París: OCDE, 2016.

Procuraduría General de la Nación e Instituto de Estudios del Ministerio Público, IEMP. *Constitución Política de Colombia 2020*. Editado por Andrés Gómez Roldán. Bogotá: IEMP, 2020. <https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/ejecucion/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%202020.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. *Informe Sobre Desarrollo Humano México 2011. Equidad del gasto público: derechos sociales universales con subsidios focalizados*. Ciudad de México: Producción Creativa, 2011.

## Parte III. Pedagogía, legislación y libertad

En esta sección se abordan algunas tensiones existentes entre la legislación educativa y el ejercicio pleno de la libertad de cátedra en diferentes contextos educativos. Además, se entretienen relaciones entre el papel del maestro, los métodos de enseñanza, los enfoques de aprendizaje, los principios de formación y la influencia de estos componentes pedagógicos sobre la calidad de la educación. Además de contrastar los enfoques pedagógicos dominantes en diferentes períodos históricos, se propone una acción libertaria de la educación, entendida como actos de libertad del maestro, acciones posibles y cotidianas que, en medio de los conflictos, dispongan a la sociedad para vivir en paz.

Esta sección la componen las siguientes reflexiones:

- “Enfoques pedagógicos, calidad de la educación y desarrollo integral”.
- “La educación: entre la regulación legal y los actos de libertad de los maestros”.



## 8. Enfoques pedagógicos, calidad de la educación y desarrollo integral. Pedagogía lancasteriana en la Constitución de 1821 y constructivismo moderno en la legislación derivada de la Constitución de 1991

*Bernardo Restrepo Gómez<sup>1</sup>*

En este texto se presenta un paralelo entre la pedagogía lancasteriana, promovida por El Libertador Simón Bolívar desde la fundación de la Gran Colombia y por la legislación subsiguiente a la promulgación de la Constitución de 1821, por un lado, y la pedagogía constructivista, que ha tenido repercusión sensible en la legislación posterior a la Constitución de 1991, por otro. Compara el carácter y papel del maestro en ambas concepciones, los métodos de enseñanza, los enfoques de aprendizaje, los principios de formación, el sistema de

<sup>1</sup> *Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, docente, correo: [bernardorestrepogomez2@gmail.com](mailto:bernardorestrepogomez2@gmail.com)*



premios y castigos y la influencia de estos componentes pedagógicos sobre la calidad de la educación y el progreso social.

La calidad de la educación en todos los niveles educativos tiene que ver con el método de enseñanza practicado por los docentes y por el tipo de formación general que imparten en las prácticas de aula. Por ello, bien vale la pena el ejercicio de comparar los métodos que han acompañado la enseñanza en Colombia desde los tiempos de la Gran Colombia en 1821, con los métodos activos que aparecieron a finales del siglo XIX y comienzos del XX, y se integraron bajo el nombre de constructivismo en la década del 60. La legislación educativa posterior a la Constitución de 1991 refleja los postulados de este enfoque.

Hasta las décadas del 70 y 80 del siglo XX, predominó en Colombia la pedagogía que Bolívar y Francisco de Paula Santander entronizaron en la Gran Colombia entre 1822 y 1826, el sistema de enseñanza mutua de Joseph Lancaster, en el cual la didáctica, desde sus inicios, fue la exposición magistral del maestro y de sus monitores. Fue muy lento el cambio hacia una pedagogía en la que el alumno fuese realmente activo en la búsqueda y construcción del conocimiento, sin dejar de lado al maestro, quien debe fungir como acompañante, motivador o guía del alumno en su aprendizaje. A este último enfoque se le conoce como constructivismo.

En el presente paralelo se presentarán las teorías de los representantes más importantes de cada línea. En la primera, su representante primordial es Joseph Lancaster; en el constructivismo se plantearán principalmente las ideas de Jerome Bruner, su gran integrador en la década del 60, aunque también se mencionarán ideas de representantes de la Escuela Nueva y de constructivistas tan destacados como los psicólogos y pedagogos J. Dewey, Ovidio Decroly, María Montessori, Jean Piaget, David Ausubel, Lawrence Stenhouse y Robert Stake.

El paralelo se construirá cotejando las siguientes categorías: épocas de las dos tradiciones, carácter del maestro, la enseñanza y la formación según ambas teorías, premios y castigos, y conclusión sobre calidad de la educación en ambos enfoques.

## 8.1. Épocas de estas escuelas: Constitución de 1821 y Constitución de 1991

La pedagogía lancasteriana data de finales del siglo XVIII. Joseph Lancaster publicó su obra, *Improvements in Education*, en 1803 y, años antes, como él mismo lo dice en la primera página de su libro, había fundado su escuela para niños pobres en Londres, basada en el sistema de enseñanza mutua que tanto impactó al Libertador Simón Bolívar, quien la visitó en 1810 en compañía de Andrés Bello. Lo que más llamó la atención del Libertador fue el sistema de monitores, a través de los cuales un maestro podía manejar hasta 500 alumnos. Para las repúblicas nacientes, que no contaban con educadores suficientes y bien formados, este componente de la pedagogía lancasteriana era un aporte relevante para el momento.

El sistema lancasteriano fue traído a América Latina y sembrado por el mismo Lancaster en 1822. El autor llegó a Caracas invitado por Bolívar. Allí fundó la primera Escuela Normal para formación de maestros. El Congreso de Cúcuta (1821), luego de aprobar la primera Constitución de la república, y siguiendo las ideas del Libertador, autorizó la fundación de escuelas con el método lancasteriano. En efecto, la Ley 15 de 1821 autorizaba al ejecutivo para organizar escuelas lancasterianas con el método de enseñanza mutua en las ciudades de la Gran Colombia con financiación pública y que de estas se difundiese a todas las provincias.<sup>2</sup> La Ley 8 de agosto de 1821 planteó la formación de maestros para la difusión del método lancasteriano.<sup>3</sup>

Lancaster visitó Bogotá en 1823 y el vicepresidente Santander fomentó la pedagogía lancasteriana a partir de entonces.<sup>4</sup> En 1826 se publica en Bogotá el Manual del Sistema de Enseñanza Mutua Aplicado a la Enseñanza Primaria de los Niños.

- 2 Bárbara Yadira García Sánchez, "Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos", *Revista Científica*, no. 9 (2007): 69-113.
- 3 Liliana Haydée Gutiérrez, "A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de la independencia", *Praxis Pedagógica*, Vol. 14, no. 15 (2014): 125-40.
- 4 John Brand Trend, *Bolívar and the Independence of Spanish America* (Clinton: Colonial Press, Bolivarian Society of Venezuela, 1951).

En este el maestro es el eje de la educación, máster del aula, docente expositivo. La evaluación debe basarse en lo expuesto por el docente y el texto guía, todo ello apoyado por los monitores (de aseo, de control de listas y de enseñanza de la lectura y la escritura). La influencia del maestro es, pues, muy grande sobre sus alumnos. ¿Cuál era el rol del alumno?: venerar altamente al maestro: “La veneración de ellos hacia él es casi de idolatría”.<sup>5</sup>

### **El aprendizaje, entonces, gira más en torno al conocimiento**

Se promueven la emulación, los premios, los reconocimientos, a través de medallas de plata, orden al mérito, diplomas, leyendas escritas o escarapelas para llevar en el pecho, cartas especiales a los padres... Entre los castigos se menciona el cepo, con las manos atadas, atar al pupitre, amarrar ambas piernas. También habla de la fuerza del ridículo...: “Es raro el estudiante que vuelva a fallar después de estos castigos”.<sup>6</sup>

### **Pero el maestro no es solo dictador. Debe hacerse querer y amar de sus alumnos**

El constructivismo, por su parte, muy trabajado en la década de 1960 por Jerome S. Bruner,<sup>7</sup> tiene antecedentes en autores como John Dewey, quien insistió en el aprendizaje activo, y en el mismo Jean Piaget, crítico de la pedagogía tradicional y promotor de los métodos nuevos, como lo expresan María Nela Barba Téllez, Maritza Cuenca Díaz y Aida Rosa Gómez: “En varias obras J. Piaget destaca el papel activo del niño en el proceso de construcción del conocimiento. Piaget al explicar el proceso de construcción de conocimientos hace especial énfasis en los siguientes componentes:

- Estructuras lógicas que permiten la construcción del Sujeto: capaz de distinguir, relacionar, ordenar, etc.
- Materiales: información, objetos, imágenes e ideas.
- Herramientas, conocimientos.

