



UNIVERSIDAD FEDERAL DE ALFENAS
Pro-rectoría de investigación y Pos- graduación
Programa de pos-graduación en educación



CRISTIAN DAVID PALACIO LONDOÑO

**ANÁLISIS DE LA JUSTICIA EDUCATIVA EN LAS POLÍTICAS COLOMBIANAS CON
BASE EN LOS PLANTEAMIENTOS DE FRANÇOIS DUBET**

Alfenas/MG

2019

CRISTIAN DAVID PALACIO LONDOÑO

**ANÁLISIS DE LA JUSTICIA EDUCATIVA EN LAS POLÍTICAS COLOMBIANAS CON
BASE EN LOS PLANTEAMIENTOS DE FRANÇOIS DUBET**

Informe final de investigación presentado al Programa de Pos-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Alfenas, como requisito parcial para la obtención del título de Máster en Educación.

Orientador: André Luiz Sena Mariano

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Palacio Londoño, Cristian David.

P153a Análisis de la justicia educativa en las políticas colombianas con base en los planteamientos de Francois Dubet. / Cristian David Palacio Londoño. -- Alfenas/MG, 2019.
60 f. --

Orientador: André Luiz Sena Mariano.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. Justicia Educativa. 2. François Dubet. 3. Igualdad de Oportunidades. 4. Meritocracia. Cultura Escolar Común. 5. Políticas Educativas de Colombia. I. Mariano, André Luiz Sena. II. Título.

CDD-379

CRISTIAN DAVID PALACIO LONDOÑO

**“ANÁLISIS DE LA JUSTÍCIA EDUCATIVA EN LAS POLÍTICAS COLOMBIANAS
CON BASE EN LOS PLANTEAMIENTOS DE FRANÇOIS DUBET”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 22/07/19

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profª. Dra. Emília Freitas de Lima
Instituição: Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR-SP

Assinatura: 

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Gustavo Palacio Muñoz – María Caridad Londoño Vergara- Neila – Roy – Eliana – Karen – Marilyn. Navegamos mil léguas juntos, navegaremos mil más. Gracias por tanto. Los amo.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por brindarme cada suspiro de vida en este maravilloso proceso.

A mi abuelita, Marta Rosa Vergara, esto es para ti. Te amo.

A mi mamá y papá, los amo inconmensurablemente. A mi batallón de hermanos, siempre unidos, siempre amándonos.

A mis cuñados y sobrinos, los amo.

A mis amigos Carolina, Cindy, Elkin; Constanza (-.) gracias por las lágrimas, las risas, las frías y los abrazos llenos de alma y vida.

A mis parceros Víctor, Carlos, Liusda. Ustedes fueron, son y serán los que son. Gracias totales.

A Ximena, ¡Amigoooooss! la quiero mucho.

Gabriel Barreto, meu irmão mineiro. Gracias por los consejos.

A Jairo Hernán, admiración y respeto total, gracias por la paciencia y profesionalismo.

A André Sena, gracias por las orientaciones.

Gracias Brasil, por abrirme las puertas a magnificas aventuras, amigos y conocimiento.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" ou

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

RESUMEN

El presente estudio plantea una revisión especial de las más recientes e importantes políticas educativas colombianas (en especial las políticas de Gratuidad, Calidad y Pertinencia establecidas en el Plan decenal 2006-2016) a partir del pensamiento crítico de François Dubet y sus conceptos de Justicia Educativa. Como método de trabajo usé el análisis documental y en especial la contrastación entre las políticas, sus objetivos y logros, con las categorías de “igualdad de oportunidades”, “meritocracia” y “cultura escolar común” acuñados por Dubet en sus principales trabajos. Los resultados del análisis mostraron que las políticas educativas colombianas apuntan a justificar y acrecentar las desigualdades escolares y sociales, en vez de contribuir a su superación. Se evidencia que detrás de las políticas y programas revisados se esconden intereses económicos (de competitividad y eficiencia productivo-laboral) que reflejan los intereses y exigencias globalizantes de nuestra época. En especial se advierte que los propósitos de la educación colombiana actual son más políticos que sociales y culturales, y enfilan los sistemas educativos hacia objetivos mercantiles exigidos por el mercado mundial. Desde la perspectiva de Dubet, se trata de políticas de aplicación general (muy poco críticas) que ahondan la injusticia, permitiendo a los individuos provistos de mayor “capital cultural” mantenerse en las posiciones de privilegio. Por esta razón el trabajo propone la reestructuración de esas políticas y programas para avanzar en el compromiso constitucional de una educación con función social que ayude a cimentar las bases para una sociedad en paz y en democracia.

Palabras claves: Justicia educativa; François Dubet; Igualdad de oportunidades; Meritocracia; Cultura común escolar; Políticas educativas colombianas.

RESUMO

Este estudo apresenta uma revisão especial das políticas educativas colombianas mais recentes e importantes (especialmente as políticas de gratuidade, qualidade e relevância estabelecida no Plano Decenal 2006-2016) a partir do pensamento crítico de François Dubet e seus conceitos de Justiça Educacional. Como método de trabalho usei a análise documental e, especialmente, a contraste entre as políticas, seus objetivos e realizações, com as categorias de "igualdade de oportunidades", "meritocracia" e "cultura escolar comum" cunhado por Dubet em suas principais obras. Os resultados da análise mostraram que as políticas educacionais colombianas visam justificar e aumentar as desigualdades escolares e sociais, em vez de contribuir para sua superação. Evidencia-se que, por trás das políticas e programas analisados, existem interesses econômicos ocultos (competitividade e eficiência produtiva-trabalhista) que refletem os interesses e as demandas globalizantes do nosso tempo. Em particular, adverte-se que os propósitos atuais da educação colombiana são mais políticos do que sociais e culturais, e que os sistemas educacionais são orientados para os objetivos mercantis exigidos pelo mercado mundial. Da perspectiva de Dubet, trata-se de políticas de aplicação geral (pouco críticas) que aprofundam a injustiça, permitindo que indivíduos com mais "capital cultural" manter-se nas posições privilegiadas. Por esta razão, o trabalho propõe a reestruturação dessas políticas e programas para avançar no compromisso constitucional de uma educação com uma função social que ajuda a estabelecer as bases para uma sociedade em paz e democracia.

Palavras-chave: Justiça Educativa; François Dubet; Igualdade de Oportunidades; Meritocracia; Cultura Escolar Comum; Políticas Educacionais da Colômbia.

ABSTRACT

This study proposes a special review of the most recent and important Colombian educational policies (especially the free education policy, Quality and Relevance established in the Ten-Year Plan 2006-2016) based on the critical thinking of François Dubet and his concepts of Educational Justice. As a working method I used the documentary analysis and especially the contrasting between the policies, their objectives and achievements, with the categories of "equality of opportunities", "meritocracy" and "common school culture" coined by Dubet in his main works. The results of the analysis showed that Colombian educational policies aim to justify and increase school and social inequalities, instead of contributing to their overcoming. It is evident that behind the policies and programs reviewed there are hidden economic interests (competitiveness and productive-labor efficiency) that reflect the interests and globalizing demands of our time. In particular, it is noted that the purposes of current Colombian education are more political than social and cultural, and that the educational systems are aimed at the mercantile objectives demanded by the world market. From Dubet's perspective, it deals with policies of general application (very uncritical) that deepen injustice, allowing individuals with more "cultural capital" to remain in privileged positions. For this reason, the work proposes the restructuring of these policies and programs to advance the constitutional commitment of an education with a social function that helps to lay the foundations for a society in peace and democracy.

Keywords: Educational Justice; François Dubet; Equality of Opportunities; Meritocracy; Common School Culture; Colombian Educational Policies.

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	10
2	COLOMBIA Y SU SISTEMA EDUCATIVO	14
2.1	CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE COLOMBIA	14
2.2	APROXIMACIONES AL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO.....	16
3	LA JUSTICIA EDUCATIVA Y CONCEPCIONES EN FRANÇOIS DUBET .	21
3.1	CONCEPTOS BÁSICOS DE JUSTICIA EDUCATIVA.....	21
3.2	LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y SUS LÍMITES	23
3.3	LA MERITOCRACIA Y SUS FICCIONES	24
3.4	LA CULTURA ESCOLAR COMÚN	28
4	REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS COLOMBIANAS	31
4.2	LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y SUS FINES	37
4.3	LAS POLÍTICAS DE PERTINENCIA Y SUS COYUNTURAS	42
5	CONCLUSIONES	49
<u> </u>	REFERENTES	52

1 INTRODUCCIÓN

En tiempos de guerra y olvido se levantó una sociedad atropellada por innumerables y abismales discrepancias entre sociedad y estado las cuales se han reflejado por más de cinco décadas de conflicto armado; Colombia, mi patria, país soberano situado en la región noroccidental de América del Sur, es un país constituido como estado unitario, social y democrático de derecho; en esta *sociedad* de sangre y plomo; de disputas de ambición y poder, se establece el derecho a la educación como un deber estatal, se declara a su vez, como un servicio público y se advierte que su función social debe cimentar las bases para una sociedad en paz y en democracia.

Al respecto la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, expresa:

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.

Sin embargo, debido a severas problemáticas políticas, sociales y fenómenos no deseados (como la corrupción, el narcotráfico, la desigualdad de clases, la pobreza, entre otros), en los últimos años se dificultaron las reformas y la promulgación de leyes efectivas en este campo, truncando así la posibilidad de desarrollo, no solo educativo, sino económico y cultural del país.

En consecuencia, las políticas educativas colombianas actuales –según muchos de sus críticos- se originan y guían por modelos ‘mercantilistas’ que procuran satisfacer necesidades comerciales y no educativas.

Este sistema de lógica mercantilista “se basa en el postulado de que en el mercado de la educación los agentes económicos (programas y universidades) se esforzarán por ser más competitivos, con mejor calidad académica, para acaparar más clientes-estudiantes”. (VILLALBA; GONZALES, 2016, p.3).

El aceptar las nociones de “consumo” como bases y fines de la enseñanza, representaría la decadencia de los procesos educativos guiados al aprendizaje significativo y de calidad.

La preocupación exacerbada por estandarizar los procesos educativos nos ha impuesto, a los profesores y a toda la comunidad educativa, un lenguaje cada vez más financiero y menos educativo. Eficiencia, eficacia, rendimiento, incentivo, productividad, son los conceptos que se hacen cotidianos en nuestras escuelas y, en consecuencia, nos alejan de la calidad tan pretendida por el Ministerio en representación del gobierno. (RINCÓN, 2016, p.1-2).

Por lo expuesto antes, considero que se hace necesario reflexionar sobre las principales políticas educativas colombianas procurando analizar sus propósitos y resultados. En esta reflexión alrededor de las políticas educativas surge la pregunta que da sentido y dirección a nuestra investigación: ¿Las políticas del sistema educativo colombiano contribuyen a la construcción y promoción de una escuela ‘más justa’?

Mi hipótesis de trabajo establece que los objetivos ‘mercantilistas’ de las políticas educativas colombianas alejan la posibilidad de concretar la justicia educativa como pilar de aprendizaje y de enseñanza, a su vez que acentúa las desigualdades sociales.

Para darle un rumbo definido a la indagación me planteo, como objetivo central de mi trabajo, analizar el propósito de las políticas educativas colombianas relativas a gratuidad, calidad y pertinencia, y su contribución a la construcción de una *escuela más justa*, con base en el pensamiento de François Dubet.

Como referentes adoptaré los conceptos básicos de ‘justicia educativa’ y la forma cómo son entendidos y planteados por Dubet, quien analiza, entre otros temas, la tensión y el equívoco o engaño que esconde la supuesta “igualdad de las oportunidades” y el “mérito” como bases de políticas educativas y sociales. Igualmente consideraré el concepto de “cultura escolar común” como criterio de equidad y de calidad.

Para efectos del análisis respectivo, tomaré como referencia el PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN (2006-2016) y me centraré en las políticas más significativas en torno a los propósitos generales de gratuidad, calidad y pertinencia.