5 Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, 3.<sup>a</sup> ed. (London: Darton and Harvey, 1803), 29.

6 Lancaster, *Improvements in Education*, 106.

7 Jerome S. Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción* (Ciudad de México: UTHEA, 1969).

Como se evidencia, para Piaget el adulto no tiene aquí un papel importante en el proceso de desarrollo intelectual, sólo constituye un facilitador capaz de actuar en el ambiente, condiciones externas que rodean al pequeño con el objetivo de crear el "desequilibrio".<sup>8</sup>

Piaget, en la segunda parte de su libro *Psicología y Pedagogía* (2019), publicado en francés en 1969, dedica un capítulo a los métodos nuevos o métodos que promulgan la actividad del niño, particularmente los métodos propuestos por Pestalozzi, Froebel, Dewey, Decroly, Ausubel y Montessori, críticos de la enseñanza memorística. María Montessori, a comienzos del siglo xx, promovió el autoaprendizaje del niño. Estos métodos, llamados nuevos por Piaget, y similares por cuanto preconizaban la actividad del niño en su aprendizaje, esto es, el autoaprender y el aprender a aprender, datan todos de finales del siglo xix y comienzos del siglo xx.

Buena parte de los lineamientos pedagógicos lancasterianos siguen vigentes y aún son apreciados, otros son discutidos y otros se han desechado. Se conservan el énfasis en la emulación, los estímulos, los reconocimientos, la realimentación positiva y, el más reconocido, la figura del monitor o estudiante tutor, a pesar de que el maestro de Bolívar, Simón Rodríguez, criticaba la práctica de que los estudiantes enseñaran a sus compañeros. Claro que el rol ha variado. También han desaparecido por completo los castigos recomendados por Lancaster. Pero también subsiste, en muchas de nuestras instituciones de primaria, secundaria, media y superior, el maestro expositivo, transmisivista, dictador de clase y realizador de exámenes memorísticos.

La propuesta actual, más aceptada y liderada por el constructivismo, es hacia la participación del estudiante en la búsqueda del conocimiento y la transición de la función docente al acompañamiento y motivación del autoaprendizaje estudiantil. Así lo plantea en Colombia la legislación proferida a partir de la Constitución de 1991. El artículo 67 de la Constitución plantea que la educación debe buscar "el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica,

8 María Nela Barba Téllez, Maritza Cuenca Díaz y Aida Rosa Gómez, "Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 42/7 (2007): 2.

y a los demás bienes y valores de la cultura”<sup>9</sup> Y el artículo 70 establece que “el Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”<sup>10</sup>

La Ley 115 de 1994, ley general de educación, emanada de la Constitución, plantea, en el artículo 5.º sobre los fines de la educación: “9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.<sup>11</sup> Y en el artículo 20 de la misma ley, sobre los objetivos generales de la educación básica, plantea en el numeral c: “Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana”<sup>12</sup>

El Decreto 1330 de 2019 insiste en la necesidad de basar la formación en los *resultados del aprendizaje*, con un enfoque centrado en el estudiante, de manera que su evaluación sea continua y no final o sumativa. Aunque el decreto se refiere a la calidad en la educación superior, se puede aplicar en los demás niveles educativos. Estos resultados de aprendizaje se refieren a competencias genéricas y específicas. Entre las primeras se destacan la capacidad de análisis, la solución de problemas locales, regionales y globales, el pensamiento crítico, la investigación. La idea es superar el conocimiento y demostrar la habilidad o *capacidad de hacer* en las competencias enunciadas.

## 8.2. Perfil del maestro

Para Lancaster, el maestro es como un ídolo frente a sus alumnos. Deben amarlo, reverenciarlo. En el capítulo inicial de *Improvements in Education*, “Principios con los que la Institución es dirigida”, anota: “La influencia del

9 “Constitución Política de Colombia 1991”, Asamblea Nacional Constituyente, Secretaría General del Senado, 20 de julio de 1991, <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

10 “Constitución Política”, Asamblea Nacional Constituyente, art. 67.

11 Colombia, Congreso de la República, Ley 115 de febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación, art. 5.

12 Colombia, Congreso de la República, Ley 115, art. 20, núm. c.

maestro sobre sus alumnos es muy grande; la consideración con la que ellos lo miran es casi igual a idolatría y esto por la forma como él se comporta desde su puesto”.<sup>13</sup>

Para Bruner,<sup>14</sup> el maestro es un acompañante del estudiante en su proceso de aprendizaje y construcción, un motivador. Debe verse como colaborador que planifica el proceso a partir de los conocimientos previos del estudiante. Ello no debe llevar al planteamiento de que el estudiante hallará por sí solo el conocimiento y la solución a todo problema, que es una crítica que se hace al constructivismo extremo.

### **La enseñanza según el enfoque lancasteriano**

El maestro y sus monitores moldean con exactitud lo que pretenden que el estudiante aprenda e insisten en dichos modelos reiterativamente, hasta que los alumnos, repitiéndolos varias veces, interioricen y memoricen el conocimiento buscado. El maestro es el dispensador del saber expositivamente. El alumno debe responder, en las evaluaciones, por lo expuesto por el maestro o por sus monitores y el texto.

Este modelo de enseñanza expositiva, mecánica, repetitiva, todavía la aplican muchos docentes, aunque hay una evolución importante debido a las críticas de enfoques menos mecánicos y más cercanos a la pedagogía activa preconizada desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX por Dewey, Decroly y Montessori, entre otros autores, como ya se dijo. Dos modalidades se observan del modelo lancasteriano: el dogmático magistral, ceñido a la propuesta de Lancaster, y el abierto, que permite más participación estudiantil. En esta última se incluyen estrategias de implementación, como la conferencia, el interrogatorio, la demostración, la discusión global, el simposio, la mesa redonda...

Entre las premisas requeridas para un manejo adecuado por parte del maestro se destacan: el dominio del saber, experiencia profunda en la enseñanza, capacidad recursiva para mantener la atención y apoyo en otros medios.

<sup>13</sup> Lancaster, *Improvements in Education*, 29.

<sup>14</sup> Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción*.

La evaluación del estudiante comprende dos opciones acordes con el tipo de método expositivo, que hoy no es homogéneo en el sentido planteado por Lancaster. Pueden observarse dos orientaciones: la *magistral cerrada*, es decir, la memorística de conocimientos, centrada en el texto y en el docente, es decir, valoración de pensamiento convergente de parte del estudiante, y la *abierta*, que valora aportes del estudiante, como el análisis, posiciones argumentadas, poder explicativo y progreso hacia un pensamiento divergente.

Ciertamente, entonces, la pedagogía expositiva lancasteriana ha evolucionado, pero se conserva el carácter estricto de la asimilación del saber dispensado por el docente, más que el desarrollo de competencias genéricas.

### **La enseñanza según el constructivismo**

El maestro no debe ser modelo ni expositor reiterativo del saber, sino estimulador de motivación, de búsqueda, de investigación y construcción en el alumno. Stenhouse, reconocido constructivista, en su obra *La investigación como base de la enseñanza*, síntesis de otros escritos del autor, plantea:

Afirmo que, aunque la educación se interesa inevitablemente por la asimilación de destrezas y de información, su esencia consiste en proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una disciplina de reflexión. Cabe comprobar fácilmente destrezas e información y, si se desea, pueden ser especificados en términos de objetivos de conducta. Pero una educación que simplemente dispense destrezas e información es una educación inferior, si se la compara con aquella que induce a los estudiantes al conocimiento. El propósito de la educación que brinda acceso al conocimiento puede resumirse en la palabra *comprensión*... No cabe especificarla previamente en términos de resultados de la conducta; y en consecuencia se valora mejor a través de ensayos, de tentativas organizadas para expresar la comprensión propia de los fenómenos, experiencias o problemas. Yo sostengo que la valoración del rendimiento en el conocimiento exige la especificación de ese rendimiento que ha de ser materia de juicio.<sup>15</sup>

15 Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid: Morata, 1987), 10.

El mismo Dewey había planteado desde mucho antes la importancia de la participación del niño en la enseñanza. Al respecto, planteó en *My Pedagogic Creed*:

El aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular precede al sensorial; los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. Creo que el estado de conciencia (*consciousness*) es esencialmente motor e impulsivo; que los estados conscientes tienden a proyectarse en acciones. El olvido de este principio es la causa de una gran parte de la pérdida de tiempo y de energías en el trabajo escolar. Se coloca al niño en una actitud pasiva, receptiva o absorbente. Las condiciones en que se halla son de tal género que no se le permite seguir la ley de su naturaleza; el resultado de ello son pérdidas y rozamientos.<sup>16</sup>

Ovidio Decroly, desde finales del siglo XIX, planteó los Centros de Interés como método para lograr un aprendizaje activo en los niños,<sup>17</sup> ya que los docentes organizaban las unidades didácticas en torno a necesidades básicas e intereses de los niños en sus diferentes edades, logrando así fomentar la actividad del aprendiz.

David Ausubel<sup>18</sup> planteó los *organizadores previos* como aquellos puentes o facilitadores que el docente debe tender para promover el aprendizaje significativo a partir de los conceptos previos que el estudiante tiene, y que le permiten la construcción del aprendizaje nuevo, no mecánico o memorístico.

Bruner, en *Hacia una teoría de la instrucción* (1969), ve al maestro como el responsable del factor motivacional del estudiante. Para ello debe activar, mantener y dirigir una predisposición a buscar alternativas en la solución de problemas y aprender a probarlas.

<sup>16</sup> Stenhouse, *La investigación*, 79.

<sup>17</sup> Ovide Decroly, "La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales", en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coord. Jaume Trilla Bernet (Barcelona: Editorial Graó, 2001).

<sup>18</sup> David P. Ausubel, "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51, no. 5 (1960): 267-72.



Entre las estrategias sugeridas por varios autores, y que se vienen trabajando para aplicar la pedagogía constructivista en enseñanza y evaluación, podemos mencionar la solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP), planteado por el mismo Bruner, pero también otras estrategias como el método de proyectos y el estudio de caso. Estas estrategias son muy parecidas, porque las tres aplican la lógica básica de la investigación. Se diferencian más en cuanto a su origen, a quién las planteó inicialmente. En general, podemos decir que la investigación formativa, enseñar a investigar investigando, es el medio didáctico más característico del constructivismo. Todos los exponentes constructivistas recomiendan llevar la investigación a todos los niveles educativos.

Si se busca una diferenciación formal de las tres estrategias, podría plantearse la siguiente: el *objeto del ABP* es la solución de un problema real o teórico.

El *objeto del estudio de caso* es conocer la particularidad de una situación, sus partes y su relación con el todo. Un ejemplo en educación puede ser el *bullying*, matoneo o acoso escolar, a partir de un caso real que se pone a estudio.

El *objeto del método de proyectos* es realizar una investigación sobre una situación problemática que debe resolverse a partir de una hipótesis, recolección de información o datos y contrastación de los datos con la hipótesis de partida.

Veamos la estructura o fases de las tres metodologías:

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es aquel en el que un problema dirige el aprendizaje, lo determina. Se comienza planteando una pregunta, de tal manera que los estudiantes descubran que tienen que buscar ciertos conocimientos para poder resolver el problema. El siguiente es un ejemplo en ciencias naturales: ¿a qué se debe el aire viciado en las grandes ciudades? La respuesta debe estar bien documentada.

La idea es que los estudiantes, trabajando en grupo, adquieran las competencias para resolver problemas. El ABP por sí mismo no crea estas habilidades si el docente no dirige intencionalmente el desarrollo de la habilidad crítica para resolver problemas, o para razonar críticamente frente a problemas y su solución.

Los estudiantes tienen que adquirir habilidades para resolver problemas. ¿Qué habilidades se busca desarrollar en el ABP?

- Habilidades de lectura, escritura y oralidad.
- Habilidad para buscar y evaluar información.
- Habilidad para trabajar en equipo.
- Pensamiento crítico de alto nivel, que incluye la metacognición o habilidad para monitorear el propio proceso de solución de problemas.

Existen varios modelos sobre la sintaxis o metodología del ABP. Entre ellos, vale la pena resaltar el modelo de los siete pasos seguidos por el Instituto Tecnológico de Monterrey:

- Planteamiento del problema
- Clarificación de términos
- Análisis del problema
- Explicaciones tentativas
- Objetivos de aprendizaje
- Autoestudio
- Discusión final y descarte de hipótesis<sup>19</sup>

El método de proyectos es otra estrategia para trabajar el aprendizaje activo. En este la metodología parte de la

- Presentación del tema-problema;
- Procede a la comprensión de conceptos básicos relativos al problema;
- Luego organiza el plan de trabajo (constitución de equipos, distribución de tareas entre los equipos, cronograma tentativo, instrumentos de recolección de datos, etc.);
- Documentación sobre el tema;
- Alternativas y fijación de hipótesis (si el tipo de proyecto lo requiere);
- Observación o trabajo de campo para recoger datos;

<sup>19</sup> Instituto Tecnológico de Monterrey, *ABP. El modelo de 7 pasos* (Monterrey: Centro Virtual de Técnicas Didácticas, 2010).

- Resultados;
- Presentación de informe final, evaluación de lo realizado y complementación por el docente.

A estos pasos hay que agregar la propuesta de mejoramiento de la situación estudiada, que suele ser el componente final del método de proyectos. Este método demanda más tiempo, mayor supervisión docente y la participación de varias disciplinas, por lo cual se ha aplicado más en la educación superior.

En esta estrategia, como en la del ABP y en la de estudio de caso, el trabajo cooperativo en grupos de estudiantes es fundamental, así como la oportunidad de adquirir competencias mediante el estudio de situaciones reales o hipotéticas muy similares a las reales. El método de proyectos prepara al estudiante para el emprendimiento en la vida laboral.

El estudio de caso es otra estrategia utilizada por el constructivismo. Consiste en el planteamiento de un caso de la vida real, evento o historia con sus problemas, sucesos, complejidad, ambigüedades, para que los estudiantes, cooperativamente, aprendan de este al intentar aclarar su naturaleza y darle solución. Un ejemplo en ética puede ser el *bullying*, matoneo o acoso escolar, a partir de un caso real. Los casos en cuestión deben adaptarse a los niveles educativos y a las áreas curriculares respectivas.

Las etapas básicas del estudio de caso son:

- Presentación del caso por el profesor;
- Discusión colectiva de opiniones para hallar alternativas de solución;
- Análisis del sentido de los acontecimientos o particularidades del caso, y
- Conclusiones para lograr conceptualización sobre los objetivos buscados con el caso, objetivos que deben haber sido formulados por el profesor al elaborar el caso.<sup>20</sup>

El estudio de caso es también un tipo de investigación cualitativa. Como método de enseñanza, fue aplicado por Christopher Langdell desde 1900 en

20 Joel A. Colbert, Kimberly D. Trimble and Peter Desberg, *The Case for Education Contemporary Approaches for Using Case Methods* (Boston: Allyn & Bacon, 1996).

la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard.<sup>21</sup> Posteriormente, se ha aplicado en los niveles de primaria y secundaria.

Desde la perspectiva constructivista, el estudio de caso es también investigación, investigación formativa, es decir, aprender a investigar a través de pequeños proyectos de investigación o el uso de esta en la enseñanza. Es a lo que se refiere Stenhouse en el libro ya citado, *La investigación como base de la enseñanza* (1987). En esta obra, él expresa claramente la bondad de utilizar la investigación como estrategia básica para el autoaprendizaje. Su aspiración es que la escolaridad facilite una comprensión del conocimiento como socialmente generado. En la segunda y tercera parte del libro trabaja el estudio de caso y la investigación acción como estrategias que el profesorado puede utilizar para promover el aprendizaje activo. La tercera parte de la obra está dedicada a la investigación en la enseñanza y plantea ejemplos concretos de cómo el profesor puede hacer uso de la investigación.

En *Hacia una teoría de la instrucción* (1969), Bruner insiste en la necesidad de llevar al estudiante a arriesgar conjeturas e hipótesis para resolver problemas. En la sección sobre disposición a aprender insiste en que esta es similar a la predisposición a explorar conjeturas y alternativas, predisposición que debe estar presente a lo largo del proceso de aprendizaje. Además, es aquí indispensable que el docente anime a sus estudiantes a explorar dichas conjeturas.

La clave para contar con buenos talleres de ABP, proyectos y estudios de caso, es que el docente idee y estructure casos pertinentes para el área disciplinar respectiva buscando propiciar la reflexión, la comprensión, el análisis crítico y la aplicación de lo aprendido a la problemática de su vida real y la integración de aprendizajes. Existe amplia literatura, incluyendo consulta en internet, con ejemplos de ABP, método de proyectos y estudio de caso aplicados en los distintos niveles educativos y a las distintas disciplinas.