Respecto a la *gratuidad* revisaré, entre otros, los problemas que supone su implementación y, en especial,

Que la educación siga siendo un derecho garantizado por la comunidad social, a través de su financiación pública, y no se convierta en una ‘oportunidad’ o una ‘inversión’ particular de quienes puedan pagársela, con vistas a conseguir una posible ventaja competitiva en su futuro laboral. (DÍEZ, 2016, p. 1).

Analizaré también la política de mejoramiento de la *calidad*, la cual, según Rincón (2010, p. 8) tiene como propósito “que todos los niños y jóvenes del país, sin importar su condición social, económica o cultural, accedan al sistema educativo, desarrollen competencias básicas y sean individuos aptos para convivir en la sociedad”.

Por último, examinaré la política de *pertinencia*, cuyo objetivo, según Rincón (2010, p.13), “es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global”.

No obstante, como asegura Días (2016, p. 6)

La alianza entre calidad y pertinencia rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales, correspondiendo a una concepción de educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas en pro de la afirmación de la identidad nacional. (DIAS, 2016, p.6).

Como objetivos específicos me propongo: sintetizar los conceptos básicos de ‘Justicia educativa’ y las nociones centrales de François Dubet al respecto (Igualdad de oportunidades, Meritocracia y Cultura escolar común”); analizar cada una de las políticas educativas elegidas (relativas a gratuidad, calidad y pertinencia) para determinar en qué consistieron, cómo se aplicaron o ejecutaron y para qué sirvieron. Finalmente pretendo examinar el grado de ‘justicia educativa’ presente en esas políticas, conforme a los conceptos y críticas de Dubet.

La metodología escogida procura entender las necesidades de la investigación, su contexto y la producción de conocimientos científicos en ciencias sociales. Dicha investigación, tiene una consistencia meramente cualitativa de carácter hermenéutico, sustentada en los soportes teóricos de textos ya publicados.

El análisis documental es un trabajo mediante el cual por un proceso intelectual extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los originales. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación”. (RUBIO, 2005, p. 1)

En términos de organización, el trabajo estará estructurado en tres capítulos:

En el capítulo 1 (“*Colombia y su sistema educativo*”) serán presentados el contexto sociopolítico de fondo, sus repercusiones en el sistema educativo y una aproximación al

sistema y a sus principales planes y políticas (en especial las derivadas del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018).

En el capítulo 2 (*“La Justicia Educativa y el pensamiento de François Dubet”*) se define el concepto central de Justicia educativa y las categorías teóricas propuestas por Dubet, (relativas a “la igualdad de oportunidades”, “el mérito” y “la cultura escolar común”), procurando establecer sus límites y alcances en las sociedades democráticas. Estas categorías brindan los instrumentos para examinar - posteriormente - cada una de las políticas educativas colombianas.

Por último, en el capítulo 3 (*“Revisión y análisis de las principales políticas educativas colombianas”*), se describirán sintéticamente las políticas educativas del PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN (2006-2016) (en especial las relativas a gratuidad, calidad y pertinencia) buscando establecer sus alcances y logros. Finalmente se examinarán dichas políticas con las categorías propuestas por Dubet, tratando de precisar su capacidad o posibilidad en la promoción y construcción de una ‘escuela más justa’.

2 COLOMBIA Y SU SISTEMA EDUCATIVO

En este capítulo se aborda el contexto sociopolítico de fondo, sus repercusiones en el sistema educativo y una aproximación al sistema y a sus principales planes y políticas que rigen los sistemas educativos en el territorio colombiano.

2.1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE COLOMBIA

La carta magna de los derechos y deberes estatales que estructuran y respetan las identidades sociales e ideologías en materia política, económica, social entre otros. La Constitución Política colombiana afirma 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. (CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA.1991).

Lamentablemente, el contexto de violencia generalizado en que estuvo y está inmerso el país, produjo una realidad de desigualdades insondables que diverge de lo estipulado en la carta política.

Estamos hablando de una larga historia de un poco más de sesenta años, que principalmente tiene antecedentes, por razones muy diversas, en la lucha por la tierra. Otras causas más recientes, desde los años setenta del siglo pasado, han sido la irrupción del narcotráfico y posteriormente del paramilitarismo. La pobreza, la precariedad, la situación de injusticia y el lugar que el Estado ha ocupado en este conflicto armado, pues de diversas maneras influyen y afectan directamente a toda la población, pero de manera particular a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. (GONZALES, 2015, p.1).

La realidad actual de Colombia se concentra en grandes problemas económicos, políticos y sociales, a saber:

Exclusión social, pérdida de credibilidad y confianza de gran parte de la población en las instituciones y sus gobernantes, desigualdad de ingresos

y riqueza, dependencia económica, deuda externa, fragmentación y desarticulación de la sociedad, fluctuación e inestabilidad de los procesos sociales, debilidad del sistema de justicia, seguridad y defensa, creciente corrupción administrativa, impunidad generalizada, prácticas clientelistas, múltiples violencias, y la existencia y degradación del conflicto armado que representa una de las realidades más crudas del país. (COELLO, 2012, p.3)

Como consecuencia de lo anterior, se vive una profunda crisis institucional y jurídica que facilita la violencia, la criminalidad, la corrupción y el caos social. No es extraño leer o escuchar constantemente que:

Colombia es un país donde las autoridades no tienen el control material sobre la totalidad del territorio, así como tampoco tienen el monopolio en el uso de la fuerza (...) es una sociedad donde los múltiples escándalos por corrupción ocupan a diario las primeras planas de los medios informativos nacionales, y donde innumerables personalidades públicas han sido señaladas por haber sido copartícipes o cómplices de los actores armados en la comisión de delitos execrables (REYES, 2015, p. 2).

La interacción de dos mundos totalmente diferentes coexiste en el territorio colombiano. Los extremadamente ricos y los extremadamente pobres. Los de a pie y los de Ferrari. Los extremos en Colombia son una constante aceptada por un estado y un gobierno de turno que se cruza de brazos. A su vez, los organismos legítimos del estado se encargan de manipular y comprar favores políticos para llevar a cabo sus objetivos. Objetivos que distan con los ideales constitutivos que juraron defender.

Analistas en el tema advierten que Colombia es

El segundo país más desigual de América Latina, donde el hambre y la miseria junto a los altos índices de criminalidad y difícil acceso a la educación y a la salud son hechos cotidianos para el grueso de su población. (LÓPEZ, 2018, p.1)

El conflicto armado colombiano ha dejado, a lo largo de cinco décadas una grave descomposición en todas las esferas sociales y, paradójicamente, crea y se alimenta de sus consecuencias.

La falta de educación, de oportunidades laborales y la condición de pobreza se han convertido en la receta perfecta para perpetuar el conflicto

armado durante cinco décadas en el país. (VISNES; GONZALES, 2017, p.4)

La guerra que se vivió recientemente (y la que resurge en el nuevo gobierno) ha causado la deshumanización en las relaciones humanas y el debilitamiento del tejido social. La ruptura de moralidad entre los colombianos ha sido dramática. “El impacto más silencioso, perverso y duradero de la guerra es el que ha afectado la estructura valorativa de los colombianos. La guerra que hemos vivido impactó la cultura, las esperanzas, los proyectos de vida y la ética colectiva”. (ZUBIRÍA, 2015, p.2).

2.2 APROXIMACIONES AL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

El sistema educativo colombiano establece 4 niveles que se deben superar sistemáticamente para lograr avanzar en los peldaños estipulados por el Ministerio de Educación. Estos niveles deberían llevar, paulatinamente, a la excelencia académica.

La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) incluye servicios para los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 o a los 5 años de edad). La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años). El sistema de educación superior en Colombia es especialmente complejo, con una gran variedad de proveedores y múltiples programas de distintas duraciones y niveles. (REVISIÓN DE POLÍTICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN, 2016, p. 26-27)

Dadas las condiciones políticas y sociales que atraviesa el estado colombiano y el escalamiento de la guerra y su poder de violencia y trasgresión, el acceso, las oportunidades y avances en materia educativa han sido postergadas y encadenadas a difíciles problemáticas sociales. Como se sabe, los conflictos armados:

Debilitan los sistemas educativos, destruyen infraestructuras e instituciones educativas, producen pérdidas, generan lesiones y traumas

psicológicos entre estudiantes y profesores; como también traen consigo desarraigo, destrucción de la vida familiar y comunitaria, aumento de la violencia social y de la pobreza, entre otros impactos negativos que paralizan u obstaculizan el proceso de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de un país. (OSPINA, 2016, p.9).

Muchos son los obstáculos que “limitan el acceso de los jóvenes a la educación, entre otros, la falta de oportunidades educativas, la pobreza, la presión por empezar a trabajar, el conflicto y la violencia.” (OCDE, 2016, p.31). Lo anterior, debilita el desarrollo sostenible, generando detrimento no solo en el capital humano sino también en el capital educativo, factor clave para la reconstrucción de un país sumido en agudos conflictos sociales.

Durante décadas, los sistemas educativos colombianos estuvieron regidos por entes estatales o funcionarios o instituciones, liderados por el grupo político en el poder, que no reconocían la participación docente o ciudadana. Esto propició la necesidad de crear organizaciones y movimientos como FECODE¹ y el ‘Movimiento Pedagógico’ de los años 80`s que promovieron debates en torno a las reales necesidades educativas del país y su papel en la sociedad.

FECODE, por cierto, ha sido el mayor y más importante sindicato de maestros de Colombia que, por medio de protestas y “luchas” permanentes, cambió el panorama que regía en la educación tradicional y representó beneficios mayúsculos para el progreso y el desarrollo educativo. Su mayor logro fue, quizá,

La aprobación del Proyecto de Ley General de Educación (aprobada como Ley 115 de 1994) presentado al Congreso de la República y la Ley 60 de 1993 que “estableció un régimen descentralizador sin carácter municipalizador” (Ley que fue el resultado de la negociación de FECODE y el Gobierno nacional luego de una huelga prolongada de los maestros colombianos). (PAREDES; GIRALDO, 2016, p.7).

La tensión permanente entre el estado colombiano y la FECODE, ha generado dos posturas, dos visiones que divergen radicalmente. Por un lado, la visión estatal – neoliberal que apoya la concepción economicista de la educación. Por otro lado, la visión

¹ **Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE**, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, agrupa a los docentes al servicio de la educación pública en Colombia.

sindical y progresista de FECODE que defiende y proclama que se garantice el derecho constitucional a una educación gratuita y de alta calidad.

La educación pública, por ejemplo, siempre ha sido factor de disputas ideológicas y diálogos permanentes entre FECODE y el Estado. En ellas se abordan:

Temas no solo de importancia para los maestros en materia laboral, sino para la comunidad en general, al tratar iniciativas en materia de política pública educativa, y en cuanto a los métodos que se deben implantar para atender las necesidades de calidad y de cobertura de la educación en el país. (PAREDES; GIRALDO, 2016, p.13).

Además de los anteriores apuntes, dos momentos enmarcan problemáticas capitales que desestabilizan la continuidad y mejoramiento de los procesos educativos: Por una parte, las políticas educativas están en constante replanteamiento y redireccionamiento. Esto se debe a los cambios de gobiernos y a las pretensiones y objetivos específicos que se proponen para su corto tiempo de funciones. Por otra parte, los ministros responsables de encabezar el estudio, análisis y ejecución de estrategias o políticas, desentienden su campo de acción, sus obligaciones y por ende el alcance y la repercusión social que ello conlleva.

Esto ha llevado a que los analistas en el tema afirmen rotundamente que:

En Colombia no existe política pública en educación. Cada ministro llega, creyendo que con él se inicia la historia, debido a lo cual vuelve a pensar qué hacer. Para completar, en la mayoría de casos, los ministros del ramo desconocen por completo los fundamentos de la pedagogía. Es muy frecuente que lleguen economistas a intentar resolver problemas vinculados con la formación, la movilidad social y la equidad. (ZUBIRÍA, 2017, p.1).