Hoy en día, a las estrategias planeadas por el constructivismo habría que agregar el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) con todo el cambio tecnológico presente, cuyas aplicaciones se han hecho más

21 Walter Doyle, "Case Methods in the Education of Teachers", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 17, no. 1 (1990): 7-15.

evidentes durante la pandemia de 2020 y 2021. A los estudiantes les queda fácil empoderar su búsqueda conceptual acudiendo al sondeo en internet, a la inteligencia artificial, a la internet de las cosas (IoT) y demás desarrollos que están aflorando. La educación hará, cada vez más, uso de estos desarrollos. Además, para las generaciones jóvenes, para los *millennials* y los *centennials*, es casi natural acceder al conocimiento nuevo utilizando estas tecnologías, lo cual facilita la administración de las nuevas estrategias de aprendizaje.

En la práctica es muy difícil optar por una sola metodología o didáctica, la expositiva o la constructivista. De hecho, puede combinarse la expositiva, para dar información, iniciar temas, plantear objetivos, elaborar resúmenes de generalidades y hacer síntesis finales de complementación, por un lado, con la investigativa o constructivista, mediante el ABB, el método de proyectos y el estudio de caso, por otro. También es cierto que aplicar exclusivamente los métodos constructivistas impediría la cobertura de los programas académicos, tan recargados en nuestro sistema educativo y que el Estado ha demorado en simplificar. E igualmente hay que reconocer que una exposición inteligente del docente puede estimular la pregunta del estudiante, su actividad, su reflexión, su comprensión. Por último, algunos docentes utilizan los métodos activos para trabajos complementarios, que realizan los estudiantes durante un periodo académico y que hacen parte de su evaluación.

Pero, ciertamente, si se quiere elevar la calidad educativa, no puede continuarse la práctica predominante y casi exclusiva del método expositivo.

### **La formación según ambos enfoques pedagógicos**

La teoría lancasteriana sobre la formación es muy rígida. Su enseñanza es drástica, severa. Aunque siempre estuvo en desacuerdo con el castigo físico directo, promovió el castigo basado en el ridículo y el escarnio.

Los valores promovidos por Lancaster son claros y los expone abiertamente en su obra. Estos son: orden, obediencia, aseo, economía de tiempo, cultivo del afecto como antídoto de la mala conducta, motivación, instrucción moral y religiosa, actividad permanente para evitar el ocio y el desorden. El rigor en el control de todas las actividades era fundamental para asegurar el cumplimiento de todos los objetivos y el aprovechamiento del tiempo.

El constructivismo, por su parte, no es solo una propuesta académica. La teoría del aprendizaje por descubrimiento coloca al maestro como el promotor de la curiosidad por aprender en el alumno. Es un acompañante que no castiga a quien demora más en descubrir y construir el aprendizaje. El valor principal ínsito en esta pedagogía es el aprender a aprender significativamente. En este propósito son esenciales el diálogo, el trabajo colaborativo, el respeto mutuo, la iniciativa, la autoestima y la autonomía del estudiante en el proceso de aprender, y el tener en cuenta los conocimientos previos.

También señala el constructivismo la importancia de que el estudiante vincule el conocimiento con el mundo real en el que se mueve y con el cual interactúa día a día, siendo reflexivo y crítico sobre el acontecer cotidiano. Los constructivistas, especialmente Dewey, Piaget y Habermas, han plantado el constructivismo moral que, según este último autor, descansa en tres supuestos muy propios de la filosofía constructivista,<sup>22</sup> a saber:

- El conocimiento, en especial el moral, es producto del aprendizaje.
- El aprendizaje es la solución de problemas.
- El aprendizaje es dirigido por las opiniones o argumentaciones de quien aprende.

En suma, aunque no todo conocimiento ético puede lograrse subjetivamente, el autoaprendizaje sí tiene implicaciones en la formación moral del que aprende, concretamente en el respeto por los demás, la cooperación, la responsabilidad, muy propias de la filosofía constructivista.

### **Premios y castigos en ambas teorías**

Lancaster ciertamente estuvo en contra del castigo físico y basó la sanción en el escarnio y el ridículo, como ya se dijo. Así lo plantea en el capítulo sobre “Ofensas y castigos” –páginas 100-106– de *Improvements in Education*.

Hablar en clase es considerado impropio y merecedor de sanción ejemplar para que no se repita. Primero se hace amonestación y, si no basta, se

<sup>22</sup> Marieta Quintero Mejía, “Aspectos cognitivos del constructivismo del conocimiento moral: psicología moral y ética discursiva”, *Pedagogía y Saberes*, no. 20 (2004): 79-86.

somete al estudiante a diferentes sanciones simbólicas y físicas que estuvieron presentes hasta hace poco en nuestro medio. Lancaster consideraba que la humillación, la fuerza del ridículo, lleva a remover la causa de la falta y a lograr un mejor comportamiento futuro, es decir, a mantener la disciplina y normas institucionales.

Pero también la propuesta lancasteriana considera la premiación. Fomentar el afecto puede lograr cambios en lo atinente a la mala conducta. Desde esta perspectiva, los estímulos pueden cambiar una conducta inadecuada y la actividad permanente evita el ocio y el desorden, y establece medios para premiar la buena conducta y el buen rendimiento académico. Muchos de estos estímulos se han practicado en Colombia y en otros países hasta el día de hoy, algunos han requerido de la intervención de las Cortes mediante la tutela para erradicar su práctica en la escuela.

Predominan, pues, el refuerzo y la recompensa extrínsecos.

El constructivismo, por su parte, insiste en que la mejor forma de superar conductas impropias y conservar una disciplina adecuada para el trabajo escolar y la convivencia es la motivación y el diálogo, así como el fortalecimiento de conductas apropiadas. Bruner habla de “conocimiento correctivo”, es decir, el verdadero frente al error cometido, como forma para superar errores, respuestas inadecuadas o fallas en el aprendizaje. Inicialmente, el conocimiento correctivo lo proporciona el docente, pero lo ideal es que el estudiante aprenda a encontrar dicho conocimiento.

Para Bruner, el premio en el proceso de aprendizaje consiste en una recompensa extrínseca dada por el docente e intrínseca lograda por el mismo aprendiz. Para aquel es mejor la recompensa intrínseca, como la que obtiene el estudiante al resolver un problema, que la extrínseca, basada en el elogio del maestro.<sup>23</sup> En su concepción de la psicología cognitiva, la motivación por el aprendizaje se da por el valor intrínseco que este tiene, no por recompensas externas al lograrlo.

Predomina, pues, la recompensa intrínseca.

### **8.3. Calidad de la educación: desarrollo de la capacidad de entender y transformar**

El mejoramiento de la calidad de la educación tiene bastante que ver con la metodología de enseñanza, con incluir en la formación de los docentes tanto el aspecto académico como el socioemocional de la metodología constructivista. La metodología lancasteriana ha mantenido a Colombia en un lugar discreto en cuanto a los resultados de la medición de la calidad en los distintos ránquines o sistemas de clasificación mundiales, y ha generado temor en los estudiantes en lugar de entusiasmo por la construcción del saber. Al preguntarle en una entrevista de Caracol Televisión en diciembre de 2019 al científico y neurofisiólogo colombiano Rodolfo Llinás, miembro de la Misión de Sabios nombrada por el presidente Iván Duque para trazar rumbos al país, sobre qué hacer para mejorar la calidad de la educación, que en las últimas mediciones de pruebas nacionales e internacionales no mostraba avance significativo, respondió someramente: “cambio de metodología”. En toda la entrevista insistió en que lo importante no es recordar, sino entender.

Este cambio, impregnado en los valores de la Constitución de 1991 y en la legislación derivada, debe emprenderse y profundizarse en las Escuelas Normales Superiores y en las facultades de Educación que forman a los docentes para los niveles de preescolar, primaria, secundaria, media y superior. La diversidad metodológica en la escuela implicará una relevancia educativa superior en todo el sistema escolar, lo cual redundará en habilidad para resolver problemas, capacidad de emprendimiento en todo el entramado social y, por ende, aporte a la calidad, a la equidad y a un desarrollo integral en todos los campos. Ciertamente, el cambio se está dando. El estudio sobre la calidad de la educación en Antioquia<sup>24</sup> mostró cómo en los proyectos educativos institucionales (PEI) de una muestra representativa de los colegios del departamento los métodos activos eran considerados por buena parte del profesorado como propiciadores de la calidad, y que estos docentes conocían los teóricos

24 G. G. Vélez, G. B. Restrepo y R. R. Jaramillo, *La educación con calidad en Antioquia: más allá de la medición de competencias* (Medellín: Gobernación de Antioquia, 2015).



de dicha metodología, lo cual significa que las facultades de Educación han venido trabajando este enfoque pedagógico.