Las políticas educativas son los ejes que diseñan el futuro y los parámetros que deben adoptar los centros educativos. Son a su vez los estatutos que vinculan a todo el personal de la institución educativa, brindándoles inducciones precisas sobre sus principios y límites educativos.

Una política educativa debe establecer cómo se va a desarrollar la educación y hace referencia a lo que se pretende hacer con el sistema educativo (maestros, directores, jefes de núcleo, sedes, etc.) se organizan

para plantear no solo lo que se impartirá de educación a los estudiantes sino lo que estará permitido hacer o no hacer con cada uno de las partes involucradas y las disposiciones necesarias para que el sistema siga trabajando. (PAREDES; GIRALDO, 2016, p.4).

Desafortunadamente, las políticas educativas en Colombia se aíslan de los principios democráticos. Esto quiere decir que los ciudadanos no tienen voz ni voto en las decisiones del estado. Es imperativo que las leyes apunten a expresiones democráticas buscando la intervención activa de todos los miembros del país en el estado colombiano. Este medio garantizaría que las leyes estipuladas giren en torno al beneficio de la sociedad y sus menesteres.

Las distintas políticas educativas “arreglan y organizan” la educación pública de acuerdo a las reglas del cálculo económico. Por tal razón se asegura que la educación es medida:

...Como cualquier otra mercancía: por su valor y por su valor de uso. Por ello, la cuestión del costeo y de la financiación; de la cobertura y de la calidad; de la eficiencia, ocupan un lugar central en las consideraciones actuales de política educativa. De otro lado, se trata de orientar la educación pública en función de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una “cultura” y una pedagogía del (y para el) mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia. (ESTRADA, 2002, p.2)

Por otra parte, el sistema educativo genera programas y metodologías que pretenden mostrar resultados tradicionales (numéricos) en detrimento de aprendizajes significativos que valoren, estimulen y entiendan las realidades sociales que atraviesa el país.

Cada cuatro años (tiempo de duración de cada gobierno), se presenta el rosario de indicadores, diagnósticos y lineamientos estratégicos del PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (PND), como ejercicio de planeación, estructuración de proyectos, costos, inversiones y seguimiento de las metas propuestas. Con base en dicho plan general se diseñan los planes específicos y, en particular, se contribuye al diseño del PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN (PDE).

No obstante, durante los últimos 20 años Colombia ha tenido, afirma Suárez (2016, p. 1): “Dos planes decenales de educación (1996-2006 y 2006-2016), y ahora se prepara para tener un tercero (2017-2027)”.

Desafortunadamente:

Los dos planes anteriores tuvieron un impacto casi nulo en la política pública, ya que no fueron asumidos por el país como política de Estado, ni fueron incorporados en el plan de desarrollo nacional ni en los planes regionales. Faltó el respaldo político y presupuestal para garantizar que las metas se alcanzaran. (ZUBIRÍA, 2017, p.2)

En vista de que el último plan se encuentra en la fase inicial de implementación y que el anterior fue cerrado y evaluado en 2017, tomaré como referente central de mi análisis el **PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN (2006-2016)** y las principales políticas y programas educativos relacionados con mis objetivos, en especial las contenidas en la **Ley 1753 de 2015**, la cual determinó las líneas estratégicas para estos últimos años: Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad.

3 LA JUSTICIA EDUCATIVA Y CONCEPCIONES EN FRANÇOIS DUBET

Para este capítulo se enfocan esfuerzos por conceptualizar la justicia educativa y las categorías teóricas propuestas por Dubet, (relativas a “la igualdad de oportunidades”, “el mérito” y “la cultura escolar común”), procurando establecer sus límites y alcances en las sociedades democráticas. El estudio de estos conceptos nos permitirá – posteriormente- analizar las políticas educativas colombianas de gratuidad, calidad y pertinencia

3.1 CONCEPTOS BÁSICOS DE JUSTICIA EDUCATIVA

La justicia educativa debe ser discutida paralelamente con la educación y la sociedad, con el fin de integrar estrategias que resten las desigualdades para ambas esferas. La justicia educativa es entendida, de modo general, como:

Todas las prácticas ejercidas por el gobierno, por las comunidades o asociaciones autónomas, civiles, así como de forma individual, para el desarrollo armónico de las capacidades humanas que permitan a cada persona el ejercicio pleno de sus derechos humanos y ciudadanos. (SÁNCHEZ, 2014, p.123)

Heredia (2014, p.6) considera que es una dimensión pedagógica de los programas de justicia social y significa brindar a todos los alumnos educación de buena calidad.

Según Murillo, Román y Hernández (2011) la Justicia educativa (o escolar) está estrictamente relacionada con estas tres dimensiones:

Distribución, reconocimiento y participación. El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales; el segundo en el reconocimiento y el respeto social y cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. (MURILLO; ROMÁN; HERNÁNDEZ, 2011, p.3)

Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) estiman que:

La justicia educativa obliga a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales. En términos prácticos, ella obliga a elegir entre el centralismo y la autonomía de las escuelas. La justicia obliga también a elegir entre la defensa de una cultura común y la formación de una élite forzosamente restringida, entre la escuela para todos y la meritocracia... (VELEDA; RIVAS; MEZZADRA, 2011, p.11)

Tedesco (2018), por su parte, agrega:

No puede haber justicia educativa sin justicia en la distribución del ingreso, en el acceso a la vivienda o en el derecho a la salud. Por lo tanto, la justicia educativa forma parte del proceso de construcción de sociedades más justas. (TEDESCO, 2018, p.1).

Una escuela justa no debe permitir que agentes externos (como las desigualdades de nacimiento o de posición social) decidan el futuro éxito o fracaso educativo del estudiante. “Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar (o premiar) a las personas por la suerte o desgracia en que ha nacido (y, por tanto, no ha elegido), al contrario, debe tender activamente a contrarrestarlo”. (BOLIVAR, 2011, p 23).

Para François Dubet:

La ‘escuela justa’ debe: ¿Ser puramente meritocrática, con una competencia escolar justa entre alumnos social e individualmente desiguales? ¿Compensar las desigualdades sociales, dando más a los que tienen menos, rompiendo así con lo que sería una rígida igualdad? ¿Garantizar a todos los alumnos un mínimo de conocimientos y competencias? ¿Preocuparse principalmente con la integración de todos los alumnos en la sociedad y con la utilidad de su formación? ¿Intentar hacer que las desigualdades escolares no tengan demasiadas consecuencias sobre las desigualdades sociales? ¿Permitir que cada uno desarrolle sus talentos específicos, independientemente de su desempeño escolar?² (DUBET, 2004, p.2).

La justicia educativa, en palabras de Dubet, estaría definida y contenida en:

Una escuela que se preocupe por todos, incluso el menos dotado, que también tiene derecho a una vida buena, que le integre en el ‘demos’ como ciudadano pleno. Educar a alumnos diferentes, educar a todos juntos, velar por la equidad, favorecer la movilidad de los alumnos y no encerrarlos en orientaciones prematuras. (DUBET, citado por RAMIREZ, 2008, p. 2).

² Traducido por: Cristian David Palacio Londoño.

De tal modo que la escuela justa debe entender las singularidades de pensamientos, la diversidad de intereses y de contextos sociales que afectan directamente el desempeño educativo y emocional de los estudiantes. De tal modo, una escuela más justa debe brindar las herramientas de movilidad, es decir, una batería de acompañamiento constante hacia los estudiantes menos favorecidos de capital cultural.

3.2 LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y SUS LÍMITES

La igualdad de oportunidades es un principio de justicia social, establecido en sociedades democráticas, según el cual “todos los ciudadanos, son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y la de sus talentos”. (DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO, artículo 6º,1789)

La igualdad de oportunidades supone que “todos los individuos deben distribuirse proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sin importar su origen” (Osuna, 2016, p.8).

Bugallo (2014, p.2) dice que se trata de “una meritocracia, en la que la distribución de la renta refleja el talento y el esfuerzo individuales. En una sociedad de este tipo, las recompensas se distribuyen de forma desigual, pero la competencia para acceder a esas recompensas está abierta”.

Para Dubet, “la igualdad de oportunidades se centraría en la posibilidad que todos tendrían [...] de ocupar cualquier posición en función de un principio meritocrático” (DUBET citado por URRUTIA, 2016, p.1)

De esta forma, la igualdad de oportunidades y el mérito son consustanciales e indispensables en los regímenes democráticos. Según Dubet (2008, p.19) “se permiten conciliar dos principios fundamentales: de un lado, la igualdad entre los individuos, por otro lado, la división de trabajo necesario en todas las sociedades modernas³”.

De lo anterior se desprende algo así como una “justicia en las desigualdades”. En otras palabras, todas las desigualdades son justas ya que las oportunidades fueron accesibles para todos.

³ Traducido por: Cristian David palacio Londoño

En las sociedades democráticas, los individuos sólo pueden aspirar a la igualdad si son libres; si, como dice Rousseau, "todo hombre nace libre y dueño de sí mismo". Este dominio de sí mismo, esa capacidad de ser soberano, no es la garantía de igualdad real, sino la condición de igualdad de oportunidades y, por tanto, de desigualdades justas, a través de una competencia entre iguales. (DUBET, 2000, p.11)

El modelo en mención, sin embargo, presenta una contradicción de fondo:

En ausencia de posiciones fijas por nacimiento, los individuos deben competir, utilizando sus propios esfuerzos, para lograr posiciones ventajosas. Ante esta situación, para Dubet (2009), la escuela comenzó a cumplir la función de organizar una competición de este tipo⁴. (DUBET citado por MENDES, 2014, p. 7)

En resumen, la igualdad de oportunidades se presenta como un modelo de justicia en las estructuras democráticas, promocionando una "igualdad utópica" para todos sus ciudadanos, pero encubriendo desigualdades escondidas bajo el mérito.

3.3 LA MERITOCRACIA Y SUS FICCIONES

El mérito es la concentración de habilidades individuales que se destacan por medio del esfuerzo. Dicho esfuerzo genera mayores libertades permitiendo con esto acceder a ciertos beneficios sociales.

El mérito es el resultado de una acción singular y digna de reconocimiento y, como consecuencia, generador de las prerrogativas y privilegios con que la sociedad premia a quien sea acreedor de él, bien por haber destacado en alguna función o actividad, o bien por aquello que simboliza o representa. (MACEIRAS, 2014, p.1).

A su vez, crea cierto prestigio entre determinados grupos sociales.

⁴ Ibídem.

Este fenómeno genera una discriminación positiva de unos miembros sobre otros, haciendo que algunos integrantes del grupo destaquen sobre los demás en virtud de su representación, los méritos contraídos o su autoridad, haciéndose con ello acreedores de una especial consideración y respeto, es decir, de honores. (MACEIRAS, 2014, p.1).

La 'meritocracia' se ve representada en contextos educativos, en donde el éxito escolar está estrictamente ligado en función del trabajo y de las cualidades de cada individuo. El estudiante es el responsable de su éxito o fracaso, de tal modo que, sus habilidades, sus competencias y sus experiencias son las que realmente le brindarán las herramientas para prevalecer en determinado sistema educativo.

El principio meritocrático presupone que todos los alumnos estén involucrados en la misma competición y sean sometidos a las mismas pruebas. Ahora bien, las diferencias se profundizan rápidamente, y algunos alumnos parecen incapaces de seguir compitiendo (DUBET, 2004, p.5).

Dubet cuestiona la 'meritocracia' por no hallar verdadera justicia en sus prácticas y por las notables desigualdades de sus resultados.

La meritocracia es una teoría de la justicia aceptable en la medida en que es bueno recompensar los méritos. Pero esta teoría tiene dos debilidades. La primera es que el mérito depende a menudo de las condiciones sociales y de la educación: los ricos tendrán más méritos, pero no necesariamente merecen estos méritos. La segunda es que las desigualdades producidas por la meritocracia pueden parecer demasiado grandes para ser justas. (DUBET, citado por NAVARRETE, 2015, p. 3).

De este modo:

La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituya el nacimiento por la capacidad. (PUYOL apud BOLIVAR, 2011, p.11).

El modelo 'meritocrático' conlleva una agresión-desprecio para los estudiantes vencidos. Dubet afirma que:

También es importante subrayar una cierta crueldad del modelo meritocrático. En realidad, cuando adoptamos el ideal de competencia justa y formalmente pura, los "vencidos", los alumnos que fracasan, ya no son vistos como víctimas de una injusticia social sino como responsables de su fracaso, pues la escuela les dio, a priori, todas las posibilidades para tener éxito como los demás. (DUBET, 2004, p.5)

Todos los planteamientos anteriores, exponen la gran falacia y ficción que plantea la 'meritocracia', apoyada -supuestamente- en la sola voluntad, sudor, empeño y dedicación del individuo. Esta ficción tiene necesariamente consecuencias sociales que repercuten en ambientes escolares y viceversa,

Es posible señalar que el discurso meritocrático es violento sobre todo en los sectores vulnerables, en la medida en que levanta expectativas haciéndoles creer que basta con su esfuerzo personal para tener éxito. La consecuencia de esta aspiración meritocrática es que los sujetos apuestan a que su esfuerzo individual les permitirá acceder a mejores condiciones de vida, debilitando la organización colectiva y creando las condiciones para que la estructura social no sea cuestionada y por tanto no exista la posibilidad de que se modifique. (PEÑA; TOLEDO, 2017, p.20)

Ahora bien, ¿realmente existe el mérito? Para responder dicho planteamiento, Dubet lo manifiesta mediante dos grandes momentos: En el plano empírico y en el plano de los principios.

Desde el plano empírico Dubet (2008, p. 44) "es en donde es necesario interrogarse sobre la confiabilidad de las pruebas de detección del mérito. Todos los análisis de las técnicas de evaluación y de notas muestran que ellas son extremadamente fluctuantes, o más precisamente arbitrarias⁵".

Varios matices de subjetividad se encuentran presentes a la hora de evaluar o calificar las pruebas, los trabajos, las exposiciones entre otros; lo que conllevaría a favorecer o perjudicar a los estudiantes durante el transcurso de sus estudios académicos.

En segundo lugar, se postula el mérito desde el plano de los principios, en el cual, Jhon Rawls (DUBET, 2008, p.45-46) apunta que "el mérito es el cotidiano intelectual más

⁵ Traducido por: Cristian David Palacio Londoño.

el esfuerzo⁶". El cotidiano intelectual se traduce como el **capital cultural** que el estudiante lleva consigo.

El **capital cultural** es una acumulación de valores implícitos profundamente arraigados e interiorizados; es el acopio de estudios y de acceso a la cultura de todo el núcleo familiar que gira en torno al niño.

Cada familia transmite a sus hijos, más por vías indirectas que directas, un cierto capital cultural y un cierto *ethos*, sistema de valores implícitos y profundamente interiorizados, que contribuye para definir, entre otras cosas, las actitudes frente al capital cultural y la institución escolar. La herencia cultura que difiere, sobre los dos aspectos, según las clases sociales, es la responsable por la diferencia inicial a de los niños ante la experiencia escolar y, consecuentemente, por las tasas de éxito. (BOURDIEU, 2007, p.23)

Por medio del mérito se logra la clasificación de estudiantes "buenos" y "malos"; los que tienen y no tienen capital cultural; la división entre castas ricas y pobres. Creando así, por consecuencia, la aprobación y proliferación de las desigualdades sociales.

Los buenos alumnos, los que también son los más favorecidos desde el punto de vista social, reciben siempre una enseñanza mejor y más cara. Cuando un alumno es de origen favorecido, más chances tiene de ser buen alumno, y cuanto mejor alumno es, más se le ofrece una enseñanza de buena calidad. Además, la demanda segregativa de las familias acentúa las desigualdades escolares y –por esa vía– las desigualdades sociales. La oferta escolar está lejos de ser igual, homogénea y, de manera general, los sistemas escolares tratan menos bien a los niños menos favorecidos socialmente. (DUBET citado por RETAMAL, 2014, p. 3)

En consecuencia, se puede señalar que la meritocracia es un mito que fecunda al menos tres fantasías diagnosticadas por Dubet (2011, p.2)

El primer motivo es que el mérito no dice qué les va a suceder a quienes no tienen esos méritos. Si los pobres son pobres porque carecen de méritos no es su culpa; y si los ricos lo son porque tienen mérito, tampoco es un mérito, sólo tienen que mostrar su riqueza.
En segundo lugar, no sabemos si merecemos esos méritos. Por ejemplo: Mozart, ¿merece ser Mozart? No sabemos, tal vez fue Dios quien lo dispuso.

⁶ Traducido por: Cristian David Palacio Londoño.

En tercer lugar, ¿en nombre de qué fundamento una institución podría asignarle a alguien determinado mérito? Es evidente que existe lo que se llama el mérito escolar, pero no es la totalidad de los méritos del individuo.

Así pues, la meritocracia, hija o vecina de la igualdad de oportunidades, es generadora de abismales desigualdades escolares que no se esconden en fantasías ni en mitos, por el contrario, son realidades latentes en arenas educativas y sociales.

3.4 LA CULTURA ESCOLAR COMÚN

La cultura escolar común es el acopio de bienes y conocimientos fundamentales para el estudiante ascender dignamente en contextos educativos y sociales. Las políticas y los programas educativos se tropezaron al garantizar su proliferación y se levantaron en estrategias que conducían a otro tipo de intereses.

Al respecto señala Dubet (2008):

Conviene garantizar, sin atacar el principio del mérito, la adquisición de la cultura común (...) al lado de una igualdad de oportunidades que debe posibilitar a los mejores alcanzar la excelencia, es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe *obligatoriamente* garantizar a todos los alumnos⁷. (DUBET, 2008, p.75).

La construcción de una escuela justa “no debe ni obsesionarse con el mérito, ni debe dejar olvidar que la igualdad también se define por lo que los miembros de una sociedad tienen en *común*, por los primeros bienes de que disponen⁸”. (DUBET, 2008, p.72)

De este modo, se hace cada vez más necesario brindar un “stock (depósito o reserva) básico de conocimientos” que podrían servir como herramientas a nivel escolar y social; como método de brindar desiguales más justas, al contar con un terreno sólido y, a su vez como estrategia que ayude implícitamente a los estudiantes más desprovistos de capital cultural y económico.

⁷Traducido por: Cristian David Palacio Londoño.

⁸ Ibidem

Insertar la cultura común en el centro de la escuela, no significa renunciar a la excelencia, sino invertir el orden de las prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de colocar todo en práctica para alcanzar ese resultado (...). Los sistemas escolares que hicieron esta elección, mostraron resultados medios superiores a los nuestros, desigualdades más débiles, elites igualmente buenas (y tal vez más modestas) ⁹. (DUBET, 2008, p. 84).

Ese “stock básico de conocimientos”, se podría pensar en términos económicos, algo así como un “Salario mínimo mensual (SMM)”, que podría permitir a todos los ciudadanos un mínimo de recursos garantizados. El “SMM” se podría traducir, en términos educativos, como una “cultura escolar común”.

Con lo anterior, se busca estructurar bases que auxilien y promuevan de mejor manera a los menos favorecidos. Se puede pensar, para ambos casos (el económico y el educativo), que ese mínimo no es suficiente, que es muy bajo; pero “lo que importa aquí es el principio de un umbral mínimo garantizado¹⁰”. (DUBET, 2008, p.73).

Como consecuencia,

Cada grado de escolaridad es concebido menos como adquisición del estoque de conocimientos y de competencias necesarias para todos, que como una etapa que prepara para la siguiente. Las “bases” no son más lo que cada uno debe dominar para ser un ciudadano activo e integrado, sino lo que permite ir más lejos en los estudios¹¹. (DUBET, 2008, p.75).

La escuela debe centrarse y prevalecer como el medio por el cual brindar este “stock de conocimientos”, esta *cultura escolar común* que facilite la promoción y construcción de conocimiento sólido y útil en ámbitos, educativos y sociales.

Se defiende la cultura escolar común como remuneración, como el mínimo obligatorio básico que no se debe ignorar, es decir, los centros educativos, deben brindar las herramientas que promuevan el derecho de ascender hasta el pico de la formación escolar. Con ello, a su vez, se desasentarían las abismales desigualdades escolares. “La

⁹ Ibidem

¹⁰ Ibídem.

¹¹ Ibídem

afirmación de una cultura común lleva a suspender toda selección”¹². (DUBET, 2008, p.89).

De lo anterior, se destaca que nada impide ir mas allá de lo que ofrece la cultura escolar común, pero, “solo se les puede ofrecer más cuando se está seguro primeramente de que cada uno adquirió lo que le es debido en términos de conocimientos y de competencias consideradas indispensables a todos”¹³. (DUBET, 2008, p.89). Estas competencias deben favorecer habilidades conocimientos que entiendan tanto las singularidades de cada estudiante, como las demandas de su entorno. En otras palabras, las competencias deben ir encaminadas a construir bienestar educativo - posteriormente social- en los estudiantes.

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

4 REVISIÓN Y ANALISIS DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS COLOMBIANAS

La ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su Art. 72 señala que el Ministerio de Educación Nacional junto con las entidades territoriales elaborarán un Plan Nacional de Desarrollo Educativo por lo menos cada diez años. Este Plan incluirá las acciones que den cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales que dicta la Constitución Política de Colombia (CPC) en sus artículos 41, 44, 45 y 67, en los que se consagra el derecho fundamental de toda persona a la educación y la cultura.

En el año 2007, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presentó el segundo **Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE)** para la vigencia 2006-2016.

En el año 2015, el gobierno expide la Ley 1753, denominada **Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018**, que planteó las líneas estratégicas que han marcado el rumbo de la educación colombiana en los últimos años: Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad.

En el año 2015 el gobierno de turno (Gobierno de Juan Manuel Santos) presentó los más importantes avances y logros del sector educativo colombiano durante la vigencia **2006-2016** en materia de: a) Acceso, cobertura y permanencia en la educación, b) Calidad y pertinencia de la educación y c) Recursos en educación (Informe de balance y cierre del Plan decenal de Educación -2006-2016-MEN- 2017).

Respecto al acceso, cobertura y permanencia, el gobierno destaca la consolidación de la ‘gratuidad’ para los niveles de preescolar, básica y media. Así mismo considera que el país tuvo grandes avances en materia de educación inicial, cobertura y deserción escolar.

Con relación a la calidad y la pertinencia el plan reforzó la ‘nueva propuesta de educación’ que permitió pasar de una educación centrada en contenidos a una con **enfoque de competencias**. Igualmente destacó programas como: educación para la paz, convivencia y ciudadanía; el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) el Programa Todos a Aprender (PTA) y los programas de Formación y Excelencia Docente. Adicionalmente llamó la atención hacia la nueva propuesta de “jornada única” iniciada en

2015 como una estrategia para mejorar la calidad educativa y el programa de “bilingüismo” como estrategia para fortalecer la política de competitividad del país.

Como política final se evaluó el programa de promoción y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), una de las políticas transversales para el mejoramiento, pertinencia, flexibilización y expansión de la oferta educativa

En cuanto a evaluación se resaltaron los instrumentos de medición y calibración de la calidad educativa, especialmente los contenidos en las llamadas evaluaciones o Pruebas Saber (para 3°, 5°, 9° y 11°), las pruebas Pisa (Internacionales) y los procesos de acreditación de alta calidad (recomendados por la OCDE).

Todo esto en el marco de un objetivo gubernamental explícito: el interés de Colombia por adherirse a la OCDE, algo que se alcanzó en el año 2018.