Sin duda, la principal función social que cumple la educación es ampliar el acceso al conocimiento, a la ciencia y a la técnica, como lo señala el artículo 67 de la Constitución Política de 1991. En este paralelo se ha pretendido graficar al detalle que las decisiones didácticas y las acciones del maestro en el aula están impregnadas de sus convicciones pedagógicas, y que la pluralidad de enfoques y tendencias originadas en el constructivismo han tenido en la legislación derivada una plataforma que permite transformar los procesos educativos.

El enfoque constructivista posibilita el desarrollo de competencias y actitudes que forman a los estudiantes en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; en el compromiso con el entorno y el reconocimiento de la diversidad y el pluralismo; en el reconocimiento de su realidad y, sobre todo, en el compromiso con su transformación.

La Ley 115 de 1994, ley general de educación (o constituyente educativa, como la llamó el constituyente Abel Rodríguez Céspedes), busca la aplicación de los principios constitucionales en la escuela y ha consolidado las tendencias que, desde mediados del siglo xx, buscaban el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica en los y las estudiantes. Tendencias que se fundamentan en propiciar la participación del individuo en la búsqueda de alternativas para la interpretación y la solución de problemas mediante el razonamiento lógico y analítico.

### **Bibliografía**

- Asamblea Nacional Constituyente. "Constitución Política de Colombia 1991". Secretaría General del Senado, 20 de julio de 1991. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Ausubel, David P. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51, no. 5 (1960): 267-72.
- Barba Téllez, María Nela, Maritza Cuenca Díaz y Aida Rosa Gómez. "Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo". *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 42/7 (2007): 1-12.

- Bruner, Jerome S. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belkapp Press, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Hacia una teoría de la instrucción*. Ciudad de México: UTHEA, 1969.
- Colbert, Joel A., Kimberly D. Trimble and Peter Desberg. *The Case for Education Contemporary Approaches for Using Case Methods*. Boston: Allyn & Bacon, 1996.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.
- Decroly, Ovide. “La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Coordinado por Jaume Trilla Bernet. 95-122- Barcelona: Editorial Graò, 2001.
- Dewey, John. “My Pedagogic Creed”. *The School Journal*, Vol. LIV, no. 3 (1897): 77-80.
- Doyle, Walter. “Case Methods in the Education of Teachers”. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 17, no. 1 (1990): 7-15.
- García Sánchez, Bárbara Yadira. “Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos”. *Revista Científica*, no. 9 (2007): 69-113.
- Gutiérrez, Liliana Haydée. “A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de la independencia”. *Praxis Pedagógica*, Vol. 14, no. 15 (2014): 125-40.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. *ABP. El modelo de 7 pasos*. Monterrey: Centro Virtual de Técnicas Didácticas, 2010.
- Lancaster, Joseph. *Improvements in Education*. 3.<sup>a</sup> ed. London: Darton and Harvey, 1803.
- Noticias Caracol. “Rodolfo Llinás habló sobre la educación en Colombia”. Video de Facebook, 1:11. Publicado por “Noticias Caracol” el 4 de diciembre de 2019. <https://es-la.facebook.com/NoticiasCaracol/videos/rodolfo-llin%C3%A1s-habl%C3%B3-sobre-la-educaci%C3%B3n-en-colombia/2871291402889454/>
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía. Cómo llevar la teoría del aprendizaje a la práctica*. Ciudad de México: Sigo XXI Editores, 2019.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1330 de julio de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.
- Quintero Mejía, Marieta. “Aspectos cognitivos del constructivismo del conocimiento moral: psicología moral y ética discursiva”. *Pedagogía y Saberes*, no. 20 (2004): 79-86.

- Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2007.
- Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- Trend, John Brand. *Bolivar and the Independence of Spanish America*. Clinton: Colonial Press, Bolivarian Society of Venezuela, 1951.
- Vélez, G. G., G. B. Restrepo y R. R. Jaramillo. *La educación con calidad en Antioquia: más allá de la medición de competencias*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 2015.

## 9. La educación: entre la regulación legal y los actos de libertad de los maestros

*Alberto Martínez Boom<sup>1</sup>*

Conmemorar tres décadas de promulgación de la Constitución Política de 1991 reclama de nosotros el esfuerzo por valorar esta experiencia. En principio, considero que se trata de una experiencia que es tanto jurídica como política, pero también una experiencia educativa, moral, cultural y estética. Agradezco por tanto a la Universidad de Antioquia esta invitación a pensar, y espero poder contribuir con reflexiones a favor de una ponderación de la educación y de quienes trabajamos en ella.

Conviene recordar que, antes de su promulgación, el proceso constituyente abarcó una amplia deliberación, que recogía varios de los postulados ganados por el Movimiento Pedagógico de la década de los 80 y en el que participaron organizaciones magisteriales, intelectuales orgánicos, líderes sindicales, instituciones formadoras de maestros y equipos de investigación que alimentaron conceptual y vitalmente los debates con el fin de lograr una Constitución mucho más garantista y participativa. Ofrecer un horizonte amplio para la

<sup>1</sup> Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, profesor titular, correo: [almarboom@gmail.com](mailto:almarboom@gmail.com)

construcción y defensa de lo público significó para constituyentes como Abel Rodríguez Céspedes, Germán Toro y Orlando Fals Borda un examen permanente del carácter colectivo de la educación estatal.

La educación en la Constitución puso en juego un problema de la práctica humana, es decir, una forma característica de acción individual y colectiva; la educación pública como práctica social, que posee criterios internos de convivencia, pluralismo y excelencia ciudadana; hacer de la educación una cuestión pública implica la realización concreta de una democracia creativa. Son estas virtudes el objeto de cultivo y alimento constante en el ambiente moral y político de la educación común a todos. El paso que conecta lo público con la construcción de una sociedad democrática es un argumento nodal en varias apuestas pedagógicas, que incluyen por supuesto los trabajos de Dewey o de Freire. “Dewey albergaba una enorme fe en lo que la educación y la escuela podían hacer en una sociedad democrática. En todos sus escritos sobre educación y desde su implicación práctica en la fundación del Laboratory School en la Universidad de Chicago, enfatizó el papel de la escuela como institución social capaz de proporcionar un modelo para la vida en comunidad”.<sup>2</sup> Existe una amplia deliberación sobre el lugar estratégico que cumple en la vida social y cultural de los pueblos, y por supuesto, la obligación de los Estados de velar por esta prerrogativa política común.

No podemos realizar un trabajo serio respecto de la democracia sin intentar reconocer la función del maestro en la sociedad actual, aspecto que pasa por reconocer la complejidad de la cuestión. Advertencia necesaria frente a las imágenes que dibujan mundos ideales que por lo general son siempre inalcanzables, y que aplazan el compromiso inmanente y las pequeñas realizaciones cotidianas. Una cultura de la legalidad no puede ser simplemente un entrar en juego u obedecer las declamaciones universalistas y devociones que son moneda común en el orden legal. Como la invitación a este evento me fue formulada a partir de un conjunto de preguntas, las voy a contestar en el orden que me fueron presentadas.

2 Richard Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey* (Barcelona: Herder, 2010), 230.

### 9.1. ¿Cuál es el mayor impacto que produjo la Constitución Política de Colombia de 1991 en la educación?

Sin ninguna duda, la Constitución de 1991 representa un momento de entusiasmo en la historia del país, en particular, por la pluralidad de voces y fuerzas que entraron en sintonía para redactarla. Más allá de si se ha cumplido o no con el proyecto político allí consensuado, conviene ser prudente y considerar el lugar que ocupa la ley al interior de las prácticas sociales. El derecho a la educación, el libre desarrollo de la personalidad, las prerrogativas a la libertad de cátedra, conciencia y expresión tienen un valor estratégico superlativo.