No obstante, lo anterior, en el informe de evaluación respectivo la OCDE advierte que: “A pesar de transformar significativamente su sistema de educación durante las últimas dos décadas, Colombia enfrenta dos desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo” (2016).

Con base en lo anterior enfocaré mi análisis en las siguientes políticas educativas:

- GRATUIDAD –Decreto 4807 de 2011
- CALIDAD -
- PERTINENCIA -

4.1 LOS ALCANCES DE LAS POLÍTICAS DE GRATUIDAD

Si bien la implementación de la **gratuidad** educativa en Colombia, empezó en el año 2011, su proyección se remonta años atrás por medio de leyes, decretos y artículos que paulatinamente buscaban un bien mayor y accesible para todos.

La promesa de educación, como derecho social y como deber estatal, escondía ciertas limitaciones para aquellas personas que no podían sufragar los derechos exigidos por las instituciones. La ley 115 de 1994 establecía:

El Gobierno Nacional regulará los cobros que puedan hacerse por concepto de derechos académicos en los establecimientos educativos

estatales. Para tales efectos definirá escalas que tengan en cuenta el nivel socioeconómico de los educandos, las variaciones en el costo de vida, la composición familiar y los servicios complementarios de la institución educativa (Ley 115, 1994).

El decreto en mención (decreto 0135), solo posibilitaba la gratuidad para algunos, logrando cohibir, segregar y alimentar aún más las desigualdades sociales; además de poner en duda la capacidad del estado y de sus dirigentes ante la legalidad o certeza de la educación como obligación en un estado social de derecho.

Para el año 2007, el panorama comprendió algunos cambios significativos para un puñado de individuos del estado colombiano cuyas precarias condiciones de vida no les permitían pagar los derechos académicos. El estado priorizó la destinación de *Recursos del Sistema General de Participación (SGP)* para aliviar la tensión de algunos municipios buscando promover e incentivar la calidad educativa por medio de dicho recurso.

Por supuesto se trataba de un reconocimiento focalizado y no universal. Es decir, solo se encontraba estipulado para personas registradas en el SISBÉN.

El Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén), es una estrategia del Gobierno Nacional que busca organizar y clasificar a la población de acuerdo a su estándar de vida, con el fin de focalizar la inversión pública social por parte de los programas sociales del Estado.

¿Para qué se usa el Sisbén? Para identificar y clasificar de manera objetiva a la población en situación de vulnerabilidad y pobreza, con el fin de garantizar que la inversión social sea asignada a quienes realmente lo necesitan. (SPD, 2018, p.5)

Críticos como Saldarriaga y Scoppetta advirtieron que:

Teniendo en cuenta el carácter de universalidad que exige el principio de gratuidad para la educación primaria, no resulta equitativo diferenciar entre pudientes y no pudientes dentro del grupo de niños y niñas que acceden a la educación primaria pública. Al respecto, la relatora para el derecho a la educación manifestó que dicha distinción “permite la evaluación de la capacidad de pago de la familia, mediante criterios arbitrarios; y reafirma que en Colombia la incapacidad de pago sigue siendo la principal razón de la falta de escolarización y de la deserción escolar”. (SALDARRIAGA; SCOPPETTA, 2009, p. 21).

Para el año 2008, se manifiesta y se establece como prioridad el respeto de la educación gratuita por medio de la ley 1269 y en especial al artículo 203, que señala lo siguiente:

Los establecimientos educativos no podrán exigir en ningún caso, por si mismos, ni por medio de las asociaciones de padres de familia, ni de otras organizaciones, cuotas en dinero o en especie, bonos, donaciones en dinero o en especie, aportes a capital o tarifas adicionales a las aprobadas por concepto de matrículas, pensiones y cobros periódicos. (Ley 1269, 2008).

A su vez, para este mismo año, se reglamentó el debido uso de los Fondos de Servicios Educativos (FSE), por medio del decreto 4791 del 19 de diciembre de 2008, como mecanismo de gestión presupuestal para organizar, y distribuir recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros.

A partir de 2008, se da uno de los primeros pasos hacia la progresividad de la asequibilidad y accesibilidad, estableciendo la gratuidad educativa para la población de los niveles I y II del Sisbén, y para indígenas y niños con necesidades educativas especiales o en situación de desplazamiento. El gran logro en este aspecto, se da en 2011 a través del Decreto 4807, en el que se establece la gratuidad educativa para los niveles de preescolar, básica y media a partir de 2012.

Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación (MEN, DECRETO 4807, 2011)

La estipulación de las políticas educativas de gratuidad conllevó una notable división de posturas en el país. Para muchos, una de las futuras consecuencias de la educación gratuita sería la privatización de la educación.

Ésta medida desfinanció, y de una manera crítica, al sector educativo en general, amenazando con afectar calidad, cobertura, proyectos y actividades especiales. Sobra decir que los recursos que gira el Estado colombiano son insuficientes para llevar a cabo las finalidades y objetos de la educación en Colombia (...) Y por lo visto el remedio va a ser peor

que la enfermedad, por la sencilla razón que sin recursos con qué asumir la inmensa responsabilidad de educar nos veremos abocados en un futuro no muy lejano al capital privado que casi siempre aparece como medida salvadora cuando el Estado demuestra incapacidad para asumir sus responsabilidades. (OBANDO, 2012, p.1)

Otros críticos objetaron también que: “la gratuidad resulta eficaz si está acompañada de programas sociales para la salud, desayuno, útiles escolares, transporte, entre otros”. (NARVÁEZ; RUIZ citados por PATERNINA 2015, p.3). “Porque no basta solo con que los alumnos ingresen a la escuela, sino que se mantengan en ella y culminen satisfactoriamente su formación básica”. (PATERNINA, 2015, p. 3).

Algunos más reclamaron que la educación gratuita estaría limitada solo a sectores sociales cuya economía es baja. Esto engendraría mayores desigualdades y distancias entre instituciones públicas y privadas.

Si la educación pública es totalmente gratuita se dirigirá a los pobres (...). Se está renunciando al ideal de una educación pública de calidad a donde asistan niños de distintas condiciones socioeconómicas. (MERA, 2012, p.1)

Y no faltaron quienes manifestaron su desconfianza frente a la conveniencia de la gratuidad plena de la educación, argumentando que:

Puede favorecer la negligencia e irresponsabilidad de las familias y de los mismos estudiantes. En este sentido, consideran que es necesario cobrar la educación, incluso a los más pobres, como una estrategia formativa. Consideran la educación como un mérito que hay que ganarse. (SALDARRIAGA; SCOPPETTA, 2009, p. 80).

Ahora bien, el Gobierno de Colombia, presenta a la educación como “un elemento constitutivo del desarrollo humano, social y económico y, al mismo tiempo, un instrumento fundamental para la construcción de equidad social, entendida como la *igualdad de oportunidades reales* de las personas”. (PND,2019, p.276)

El modelo de “igualdad de oportunidades”, así descrito, promete cambios significativos para el sistema educativo. Empero, como se dijo en capítulos anteriores, la igualdad de oportunidades recae sobre mitos y ficciones que no tienen asidero en la realidad que vivimos. Dubet dice al respecto:

Todos los principios de justicia son ficciones. Cuando decimos que somos todos iguales es una ficción; decir que todos somos libres, también. Son ficciones necesarias y positivas para la democracia. La igualdad de oportunidades se basa en el mérito. La meritocracia es un principio de ficción, no crea situaciones de justicia verdaderas. (DUBET, 2011b, p. 1)

Las políticas de gratuidad educativas, aparentemente materializan la “igualdad de oportunidades” para ingresar a los sistemas educativos colombianos. Igualdad para ingresar solamente. A su vez, se ponen en tela de juicio sus resultados: “La hipótesis consiste en que, si todos igual, la posición que ocupen al final dependerá exclusivamente de la velocidad y de la distancia alcanzada”. (BUGALLO, 2014, p.1)

En otras palabras, la posición que se ocupe al final de la “competencia” estriba, exclusivamente, en los estudiantes. De esta manera, la noción de justicia en las políticas educativas, “motivada” por la igualdad de las oportunidades, es una ficción que se funda en el **mérito propio** como medio de éxito y/o ascensión social.

Ese tipo de igualdad, afirma Dubet (2008):

Está en el centro de la justicia escolar en las sociedades democráticas, esto es, en las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que también admiten que esos individuos sean distribuidos en posiciones sociales desiguales. (DUBET, 2008, p.11)

Este modelo de justicia, está sujeta a selección, discriminación y engaño. Así pues, “la igualdad de oportunidades esconde bajo su velo de diversidad un dejo de darwinismo social. En efecto, al volver las fronteras sociales en fronteras morales, los vencedores merecen su éxito mientras que los vencidos merecen su fracaso. (DUBET citado por DOLABANI, 2011, p.3)

Entonces, la escuela actual, ¿no es justa? Pues en opinión del autor no. Y no lo es porque está asentada en un principio, que en su momento fue un progreso, pero hoy es un lastre para esa escuela justa: la igualdad de oportunidades. (...) una escuela en la que los vencidos, pues muchos se esfuerzan y fracasan, se auto inculpan y se atribuyen la causa de su fracaso, araña su autoestima y, a veces, se torna en violencia escolar. (DUBET citado en RAMIREZ, 2008, p.2).

Frente a lo anterior, se advierte que las escuelas escudadas bajo los principios democráticos de la igualdad de las oportunidades, carecen de justicia. Esto debido a la ubicación y posterior jerarquización de los estudiantes en función de sus resultados forjados en la meritocracia. De tal modo, las políticas de gratuidad son una “fachada” inicial de igualdad que cobija e intensifica las desigualdades escolares. Es decir, se ofrece el cupo educativo (necesario pero insuficiente) que obligatoriamente debe ir sustentado con un “kit de ayuda social y educativa”, que le permita un acompañamiento constante y real.

4.2 LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y SUS FINES

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), entidad cabeza del sector educativo colombiano, estableció por medio del decreto 5012 de 2009 (diciembre 28), en su artículo 1º, los objetivos de 1 a 9, las políticas y los lineamientos que garantizan y promueven la calidad educativa en el territorio colombiano.

Las políticas de mejoramiento de calidad educativa pretenden

Que todos los niños y jóvenes del país, sin importar su condición social, económica o cultural, accedan al sistema educativo, desarrollen competencias básicas y sean individuos aptos para convivir en la sociedad; de igual manera, uno de los propósitos es que la educación tenga como función preparar a los educandos para una vida laboral. (RINCÓN, 2010, p.8)

De igual forma, el desarrollo de esta política se basa en

La articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) alrededor del enfoque común de competencias. Esta visión parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos en todo el sistema es el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. (MEN, 2008, p.29)

Al hablar de calidad educativa, se hacía referencia a la capacidad de un sistema educativo para transmitir una serie de contenidos. En la actualidad, se habla de:

Competencias, estándares de calidad, lineamientos curriculares, Planes de Mejoramiento, Proyecto Educativo Institucional, Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), evaluación y pruebas SABER y pruebas PISA, como referentes de calidad, en los que el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, es el estudiante. (FIGUEREDO; GONZALES; CORTAZAR, 2016, p.44)

Para el Ministerio de Educación, las competencias básicas y ciudadanas, se centran como objetivos educativos. Ellas se encuentran en la médula del que hacer educativo empezando desde la educación inicial hasta la educación superior. Estableciendo así, los alcances y límites de los currículos para todos los centros educativos del país.

Estas competencias son el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes. Las competencias laborales generales se integran al currículo común desde la básica secundaria y las laborales específicas son propias de la media técnica, el nivel superior y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. (MEN, 2008, p.29)

Los componentes que fundan las estrategias de calidad educativa colombiana, están centrados en estándares. “Un *estándar* es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante o una institución cumplen con unas expectativas comunes de calidad”. (MEN,2006, p.27).

Dichos estándares de calidad, se miden en competencias y en evaluaciones (domesticas o internacionales) que serán demostradas e impuestas en el estudiante a lo largo de su trascurso académico.