En estos 30 años de experiencia constitucional se han configurado nuevas relaciones de la educación con el Estado, con la sociedad y con las tecnologías que reordenan el paisaje del propio derecho a la educación. No se trata de maximizar las posibilidades del Estado respecto de la educación de los ciudadanos, sino de reconocer sus verdaderos límites y alcances. Consideremos, por ejemplo, el punto de vista del jurista. Este se detiene en el valor de la ley como una arquitectura de principios de los que se pueden deducir efectos normativos en relación con nociones de justicia. Conviene recordar la sensibilidad kafkiana en *El proceso y Ante la ley* como una advertencia que introduce una suerte de escepticismo y cautela ante las posibilidades de los legalismos y la gestión de los ilegalismos.

Al tiempo que importa interrogar las relaciones que los maestros establecen con la Constitución y, en general, con la ley, con el derecho, con la democracia, en las prácticas singulares de una afirmación ética y política que no se reduce ni a las competencias ciudadanas, ni a lineamientos curriculares de convivencia, ni a una estrategia didáctica de aula, aunque las pueda suponer, también interesa la capacidad de llamar la atención sobre las relaciones que los educadores tenemos con la ciudad, con la política, con las nociones de lo público, lo publicitario, lo comunitario, etc.

Durante el tiempo que abarcó el diálogo hacia la nueva Constitución, hubo muchas publicaciones para alimentar conceptualmente los debates. Recuerdo en especial un trabajo colaborativo junto a Alejandro Álvarez acerca del lugar de la educación en la historia de las constituciones colombianas, que apareció

en un número monográfico de la *Revista Educación y Cultura* dedicado a la educación y al poder constituyente. En ese artículo, al analizar algunos de los eventos históricos y su respuesta a la incorporación y establecimiento de políticas educativas de orden constitucional, encontramos que desde las primeras constituciones de los Estados de Cundinamarca, Antioquia, Tunja, Cartagena y Mariquita, pasando por la Constitución de Cúcuta de 1821 y luego por las de 1830 y 1832, la educación es nombrada como un asunto de Estado; mejor dicho, “El gobierno promoverá con el mayor esmero los establecimientos que miran a esta parte importantísima de la felicidad del Estado”.<sup>3</sup>

Siete años después de proclamada la Constitución de 1863, el Gobierno de Eustorgio Salgar y del ministro Dámaso Zapata promulga el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP). Se trata de la concreción del propósito plasmado en el artículo 18 de la Constitución del 63, en la cual se expresa que “es de la competencia, aunque no exclusiva del gobierno general, el fomento de la instrucción pública”.<sup>4</sup> El DOIP va a traducir la idea de fomento en un ambicioso proyecto de formación del ciudadano, en el que el Estado radical afina toda su capacidad administrativa y compromete a sus mejores hombres para llevar a cabo la empresa de la instrucción de todo el pueblo.

Hay tres momentos significativos en esa relación planteada entre la Constitución y la ley, que además marca una diferencia abismal entre lo que se hizo de la educación en Colombia y otros países en Latinoamérica. Este compromiso cobra una dimensión de gran trascendencia en el marco de la disputa entre el Estado y la Iglesia, también con el sector privado de la educación no religiosa, pues es el único periodo de la historia de Colombia en que el Estado asume plenamente su papel de garante de un derecho que se reconoce como inalienable para la formación de los ciudadanos.

A partir de 1886, la educación pública será dirigida y estará organizada en concordancia con la religión católica mediante la intervención directa de la Iglesia. La Regeneración produjo un viraje total en la conducción educativa.

3 Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez, “La educación en las constituciones colombianas”, *Revista Educación y Cultura*, no. 22 (1991): 9.

4 Martínez Boom y Álvarez, “La educación en las constituciones”, 10.

El Estado gana cada vez más autoridad para intervenir la vida económica y social; este se define como supremo vigilante y máximo conductor, al punto que delega en quien quiere parte de sus funciones. Bajo el principio de la concentración absoluta de los poderes, suprime radicalmente toda autonomía reconocida anteriormente a las provincias y a las localidades. Como parte de este frenético crecimiento del poder estatal, se propone garantizar la instrucción, reglamentándola e inspeccionándola.

Efectúo este recorrido para poder llamar la atención sobre algunos de los principales impactos de la carta de 1991. Primero, trata de separar la función educativa de la Iglesia del papel garante del Estado, una variación que supone un elemental proceso secularizador.<sup>5</sup> Segundo, la Constitución exigió el desarrollo de una ley general de educación en la que aparecen las posibilidades de los PEI como ejercicio de autonomía y afirmación de las comunidades educativas y pedagógicas del país.

Después de la Constitución del 91, el Estado solo se compromete a reconocer o promover el derecho a la educación, lo cual deja un vacío que ha venido sistemáticamente siendo garantizado por el sector privado y por grandes empresas educativas. Las últimas dos décadas han sido años de gran expansión de los *edu-negocios*, en los que han tenido lugar procesos de fuerte aceleración y extrema concentración de riqueza y poder corporativo, los cuales van desde la estimulación a bebés, hasta la provisión de técnicas de autoayuda y *coaching*, pasando por innovaciones para el desarrollo de competencias básicas en matemáticas y lenguaje, entrenamiento para presentar exámenes, mejores

5 En 1968 aparece el libro *Siervos de Dios y amos de indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo*, de Víctor Daniel Bonilla Sandoval, una investigación sociológica que desencadena un debate nacional que ocupará páginas enteras en periódicos y revistas sobre los atributos delegados por el Estado a la Iglesia en los territorios nacionales, respaldados bajo la figura del Concordato de 1887. Se le delegaba a la institución católica las decisiones sobre educación, salud, economía, moral, costumbres y en muchos casos reemplazaba de facto al propio Estado. Las imágenes sobre el uso del cepo con los indígenas en 1940, y la fotografía de 1965 donde aparecía el vicario apostólico transportado por un indígena a la usanza del tiempo de la esclavitud, originaron una demanda por calumnia por parte de algunos misioneros contra el autor del libro. La respuesta del investigador sirvió de prólogo a su segunda edición en 1969: “la función primordial del escritor es la de ser testigo y, por ende, cuando escribe, está obligado a dar testimonio”. Víctor Daniel Bonilla, *Siervos de Dios y amos de indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo* (Bogotá: Editorial Stella, 1969), 7.



desempeños laborales, rutinas para la acreditación de programas e instituciones, etc. Esta provisión explica que cada vez más el aprendizaje sea considerado un activo financiero y un instrumento de control de los mercados educativos.

## **9.2. El artículo 67 define la educación como un derecho y señala sus alcances y propósitos. ¿En qué aspectos hemos cumplido y en cuáles seguimos en déficit? ¿Por qué?**

¿Qué se entiende por derecho a la educación? Algunos sectores sociales lo asocian a una educación gratuita y financiada por el Estado, es decir, que abarca salarios de los maestros, sostenimiento de los planteles y una atención más o menos integral para los niños, niñas y jóvenes a través de subsidios de transporte, alimentación y servicios escolares de bienestar. Tengo la impresión de que el nominativo correcto no sería tanto derecho a la educación, sino el pedido de un derecho a la escolarización, es decir, la expresión de una prerrogativa que se asume con el fin de que nadie quede por fuera del sistema educativo, de ahí el interés de su garantía estatal, que no excluye, si leemos con detenimiento el artículo 67 de la Constitución, la posibilidad de que los ciudadanos que puedan cubrirlo de modo particular lo hagan.

Se suele conectar el derecho a la educación con la posibilidad de atender a una de tantas desigualdades sociales existentes, y ciertamente se puede constatar que las escuelas públicas han cumplido una función social en la promoción de una cierta respuesta democratizadora. Sin embargo, las viejas alusiones a la desigualdad aún diagnostican las profundas inequidades materiales, económicas, sociales, culturales, educativas: “la desigualdad del derecho a la educación se verifica en todos los países, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial”<sup>6</sup>

6 Adriana Puiggrós, “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, comps. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Buenos Aires: Unipe, 2020), 33.

Trasladar el derecho a la educación al derecho a la conectividad es un asunto que los grandes empresarios estarían dispuestos a garantizar, el capitalismo está buscando romper las brechas para así garantizar su llegada a cada vez más sectores. La apertura y ampliación de mercados tecnológicos intentan abordar el problema de la educación desde un asunto de conectividad, lo cual es un problema menor; aun así, se está asumiendo desde diversos sectores que el derecho a la educación se centra en ese asunto.

El artículo 67 no solo afirma que la educación es un derecho, sino también un servicio social, esa doble enunciación tiene múltiples efectos prácticos. Pero esa no sería, desde mi perspectiva, la cuestión central. Me interesa desarrollar otro punto frente a quienes se quedan en el límite enunciativo de lo que dice la letra de la ley, valdría la pena sopesar otro argumento: la ley como expresión de un debate colectivo susceptible de múltiples formas de apropiación social. Por ejemplo, la amplitud del debate que nos llevó a la ley general de educación de 1994 que intentó desarrollar ese artículo 67 de la Constitución. Quiero llamar la atención sobre algo que se propició, se movilizó, es decir, un gesto que produjo entusiasmo y pensamiento. Eso es lo que me interesa destacar del papel de la Ley 115, y no solo si se cumplió o no, sino básicamente todo lo que movilizó. La apropiación de un debate del que se desprenden posiciones institucionales frente a unos contenidos y frente a unas luchas es en el fondo la cuestión que importa. Lo que sigue vivo de la ley debatida hace 30 años es esto, y no su cara burocrática y kafkiana.

No es descabellado indicar que buena parte de los problemas de la educación fueron recogidos en el texto de 1994 como un compromiso con la calidad de la educación, cuando los que participamos en su discusión estábamos lejos de reducir la cuestión de la educación a la calidad. Quienes discuten no son los mismos que legislan, la distancia de una y otra acción supone entusiasmos y posturas diferentes. Las fuerzas que estuvieron en ese momento disputando el privilegio de lo legal, *grosso modo*, fueron las siguientes: el Gobierno con su “Plan de apertura educativa”, las tendencias del mercado que buscaban espacio para sus ofertas privadas, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y otras agremiaciones magisteriales que intervinieron en la negociación de la ley, asociaciones como el Centro de Investigación y Educación Popular

(CINEP), Tercer Milenio, Foro, Dimensión Educativa, y varios grupos de investigadores que participaron en el Movimiento Pedagógico y en lo que por entonces se llamó Constituyente Educativa.

Es necesario destacar que el término calidad en ese contexto lo que tiene por objeto es propender por mayores relaciones entre economía y educación, es más, el proyecto de apertura educativa de César Gaviria significó que la economía ingresa o se apropie gradualmente de muchos espacios de la educación. No se trata, por supuesto, de algo completamente novedoso, desde Adam Smith se insiste en relacionar educación con riqueza, es más, se la considera factor importante en el crecimiento de la productividad, ya en pleno siglo xx las teorías del capital humano reordenan y priorizan esta misma función y ahondan en esta. No es extraño que las referencias a la calidad de la educación puedan ser comprendidas como la calidad de ese capital humano. Cuando la educación, más allá de si es un derecho o un servicio, se asume como inversión, interesa saber de esta sus costos y sus beneficios. De esta forma, se ha venido afinando un léxico que no es insignificante y que habla de: rendimiento, emprendimiento, indicadores, *input*, *output*, competencia y que explica cómo las instituciones de la escolarización terminan asimilándose a enfoques de empresarización. Michel Serres decía que “la economía dirige abusivamente nuestras vidas”,<sup>7</sup> hasta el punto de que todo ha terminado por convertirse en un problema en el que se favorece la productividad económica y delata una concepción fundamentalmente tributaria del funcionamiento económico capitalista.

7 En una entrevista para el diario *El Mundo*, Juan Manuel Bellver le pregunta a Michel Serres: ¿esta generación privilegiada se enfrenta, sin embargo, a problemas muy graves en el mundo actual? A lo que responde Serres: “Efectivamente, la reforma de la sociedad es urgente y no se sabe cómo hacerla. La economía dirige nuestras vidas de forma abusiva. Contrariamente a lo que pensamos, nuestra sociedad quizá no debía estructurarse en función de ella [...]. Lo que hoy llamamos crisis es, en realidad, una acumulación de diversas crisis y el producto de todas las transformaciones que he descrito. Es, simplemente, una especie de alerta. Por ello, a estos muchachos no les ha tocado una vida fácil y van a sufrir lo suyo: paro, problemas de vivienda y de acceso a la vida laboral. Para colmo, los adultos se muestran frecuentemente muy egoístas con ellos”. Juan Manuel Bellver, “Michel Serres: ‘Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe’”, *El Mundo*, 21 de diciembre de 2013, <https://cutt.ly/6I6FXyU>

De dicha lectura podemos desprender argumentos respecto a lo que significa considerar la educación como servicio o como derecho, valorarla en su gratuidad o estimular su oferta desde sectores privados. Son muchos los estudios que en la actualidad ponen el derecho a la educación en articulación conceptual con los temas de la justicia social, la inclusión y la equidad. Los políticos, por su parte, hacen de la ley la expresión de una promesa a la que adjudican la función de resolver problemas sociales. Magnifican la ley a un nivel comparable solo con la propaganda.

Hay que mirar la ley de una manera menos ceremoniosa y fundacional. Si la pregunta es ¿qué papel cumple la ley?, un ojo menos trascendente diría que muchas veces esta no crea algo, sino que más bien recoge procesos que ya están en marcha, otras veces sirve para legitimar prácticas que no están reguladas o para intentar impedir determinadas acciones que esta misma calificaría como prohibidas. Es propio de la ley la gestión de legalismos e ilegalismos, no la resolución de problemas. Muchas veces la acción legal es sutil e indirecta, busca propiciar, incitar, normalizar, disponer, dejar hacer, desregularizar, ratificar, controlar, en fin.

### **9.3. ¿Qué responsabilidad nos cabe a los maestros en este panorama y qué acciones debemos emprender?**

El maestro aparece como un sujeto permanentemente retado y desafiado. Competir, retar y desafiar conforman la axiomática normalizada de un lenguaje sinuoso, efímero y multiforme, capaz de exhortar al cambio y a la superación de sí mismo, pero también a la adaptación, a la encrucijada, al movimiento desesperado de un esfuerzo sin retribución. Desde el lenguaje convencional de la política educativa, hasta los anuncios publicitarios se insiste, se comunica y se construye una visión de la vida común, revalorada por imperativos aplastantes, sin posibilidad de discernir ni de distancia. A esta condición son sometidos la mayoría de los maestros.

Considero que no existe un modelo de maestro al cual apuntar, sino cuerpos magisteriales singulares, con problemas, acciones, preocupaciones y decisiones que son más cercanas a lo cotidiano. Sus principales preocupaciones no tienen necesariamente que concordar con las preocupaciones del sistema

educativo, de las políticas públicas, de los agenciamientos internacionales y nacionales, con las demandas del Estado o de los expertos.

Muchos maestros asumen una posición reverencial ante la ley, posición que define su propio lugar de autoridad. Representan la norma, encarnan la ley, aterrizan sus efectos como prácticas en la institución. Ya no se trata ni de la propaganda, ni de la abstracción del principio, la ley racionalizada como norma de vida, como gestión de la cotidianidad del aula y de las relaciones del maestro con los alumnos traduce materialidad, inmanencia y conflicto.

En otros casos, la responsabilidad de los maestros respecto al derecho a la educación trae a escena acciones vitalistas de muchos maestros, que no son precisamente acciones pasivas, sino actos de libertad. Solo serían aceptables aquellas que se articulan con un trabajo pedagógico que posibilita acercarse al pensamiento y comprometerse con el porvenir. Recuerdo por ejemplo el caso de la maestra Sandra Ximena Caicedo, de la Institución Educativa Libardo Madrid de la ciudad de Cali, y su ejercicio de aula con los falsos positivos. Algunos sectores gobiernistas ponderaron su trabajo casi como un delito y un ejercicio de adoctrinamiento. Muchos otros, entre los que me incluyo, vemos esa tarea escolar como un motivo de entusiasmo. Hay ejercicios, como ese taller, que no hacen parte de ninguna competencia laboral o de algún indicador de aprendizaje, están ahí porque la voz de esa maestra se duele por ese fenómeno tan vergonzoso y responde en el aula con el vitalismo pedagógico que tiene. Ese gesto constituye una acción responsable.

Por lo general escribo para maestros, aquellos rostros potentes que habitan las aulas, las bibliotecas, los libros, la música, la conversación, la poesía y la lentitud de la voz en la enseñanza. Esos maestros que se resisten a adaptarse a la invasión tecnológica, que persisten en la enseñanza como arte presencial arriesgado. Un maestro sabría decir no al pedido de aceleración frenética que se caracteriza por no dejar tiempo para pensar, ni capacidad para tomar decisiones.