Los estándares básicos de competencia constituyen el parámetro de lo que todos los estudiantes deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en cada uno de los niveles educativos y son el criterio contra el cual es posible establecer en qué medida se cumplen los objetivos del sistema educativo y si las instituciones de educación alcanzan los resultados que se esperan de ellas. (MEN,2006, p.27)

Ahora bien, para diagnosticar la calidad educativa, el estado colombiano toma mano de varias pruebas, nacionales e internacionales, como las pruebas SABER (desarrolladas por el ICFES) y las pruebas PISA (desarrolladas por la OECD).

Las pruebas Saber son desarrolladas por el ICFES, y en la actualidad el único examen de Estado del país, es la prueba Saber 11 (antes Examen del ICFES), la cual se aplica anualmente y evalúa conocimientos en diversas áreas. El ICFES ha instaurado otras tres pruebas, Saber 3, Saber 5 y Saber 9, que son tomadas por alumnos de los grados 3º, 5º y 9º de todo el país, y se concentran en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias.

Las pruebas PISA son desarrolladas a nivel internacional por la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), y se aplican a países pertenecientes a la OECD y a países que quieran participar voluntariamente. La prueba se aplica cada tres años, para examinar el rendimiento de alumnos de 15 años, respecto al desempeño en tres áreas: matemáticas, lectura y ciencias. (FIGUEREDO; GONZALES; CORTAZAR, 2016, p. 45).

Es claro que la participación del estado en pruebas internacionales es vital para medir diferentes componentes y elementos determinantes del aprendizaje en Colombia. Con ello, se catapulta el mejoramiento de políticas y programas educativos.

La participación de Colombia en las pruebas PISA y en otras evaluaciones internacionales, establecen un punto de referencia de su sistema educativo con respecto a estándares internacionales, que contribuyan a diseñar y elaborar la política de educación ideal para lograr dichos estándares. (FIGUEREDO; GONZALES; CORTAZAR, 2016, p. 45).

Sin embargo, varias voces cuestionan la participación de Colombia en estas pruebas internacionales. De tal modo, se sostiene que las pruebas PISA pretenden comparar lo que es incomparable, subjetivo y particular de cada sociedad por medio de pruebas estandarizadas.

La calidad es un concepto relativo. No es lo mismo un colegio en un centro urbano que en un área rural. No es lo mismo educar a jóvenes en situación de vulnerabilidad que a los hijos de las élites culturales de un país. No es lo mismo educar en Cundinamarca que en Dinamarca, Shanghái o Corea del Sur. Una escuela puede hacerlo muy bien sin que esto se refleje necesariamente en puntajes altos en las pruebas ICFES, PISA, pues la cuestión es mucho más compleja. (ASMAR, 2015, p.3)

De igual forma, se señala lo restringido de su campo de acción, limitado a las competencias de matemáticas, lectura y ciencias, dejando de lado, el arte, la filosofía, las humanidades, entre otros.

Medimos lo que puede ser medido. Las pruebas miden que los estudiantes puedan seleccionar la respuesta correcta, pero no pueden medir más. Las puntuaciones no dicen nada acerca de la imaginación de los estudiantes, su capacidad para hacer buenas preguntas, su visión, su inventiva, su creatividad”. (BAKER citado en ASMAR, 2015, p 3). Más aún: la obsesión de prepararse para exámenes estandarizados le da un peso excesivo a las habilidades para seguir instrucciones y procedimientos, en desmedro de verdaderas competencias de innovación, creatividad o liderazgo”. (ASMAR, 2015, p 3)

Otros críticos especulan que los objetivos de las pruebas en mención, giran en torno a “la estandarización y globalización educativa”.

El presupuesto de PISA es que existe un solo mundo (no hace falta adivinar de qué color), una única cultura, un único modelo de bienestar y una única forma de insertarse productivamente en este mundo. Ese ideal de mano única puede y debe ser sintetizado en un conjunto de competencias necesarias para transitar a esa meta a la que todos aspiran: llegar al éxito económico. (...) En la escuela hay que aprender un conjunto de cosas que son fundamentales para cualquier persona en cualquier lugar del planeta, tan fundamentales que es posible idear una prueba de alta complejidad que pueda determinar el grado de dominio de esas competencias a escala mundial, organizando un ranking de países en función del éxito o fracaso que experimentan los alumnos. Los mejores triunfarán, los peores fracasarán”. (GENTILI citado en ASMAR, 2015, p 4)

Lo anterior argumenta y pone en duda la legitimidad de las pruebas, los efectos y riesgos de su aplicación. Se hace hincapié en la “dificultad de lograr que dichas evaluaciones sean objetivas, así también como la pretensión de querer generalizar u homogenizar a las instituciones, cuando lo importante es entender la diversidad de cada institución educativa”. (MOSQUERA, (2018, p.4)

De igual forma, otro de los riesgos se debe a que:

Muchos de los sistemas evaluativos poseen una estructura preestablecida, que no permiten ningún tipo de cambios o sugerencias, quedándose más en los resultados cuantitativos, y desconociendo en muchas ocasiones, los procesos académicos que se llevan a cabo al interior de las instituciones educativas. (MOSQUERA, (2018, p.4)

Simultáneamente, las pruebas para ingreso o medición de resultados, disfrazan, por medio de la carrera enloquecida por las mejores notas académicas, la meritocracia

como destilador educativo. Es decir, como una forma de exclusión directa y discriminatoria.

El tiempo del colegio es también el de las primeras pruebas, el de las grandes diferencias escolares y sociales. El espacio relativamente homogéneo de la escuela primaria cede su lugar a carreras escolares y sociales cortadas cuando los buenos alumnos y los menos buenos son repartidos en clases y redes que los conducen a destinos diferentes (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p.18)

Está claro que la meritocracia libera al sistema educativo de toda culpa, de toda responsabilidad. A todas luces, la *performance* de los estudiantes debe estar comprendida y afirmada por la escuela a lo largo del proceso educativo. Sin embargo, este impase se ha convertido en la contradicción de las sociedades democráticas quienes ya saben de antemano el destino de sus estudiantes.

La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje o de su atención en clases. El mérito escolar es más una creencia que una realidad. Ficción cruel, pues ya conocemos a los perdedores del sistema antes de cualquier resultado, pero les hacemos creer en una ficción que los perjudica y posterga. (DUBET, 2011, p.4-5)

Ahora bien, las pretensiones meritocráticas no proclaman entre sus principios la justicia como medio democrático, esto justificado en la larga y despiadada carrera por resultados escolares. “La escuela justa debe tratar bien a quienes no tienen éxito” (DUBET, 2003, p.13). De igual forma, se agrega que las desigualdades escolares deben ser mitigadas con el fin de no trasladarse a contextos sociales. Pues bien, “sería deseable que las desigualdades escolares no constituyan rentas sociales que a su vez engendren desigualdades sociales excesivas”. (DUBET, 2003, p.13)

4.3 LAS POLÍTICAS DE PERTINENCIA Y SUS COYUNTURAS

La política de calidad, anteriormente expuesta, debe vincularse con el contexto y el lugar de la educación en sociedad. Esto con el fin de crear estrategias que sean relevantes, significativas y pertinentes con las necesidades sociales.

El gobierno entiende la pertinencia como un factor de inclusión social:

La congruencia entre el proyecto educativo nacional con las necesidades sociales y la diversidad cultural de los estudiantes y su entorno. En este sentido, los esfuerzos del país, durante los últimos años, se han concentrado en el mejoramiento de las prácticas en el aula y el fortalecimiento del currículo en los establecimientos educativos, generando así modelos inclusivos en los diferentes niveles de la educación. (MEN, 2016, p. 23).

La pertinencia se consigue efectivamente.

En la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con la gente de su entorno, sin jamás perder la perspectiva de universalidad. (DIAS, 2016, p.6).

Por medio de las políticas de pertinencia se retoman las necesidades sociales como punto de partida, consolidando una batería de herramientas útiles que entiendan las complejidades y pluralidades latentes en el contexto colombiano. No obstante, los objetivos encontrados en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, muestran otra realidad que está dominada por metas laborales. “El objetivo de la política de pertinencia es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global”. (MEN, 2008, p. 40)

Para Rincón (2010, p.9):

Es claro que Colombia no está interesada en fomentar estrategias para la profesionalización a nivel universitario, puesto que la situación del campo económico es la que prima en las intenciones de la política y ésta se puede mejorar a través de la formación en aspectos laborales más que con la formación de agentes intelectuales.

Así pues, la educación es presentada como “una oportunidad de progreso productivo y laboral. Es así que no se percibe como una iniciación en el campo académico, ni en el reflexivo y, por el contrario, se sobrevaloran el campo laboral y el económico, en términos empresariales y políticos”. (RINCÓN, 2010, p. 9).

De tal modo, la actual política colombiana de educación.

Pretende educar para el trabajo a los agentes sociales menos favorecidos; al parecer, se busca que los individuos crean que tienen la posibilidad de ascender en el espacio social, pero, en realidad, simplemente se convierten en empleados eficientes del mercado para que ejecuten una función productiva, en tanto las competencias que pretende formar la política de educación en Colombia están encaminadas al desempeño laboral específico, dejando de lado la formación de ciudadanos con espíritu crítico, reflexivo e independiente, para la producción de conocimiento nuevo. (RINCÓN, 2010, p. 15)

La educación para el trabajo, requiere pues competencias que posibiliten fines productivos y de mercado; el gobierno colombiano las define como:

Un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad, así como de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. (MEN,2016, p.25)

A su vez, esperan que las siguientes tres competencias, diseñadas por el Ministerio de Educación, sean transferidas y transversalizadas en ámbitos educativos y sociales.

Las **competencias básicas** son el fundamento sobre el cual se construyen aprendizajes a lo largo de la vida. Son principalmente competencias comunicativas (comprender y producir textos escritos y hablados y utilizar lenguajes simbólicos), competencias matemáticas (formular y resolver problemas usando conceptos numéricos, geométricos y medidas estadísticas), y competencias científicas (formular y comprobar hipótesis y modelar situaciones naturales y sociales utilizando argumentos científicos). (MEN,2016, p.26)

Las **competencias ciudadanas** son el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (MEN,2016, p.26)

Las **competencias laborales** son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propios de las distintas áreas del conocimiento, que aplicadas o demostradas en actividades de la producción o de los servicios se traducen en resultados que contribuyen al logro de los objetivos de una organización o un negocio. (MEN,2016, p.27)

Estas últimas, (las competencias laborales) se organizaron y redefinieron constitucionalmente desde las actividades formativas en los niveles superiores por medio de la Ley 749 de 2002 y el Decreto 2216 de 2003 que establecían, respectivamente:

El primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivo. (Ley 749 de Julio 19 de 2002)

La actividad formativa de una institución de educación superior está diseñada en ciclos propedéuticos (...) cada uno de los cuales brinda una formación integral correspondiente a ese ciclo y conduce a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida, como para continuar en el ciclo siguiente. (Decreto 2216 de agosto 6 de 2003)

El abordar las competencias como modelo pedagógico se tradujo en pobres resultados. Esto debido, en gran medida, al no conocer la real naturaleza y génesis de su aplicabilidad.

La puesta en marcha de las políticas educativas de competencias, en la mayoría de los colegios y escuelas, se ha dado sin una toma de conciencia de lo que ellas significan en la concepción de aprendizaje, en el contenido de lo que se aprende, en el tipo de conocimiento que se promueve y las implicaciones para los proyectos educativos institucionales y el currículo. (NIÑO & GAMA, 2014, p.6).

Se esperaría, que las competencias estuvieran guiadas y fundadas bajo premisas que desarrollen habilidades críticas, permitiendo con ello, una construcción de aprendizajes significativos útiles para el individuo y posteriormente para la sociedad. Sin embargo:

Se trata fundamentalmente de una enseñanza/aprendizaje atomizado en una multitud de competencias, modulando así los (des)conocimientos de

acuerdo a determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales.

Lo que impide este modelo educativo es que los conocimientos y competencias enseñados y aprendidos sean comprendidos y explicados, pensados, descontextualizados, no comparados ni relacionados entre sí. Este modelo modular de la educación más bien atrofia el desarrollo de la inteligencia. (DEL REY; SANCHEZ, 2011, p.3)

Según los críticos de este nuevo sistema, los modelos de competencias surgieron como respuesta al mundo globalizado y a sus intereses particulares. Su uso en las esferas educativas, es una aceptación a modelos empresariales y a estructuras estandarizadas que a su vez demandan transformaciones pedagógicas. Como dice Cardona (2013, p.7): “El gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha implementado un enfoque educativo por competencias, el cual tiene su génesis en las demandas globales de mercado”. Y agrega:

Se evidenció con el tiempo que estas innovaciones pedagógicas se trataban de una estrategia gubernamental de regulación social basada en la implantación de un sistema educativo centrado en el *saber hacer*, en el desarrollo de una subjetividad que en las nuevas generaciones comprometieran a la vida misma al nuevo ideal de sociedad basado en las dinámicas del mercado, desdeñando cualquier intento de la educación por una formación integral para la vida. (CARDONA, 2013, p.26)

Además, desde los ministerios de educación y sus estrategias de competencias, se dirigen hacia objetivos laborales.

Las pruebas que se llevan a cabo en el campo educativo, en términos de calidad, evalúan competencias, y, dentro de la política actual de educación, se orientan hacia la formación en competencias laborales; en pocas palabras, lo que cuenta es el capital cultural objetivado, lo que sabe un individuo, en tanto ese conocimiento sea utilizado en una práctica social específica, teniendo como objetivo la productividad y el desarrollo económicos. (RINCÓN, 2010, p.8)

Hasta ahora, se evidencia el real propósito educativo de nuestros gobiernos quienes prestan especial cuidado a los factores económicos quebrantando las necesidades sociales y el derecho fundamental de obtener la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

Es posible descubrir la intención de la política de mejorar la calidad de la educación, de acuerdo con la formación en competencias y no con la idea de mejorar las condiciones sociales de los individuos, una pretensión que demuestra nuevamente la indiferencia frente a las desigualdades evidentes en el país. (RINCÓN, 2010, p. 8)

Debido a tan grandes problemáticas sociales y desigualdades latentes en el país, las políticas educativas deberían estar centradas en proporcionar elementos que fortalezcan el capital humano y social del mismo. No obstante.

En la actual política colombiana de educación se pretende educar para el trabajo a los agentes sociales menos favorecidos; al parecer, se busca que los individuos crean que tienen la posibilidad de ascender en el espacio social, pero, en realidad, simplemente se convierten en empleados eficientes del mercado para que ejecuten una función productiva, en tanto las competencias que pretende formar la política de educación en Colombia están encaminadas al desempeño laboral específico, dejando de lado la formación de ciudadanos con espíritu crítico, reflexivo e independiente, para la producción de conocimiento nuevo. (RINCÓN, 2010, p.8).

En otras palabras, se objetiva el estudiante como medio de producción desde los contextos educativos, en los cuales, “las competencias laborales son una pieza central en un enfoque integral de formación que conecta el mundo del trabajo con la educación”. (MEN, 2008, p.40)

Es oportuno, sin embargo, destacar las competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. (RUIZ & CHAUX, 2005, p.8)

Estas últimas competencias, las ciudadanas, se podrían traducir como una *cultura escolar común*, que podría permitir tanto a niños ricos como a niños pobres contar con bases sólidas de formación.

La cultura escolar común determina mínimos elementales que garanticen competencias ciudadanas, asegurando así necesidades mínimas de protección, independientemente de su background cultural o decisiones ulteriores. Se procura con

ello estimular la igualdad y la equidad de condiciones sociales cediendo espacios de respeto de singularidades y diferencias del individuo. Sobre esa base común, se siembra el camino hacia una escuela justa que anula los mecanismos de selección sobre la base del mérito y que “levante”, apoye y transforme los vencidos en vencedores.

La escuela justa debe ofrecer bienes educativos que no se relacionan con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela. Que la escuela no humille a nadie y no se asiente sólo en conocimientos, sino también en bienes cívicos y culturales. (DUBET citado en RAMIREZ, 2008, p.3)

Igualmente, la cultura escolar común debe ser el acopio necesario (urgente) para invertir el orden de las prioridades actuales que re - signifiquen el bien escolar.

La cuestión de la cultura común es esencial ya que la escuela sigue siendo una herramienta de integración social capaz de darle a todos los niños las competencias y los conocimientos a los que tienen derecho, a fin de convertirse en ciudadanos activos e individuos autónomos. Esta cultura común no solamente debe ser redefinida en un gran número de sociedades afectadas por mutaciones culturales, económicas y sociales considerables, sino que, sobre todo, debe seguir siendo un objetivo fundamental de la escuela en un momento en el que la preocupación por la formación de las élites y la presión por adaptar las formaciones a las necesidades de la economía amenazan con alejarnos de esta ambición. (DUBET, 2003, p.11)

Por último, debe guiarse por manifestaciones políticamente correctas cuyo carácter permita alcanzar los bienes educativos aptos para la construcción de escuelas más justas en el territorio colombiano.

Una escuela cuya construcción es de naturaleza política, pues al ámbito político corresponde decidir cuál ha de ser la cultura común que determine el proyecto de escuela obligatoria; cuál ha de ser el proyecto educativo a adoptar si no se quiere que la escuela sea un mercado; y qué medios deben mobilizarse a favor de una escuela justa. (DUBET citado en RAMIREZ, 2008, p.3).

Lo políticamente correcto, se centraría en conocimientos concretos que determinen una cultura escolar común alejada de políticas de mercadeo – laboral, y

cercanas a políticas más humanas entiendan las necesidades que nuestros tiempos reclaman y las urgencias sociales por las que atraviesa el estado colombiano.

5 CONCLUSIONES

La educación es concebida y regulada por el Gobierno Nacional de Colombia como derecho fundamental. Para ello se apoya en leyes, decretos y artículos que así lo estipulan. Estos instrumentos de poder tienen como pilares fundamentales la construcción de una Colombia en paz, equitativa y educada, en armonía con los propósitos del Gobierno nacional. El objetivo central, aparentemente, es convertir a la educación en un instrumento de igualdad social y crecimiento económico.

Lo anterior, sin embargo, termina siendo una paradoja, una contradicción evidente entre las normas y la vida cotidiana del país. Dado el enorme cúmulo de violencia y violaciones a los derechos humanos (en donde las pérdidas humanas, sociales y culturales se acumulan desde hace décadas; y en donde la muerte y la pobreza son las máximas que rigen nuestra actualidad), la educación NO logra consolidarse como pilar social, mucho menos como centro de desarrollo de las capacidades humanas. Por el contrario, se disuelve en intereses particulares, muchos de ellos dirigidos a la eficiencia del capital y a la generación de factores y agentes productivo-laborales que materializan los peores efectos de la mal entendida y aplicada globalización que vivimos.

A partir de lo anterior, quisimos estudiar las políticas educativas colombianas de los últimos años, en especial las políticas de gratuidad, calidad y pertinencia educativa presentadas en el Plan decenal 2006-2016, con el objeto de establecer su capacidad para promover la ‘justicia educativa’ en las escuelas colombianas. Como referente conceptual y teórico de nuestro análisis, tomamos como referencia el concepto de ‘justicia educativa’, específicamente desde las categorías propuestas por François Dubet: “igualdad de oportunidades”, “meritocracia” y “cultura escolar común”.

Pudimos establecer que las *políticas de gratuidad*, previstas en el Decreto 4807 de 2011, buscaban brindar acceso y cobertura educativa (gratuitas) a todos los niños y niñas del territorio colombiano. Sin embargo, estas pretensiones se ven perturbadas por todos los obstáculos sociales que deben ser superados para ejercer este derecho fundamental.

A su vez, se pudo evidenciar que la educación gratuita no basta - no es suficiente- y debe ser acompañada y reforzada por mejores condiciones económicas, políticas, sociales y culturales para que dicho derecho sea efectivo y significativo.

Por otro lado, el gobierno intenta promover la “igualdad de oportunidades” de una manera general, retórica. Pero el acceso, la permanencia, así como el éxito y/o el fracaso escolar, dependen de factores sociales y culturales que no se promueven ni se busca mejorar.

En consecuencia, la gratuidad educativa es una “fachada” que oculta la verdadera falta de “igualdad”, y se emplea como elemento de selección social y como agente que determina el verdadero destino de los estudiantes.

Ya sabemos que la “igualdad” se ofrece a todos y en cualquier posición social; pero, en sociedades como las nuestras (violentas, corruptas, desorganizadas y subdesarrolladas), esa igualdad resulta ser en la práctica, en la realidad, una ficción.

Se observó también que las *políticas de calidad* se miden y justifican a través de “pruebas estandarizadas” (Pruebas SABER y pruebas PISA) que son ajenas a la realidad del país y que no sirven para la regulación efectiva del sistema y de sus componentes.

Las pruebas, concebidas para referenciar y mejorar las habilidades y aptitudes escolares, terminan sometidas a los intereses internacionales (OCDE y organismos de acreditación) y a sus propósitos económicos, en detrimento de los intereses propios del país y del derecho a una educación integral.

La supuesta “meritocracia” que sirve de base a las pruebas consiste, supuestamente, en: “Permitir que cada quien muestre y demuestre sus logros y posibilidades”. En realidad, las pruebas cumplen la función de jerarquizar y, por ende, discriminar el “éxito” o “fracaso” de los estudiantes en el sistema educativo colombiano. Para nadie es un secreto que los mejores puntajes de las pruebas se dan en instituciones privadas y que el ascenso social de esas élites queda, de esa manera, aprobado y perpetuado.

Mientras tanto, los estudiantes de instituciones públicas (los más desprovistos de capital cultural) conforman la amplia base de fracasados. Por ende, los resultados de las pruebas, catalogados cuantitativamente van en detrimento de otros factores

cualitativos (más precisos) que brindarían datos relevantes para el perfeccionamiento de las actuales políticas educativas.

Por su parte, las *políticas de pertinencia*, no demuestran una real sintonía con los contextos actuales que atraviesa el país. Antes bien, favorecen competencias laborales cuya conciencia se desborda en demanda, producción y venta, a despecho de otros fines esenciales de la educación. La “formación por competencias” termina siendo un “ideal” burocrático y suele entenderse únicamente como el mecanismo para la concreción de competencias laborales. De esta forma los beneficios educativos y culturales de la educación se dejan de lado, para privilegiar los beneficios económico-laborales. Se recuerda que la educación como formación integral, que complemente las necesidades sociales y la diversidad cultural de sus estudiantes, no se debe asumir como un producto del mercado.

Por esta razón la obsesión gubernamental por hacer de las competencias laborales la única estrategia de pertinencia educativa debe ser replanteada, bajo los presupuestos de una “cultura escolar común” que favorezca el desarrollo humano. La “cultura escolar común” otorgaría una base sólida de conocimientos que influirían en la formación de una ciudadanía crítica y competente para desenvolverse ante las adversidades reales y presentes en Colombia.

Así pues, las políticas educativas colombianas, los estándares y competencias deben re-estructurarse, en un intento por cambiar los efectos negativos de nociones y estrategias que reproducen situaciones de injusticia y desigualdad social. Las políticas educativas actuales (en especial las de gratuidad, calidad y pertinencia), ni soportan, ni construyen una *justicia educativa* real pues aceptan una formación por competencias, en su mayoría, laborales.

REFERENTES

BOLIVAR, A. Justicia social y equidad escolar. *Una revisión actual*. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, vol.1. n.1, p.9-45, 2011. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>. Acceso en: 17 mayo.2019.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. 2007. Recuperado de: <http://nepegeo.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acceso en: 19 mayo.2017.