Que la educación tiene efectos políticos es una cuestión evidente. Lo político no se refiere ni a lo ideológico, ni a lo partidista. Política significa que educar es un acto político. Lejos de quienes buscan promover la despolitización de la educación, las preguntas de los jóvenes que protestan actualmente reclaman

respuestas hacia un compromiso político. En este movimiento que comenzó han estado comprometidos grupos importantes de maestros.

Cuando la política piensa la justicia y la libertad, su lenguaje deviene en una ética y una estética cuyos lazos, conexiones, promesas y dificultades tienen cabida en esos espacios mundanos de la educación pública. La fragmentación del orden social, la multiplicación de intereses particulares y la dilución de los nexos comunitarios traen aparejada la evanescencia de lo público como espacio de encuentro y construcción política.

En educación no es posible separar la reflexión política de la reflexión ética. Me parece que muchos de los que se llaman políticos profesionales no comprenden esa exigencia. Ningún quehacer educativo es neutro desde el punto de vista moral.

La libertad de la que habla la educación no es un genérico, sino actos de libertad, acciones posibles y cotidianas. Un ejemplo: el papel educativo de la interrogación propicia mayores aperturas y libertades. Lo mismo sucede con los conflictos y la manera como la educación los incorpora, a eso se refería Estanislao Zuleta cuando señalaba la importancia de tener mejores conflictos y, a través de estos, disponernos para una sociedad capaz de gozar el vivir en paz.<sup>8</sup>

#### **9.4. ¿Cómo valora hoy los cambios promovidos en materia religiosa, en inclusión y reconocimiento de la diversidad, en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia?**

Como ya indiqué, en la Constitución de 1886 se decía que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”; la carta constitucional de 1991 elimina esa concordancia y se abre a un paisaje de mayor laicidad. Esta variación me parece importante y constituye un avance respecto a una educación pública mucho más civilista y menos dogmática. La

8 La expresión literal dice: “Yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir, no a pesar de ellos, sino productiva e imaginativamente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz”. Estanislao Zuleta, *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos* (Bogotá: Altamira, 1991), 111.

separación Estado-Iglesia en Colombia ha sido problemática y, en muchos casos, parcial, pero reconozco que efectivamente han existido cambios. Además de los señalados en la pregunta, se han realizado variaciones que han afectado a la educación y a la escuela en particular, cambios en el orden del tiempo y del espacio. Respecto de la separación Estado-Iglesia, esta ha sido una historia muy irregular, inconclusa, porque desde la Constitución del 86, en la que se entrega la educación a la Iglesia, evidentemente se ha dado una transformación, pero no una plena separación, la Iglesia sigue interviniendo demasiado en los asuntos de la educación y de la escuela.

Otro factor es el peso de la religión católica en amplios sectores de la población, porque aún es muy grande. Eso significa que la declaración constitucional no vuelve mágicamente la educación una experiencia laica. Orientar la educación pública a fines más seculares significa descifrar sus nexos frente al Estado, los maestros, las familias y no tanto respecto a la Iglesia.

Sorprende que todavía se siga incluyendo a la religión como una asignatura escolar, cuando la religiosidad compete fundamentalmente al ámbito privado, es decir, a la familia y a la intimidad individual. En el siglo XIX, el DOWP diferenciaba claramente el papel de la religión y el de la instrucción. La religión se considera allí un asunto privado, por lo tanto, no cabía en la esfera de la instrucción pública. En este caso la educación debía ser estrictamente laica. Los maestros no podían enseñar religión en la escuela. Es importante sacar del laicismo importantes consideraciones para pensar las relaciones entre el espacio de lo público y lo privado, no siempre lo público constituye lo más favorable para el individuo, hay asuntos que son privativos del individuo y que conviene mantener bajo este manto.

Sin duda, a partir de la década de los 60 la escolarización ha sufrido una expansión considerable, y a través de este proceso se vuelve fundamental incluir a la población como un mecanismo de gobierno. En ese sentido, además de la inclusión en la educación, también se convoca al sector privado. Esta inclusión ha sido leída como un discurso en favor de la equidad y de la democracia.

Para el progresismo norteamericano, la democracia no eran fundamentalmente instituciones o procedimientos, lo que les interesaba era la cultura y la práctica de un ethos democrático. El pedagogo John Dewey pensaba que,

comparada con otras formas de vida, la ruta democrática era la única que creía genuinamente en el proceso de construir experiencia como fin y como medio. Una fe reflexiva en la capacidad de los seres humanos de ampliar y enriquecer las experiencias propia y ajena. Vivir la democracia coincide con crear su experiencia, la más libre que todos podamos compartir y a la que todos podamos contribuir.<sup>9</sup> La experiencia nos ha mostrado que fuera de las instituciones educativas no parece haber otro lugar donde esta tarea sea posible: ni en la iglesia, ni en los partidos políticos, ni en las familias, ni en los Gobiernos, ni en los mercados, solo la escuela parece adecuada para esta labor constructiva y reconstructiva.

Una historia no entusiasta de la democracia permitiría comprender la manera cómo sus obstáculos y fragilidades traen a escena el despliegue de actitudes democráticas relevantes como disposición ética y, subsidiariamente, en sus posibilidades como ejercicio de gobierno. En este sentido, es un error frecuente reducir la democracia a gobierno representativo, mucho más cuando se asume lo electoral como criterio central de legitimidad. Hay que insistir en plegarnos en el afuera de la democracia para poder comprender los límites de su vivencia como simple procedimiento, al tiempo que se exhorta a afirmar sus potencias en tanto experiencia colectiva que dota de responsabilidad. Vale decir que, en educación, el compromiso con la democracia es una responsabilidad impostergable, urgente y afirmativa.

La democracia no sería entonces la panacea, ni funciona como principio o máxima, es el escritor David Couzens quien advierte al historiador crítico para que no crea que la historia en su conjunto está inherentemente caracterizada por el progreso, la racionalidad, la teleología, la libertad o la necesidad.<sup>10</sup>

9 En el libro *Democracia y educación* Dewey afirma: “Un criterio democrático requiere de nosotros desarrollar capacidades para escoger y seguir nuestra propia carrera”. John Dewey, *Democracia y educación* (Madrid: Morata, 2004), 107. Y agrega más adelante: “es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en las experiencias valiosas de los demás. La capacidad para producir y gozar el arte, la capacidad para el recreo, la utilización como sentido del ocio son elementos más importantes en ella que los elementos convencionalmente asociados a menudo con la ciudadanía”. Dewey, *Democracia y educación*, 108.

10 David Couzens, *Foucault* (Buenos Aires: Nueva visión, 1988).



Aplicado a la democracia denota algo que está más allá de ondear alguna bandera, lo democrático se distingue de cualquier sacralización a imaginarla como condición irrestricta, porque se basa en el convencimiento contingente de que todos nosotros somos capaces de asumir responsabilidades personales y colectivas, y de que podemos poner en marcha nuestras propias iniciativas.

### **Bibliografía**

- Bellver, Juan Manuel. “Michel Serres: ‘Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe’”. *El Mundo*, 21 de diciembre de 2013. <https://cutt.ly/6I6FXyU>
- Bernstein, Richard. *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder, 2010.
- Bonilla, Víctor Daniel. *Siervos de Dios y amos de indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Bogotá: Editorial Stella, 1969.
- Couzens, David. *Foucault*. Buenos Aires: Nueva visión, 1988.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.
- Martínez Boom, Alberto y Alejandro Álvarez. “La educación en las constituciones colombianas”. *Revista Educación y Cultura*, no. 22 (1991): 8-18.
- Puiggrós, Adriana. “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Compilado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 33-42. Buenos Aires: Unipe, 2020.
- Zuleta, Estanislao. *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Altamira, 1991.





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Rectoría  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Facultad de Educación

---

La Constitución de 1991 reconoció la diversidad y la interculturalidad; estimuló la educación plural y laica y dio cabida a poblaciones históricamente excluidas, visión que amplió la cultura democrática de las comunidades educativas haciéndolas conscientes de sus derechos y evidenciando la necesidad de fortalecer los espacios de participación. Tres décadas después, vale la pena que los educadores nos preguntemos qué ha pasado con ese sueño, qué rumbos ha tomado, y establecer en qué hemos avanzado y en qué, tal vez, seguimos teniendo retos pendientes. Así mismo, después de un proceso político como los Acuerdos de Paz firmados con las FARC-EP y del prolongado estallido social que vivió Colombia entre mayo y junio de 2021 con los maestros y los estudiantes como protagonistas, es pertinente conmemorar la consagración del derecho a la educación con una lectura crítica de la carta constitucional, sus avances y desafíos.