BUGALLO, C. **El mito de la igualdad de oportunidades**. 2014. Recuperado de: <http://www.espacio-publico.com/wp-content/uploads/2014/04/1210-El%20mito%20de%20la%20igualdad%20de%20oportunidades.pdf>. Acceso en: 16 Jun .2017.

CARDONA, A. **Aproximación crítica al enfoque estatal de educación por competencias en Colombia: una mirada desde el perfil del docente como sujeto político**, (Disertación de maestría). Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana, 2013. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15282/CardonaGomezDanielAlberto2013.pdf;jsessionid=371B417394A64DDBC6CBA3B4BF51B529?sequence=1>. Acceso en: 10 jun .2017.

COELLO, B. **Contexto socio político colombiano 1996-2003. 2012** Recuperado de: https://www.academia.edu/22232918/Contexto_Socio_Politico_Colombiano. Acceso en: 21 ago. .2017.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**. 1991. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf> Acceso en: 18 ago. .2017.

_____. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. **Ley 115 de febrero 8 de 1994**. Bogotá – Colombia. 1994. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf Acceso en: 11 ago. .2018.

_____. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. **Decreto 0135 de 17 enero de 1996**. Bogotá – Colombia. 1996. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86218_archivo_pdf.pdf Acceso en: 21 sep. 2018.

_____ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. **Educación propuesta para discusión**. 2006. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf Acceso en: 15 ago. 2017.

_____ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. **Ley 1269 31 de diciembre de 2008**. Bogotá – Colombia. 2008. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-180678_archivo_pdf_ley1269.pdf Acceso en: 11 mar. 2019.

_____ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. **Guía fondos de servicios educativos subdirección de monitoreo y control**. 2010. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243879_archivo_pdf.pdf Acceso en: 05 abr. 2018.

_____ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. **Decreto 4807 del 20 de diciembre del 2011**. 2011. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf Acceso en: 05 oct. 2017.

_____ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. PNDE. **Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)**. El camino hacia la calidad y la equidad. 2016. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf Acceso en: 05 feb. 2018.

DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO.1789. Recuperado de: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf Acceso en: 15 abr. 2019.

DEL REY. A., SANCHEZ, J. Crítica de la educación por Competencias. **Revista de Ciencias Sociales y Humanas. Universitas**, n.15, pp. 233-246. 2011. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/4761/476147383010/> Acceso en: 02 jul. 2018.

DIAS, J. **Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña**. 2016. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/04/vinculo07.html> Acceso en: 03 jun. 2018.

DÍEZ, E. **Educación pública y gratuita como garante del derecho a la educación.** El diario de la educación. Sevilla. 2016. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/29/educacion-publica-gratuita-garante-del-derecho-la-educacion/> Acceso en: 18 mayo. 2017.

DOLABANI, M. **Dubet, f. Repensar justicia social : contra el mito de la igualdad de oportunidades.** Universidad Nacional del Mar del Plata. Buenos Aires. 2011

DUBET, F. ***O que é uma escola justa? 2004.***

_____ ***O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.*** 2008.

_____ **As desigualdades multiplicadas.** Revista brasileira da educação. n.17. 2000. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf> Acceso en: 19 mayo. 2017.

_____ **"Contra el mito de la igualdad de oportunidades".** Entrevista al sociólogo François Dubet. Sociología contemporánea. 2011. Recuperado de: <https://sociologiac.net/2011/07/05/contra-el-mito-de-la-igualdad-de-oportunidades-entrevista-al-sociologo-francois-dubet/> Acceso en: 25 mayo. 2018.

_____ Debate: *¿ igualdad de posiciones o igualdad de oportunidades?* **Revista siglo XXI.** 2016. Recuperado de: <http://www.psocialista.org/debate-igualdad-posiciones-igualdad-oportunidades/> Acceso en: 23 abril. 2018.

ESTRADA, J. **Configuraciones de política educativa neoliberal.** Estudio preliminar. Universidad Nacional de Colombia. 2002. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/177716968/Estrada-Alvarez-Configuraciones-de-politica-educativa-neoliberal-Estudio-preliminar> Acceso en: 24 abril. 2018.

FIGUEREDO, A., GONZALES, E., CORTAZAR, J. **Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018.** (Disertación Maestría) Universidad de san Buenaventura. Cali –Colombia. 2016. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5528/3/Políticas_educativas_Colombia_a_Figuero_2016.pdf Acceso en: 25 abril. 2018.

GONZALES, G. (2015). Conflicto armado en Colombia y sus consecuencias sobre niños y jóvenes. Entrevista de Paulo Cesar Pontes Fraga con Germán Muñoz González.

Revista espacio abierto, n.8. 2015. Recuperado de:
http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v8/es_n8a04.pdf Acceso en: 28 abril. 2018.

HEREDIA, G. Justicia educativa: nociones, teorías y reflexiones para el desarrollo de prácticas escolares justas. **Revista educación y ciencia**, vol.3. n.42.p. 21-33. 2014. Recuperado de:
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/304> Acceso en: 28 abril. 2018.

LÓPEZ, H. Miseria y desigualdad en Colombia. **Revista digital Rebelión**. 2018. Recuperado de: <https://www.rebelion.org/noticia.php?id=238237> Acceso en: 28 abril. 2018.

MACEIRAS, O. **Aproximación al concepto de mérito personal como generador de honores**. (Tesis doctorado). 2014. Recuperado de:
[file:///D:/Documents/Downloads/Aproximacion al concepto de merito perso.pdf](file:///D:/Documents/Downloads/Aproximacion%20al%20concepto%20de%20merito%20perso.pdf)
Acceso en: 20 nov. 2018.

MERA, D. **Repensar la gratuidad educativa**. Periódico el espectador. 2012. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/repensar-la-gratuidad-educativa-columna-326633> Acceso en: 20 nov. 2018.

MOSQUERA, R. Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, vol. 11. n.1, p. 43-55. 2018. Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/9245> Acceso en: 20 nov. 2018.

MURILLO, F., ROMÁN, M. Y HERNÁNDEZ, R. Evaluación educativa para la justicia social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, vol.4, n. 1, p. 8-23. 2011. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4467> Acceso en: 23 nov. 2018.

NAVARRETE, S. **“Casi todas las escuelas son injustas”**: François Dubet. Periódico El espectador. 2015 Recuperado de:
<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/casi-todas-escuelas-son-injustas-francois-dubet-articulo-569824> Acceso en: 24 nov. 2018.

NIÑO, L., GAMA, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. **Revista Dialnet**,

vol. 28, n. 64, p. 37 – 64. 2014. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280213> Acceso en: 24 nov. 2018.

OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación.** La educación en Colombia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París. 2016. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf Acceso en: 24 nov. 2018.

OBANDO, E. **Gratuidad y crisis educativa.** Revista digital diario del sur. 2012. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-301122.html> Acceso en: 24 nov. 2018.

OSUNA, V. La justicia social: entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones. **Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Matanza.** vol.1, n.9, p. 93-108. 2016. Recuperado de: <http://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/92> Acceso en: 25 nov. 2018.

OSPINA, J. El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. **Revista Universitas,** n.24. 2016. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3181/1846> Acceso en: 28 nov. 2018.

PAREDES, H., GIRALDO, G. La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. **Revista criterio libre jurídico,** vol.13, n.2.p.111-126. 2016. Recuperado de: <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rcj/article/view/558> Acceso en: 30 nov. 2018.

PATERNINA, E. Política de gratuidad: un estudio de caso. **Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte,** n.23. p.73 -87. 2015. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n23/n23a06.pdf> Acceso en: 30 nov. 2018.

PEÑA, M., TOLEDO, C, (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. **Cadernos de Pesquisa,** vol.47, n.164, p.496-518. 2017. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00496.pdf> Acceso en: 22 feb. 2018.

PND. **Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad.** 2019. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-2018-2022.pdf> Acceso en: 18 feb. 2018.

RAMIREZ, E. Reseña de François Dubet: La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**, n.9. 2008. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/325/473> Acceso en: 18 feb. 2018.

RETAMAL, J. “**El mérito escolar es más una creencia que una realidad**”. Periódico digital el mostrador. 2014. Recuperado de: <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/11/07/el-merito-escolar-es-mas-una-creencia-que-una-realidad/> Acceso en: 19 feb. 2018.

REYES, F. ¿Es Colombia un Estado fallido? **Revista digital RT.** 2015 Recuperado de: <https://actualidad.rt.com/opinion/fernando-reyes/182836-colombia-estado-fallido> Acceso en: 20 feb. 2018.

RINCÓN, A. **Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.** (Disertación de maestría). Universidad de la Salle. Colombia. 2010 Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/13645/T30.10%20R471a.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acceso en: 22 feb. 2018.

RINCÓN, C. *El fracaso de las políticas educativas en Colombia.* **Revista Las dos Orillas.** 2016. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/el-fracaso-de-las-politicas-educativas-en-colombia/> Acceso en: 22 feb. 2018.

RUIZ, A., CHAUX, E. **La Formación de Competencias Ciudadanas.** Asociación colombiana de facultades de educación – Ascofade. 2005. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf> Acceso en: 12 abr. 2018.

SÁNCHEZ, P. **Docencia y gestión en la educación superior.** Pearson educación, México, 2014. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/289790630_Principios_para_la_justicia_escolar_en_la_gestion_educativa Acceso en: 12 abr. 2018.

SALDARRIAGA, J., SCOPPETTA, O. **La gratuidad de la educación.** En los planes de desarrollo de los departamentos y municipios de Colombia, 2008-2011. 2009
Recuperado de: https://saldarriagaconcha.org/desarrollo_fsc/images/documentos/la-gratuidad-de-la-educacion.pdf Acceso en: 12 abr. 2018.

SPD. **Sisbén. Principales características del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales.** 2018. Recuperado de: http://filandiaquindio.micolombiadigital.gov.co/sites/filandiaquindio/content/files/000425/21233_cartilla_sisben-1.pdf Acceso en: 12 abr. 2018.

SUÁREZ, H. Nuevo Plan Decenal de Educación: ¿lo mismo de antes? **Revista digital Las Dos Orillas.** 2016. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/nuevo-plan-decenal-de-educacion-lo-mismo-de-antes/> Acceso en: 13 abr. 2018.

TEDESCO, C. **La justicia educativa como elemento indispensable de la justicia social.** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. 2018. Acceso en: 13 abr. 2018.

URRUTIA, C. **Justicia social y discurso crítico en educación: una mirada desde François Dubet.** Universidad de La Serena, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación - Chile Vol. 36, n.100. pp. 399 – 401. 2016. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00399.pdf> Acceso en: 13 abr. 2018.

MENDES, V. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de pesquisa,** v.44, n.154, p.1094-1109. 2014.

VELEDA, C., RIVAS, A., MEZZADRA, F. **La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.** 2011. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329093422_La_construccion_de_la_justicia_educativa_Criterios_de_redistribucion_y_reconocimiento_para_la_educacion_argentina Acceso en: 13 mayo. 2018.

VILLALBA, C. & GONZÁLES, A. **La incidencia del modelo de educación superior y de la intervención estatal en la calidad de la educación superior en Colombia.** Prolegómenos vol.19. no.37. Bogotá - Colombia. 2016. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2016000100001 Acceso en: 15 mayo. 2018.

VISNES, C. & GONZÁLES, M. *Colombia: no habrá una paz sostenible sin educación*. **Revista digital Esglobal**. 2017. Recuperado de: <https://www.esglobal.org/colombia-no-habra-una-paz-sostenible-sin-educacion/>
Acceso en: 15 mayo. 2018.

ZUBIRÍA, J. *El plan decenal y la política pública en educación*. Revista Otras voces en Educación. 2017. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/250295>
Acceso en: 15 mayo. 2018.

_____ **El impacto de la guerra en la cultura y la educación**. Revista Semana. 2015. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-impacto-de-la-guerra-en-la-cultura-la-educacion/429936-3> Acceso en: 18 jun. 2018.