



La educación como derecho en la ley 115 de 1994 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: planteamientos para la ampliación de su garantía mediante el uso de la transvaloración conceptual.

Sandra Milena Botero Lizarazo

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Facultad de Derecho

Programa de Derecho

Bogotá D.C

2019



La educación como derecho en la ley 115 de 1994 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: planteamientos para la ampliación de su garantía mediante el uso de la transvaloración conceptual.

Trabajo de grado para optar al título de Abogada

Sandra Milena Botero Lizarazo

Asesor

Flover Artunduaga Lizcano

Teólogo y Licenciado en Filosofía, Especialista en Gerencia Social, Magister en ciencia política, Doctor en Educación con Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Facultad de Derecho

Programa de Derecho

Bogotá D.C

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

Asesor Temático

Asesor Metodológico

Jurado 1

Jurado 2

Fecha, __ del mes de __ del 2019

Mis más sinceros agradecimientos, a todos aquellos que me permitieron llegar a este punto, en especial a mi Familia entre la que cuento al Maestro Camilo Ernesto Villegas Rondón y cada uno de los miembros del semillero de investigación Uta sybin y del Colectivo de teatro Fritas en Acción, Luz Dary Correales, Fernanda Escobar quienes hicieron grandes aportes a mi vida académica, profesional y a mi posibilidad de crecer como ser humano.

Las opiniones expresadas en el presente documento son de responsabilidad exclusiva de la autora y no comprometen de ninguna forma a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y/o a su Facultad de Derecho.

1 RESUMEN

La constitución política de 1991 de Colombia modifica la percepción respecto a la educación en relación con los ordenamientos jurídicos que le preceden, situación que coadyuvada por la jurisprudencia y el uso de herramientas democráticas como la tutela ha llevado a que la misma se establezca como derecho fundamental y servicio público esencial.

Lo anterior no obsta para que el derecho a la educación, gracias a la manera como se pretende garantizar con la Ley 115 de 1994 -llamada a desarrollar el artículo 67 constitucional-, contenga contradicciones que evitan que el ejercicio del derecho a la educación se desarrolle en verdaderas condiciones de igualdad y respeto de la persona; determinando al sujeto y posicionándolo fuera de sus expectativas gracias a la intervención de mecanismos extralegales que históricamente han modelado el andamiaje político-legal del país desde y en la educación estableciendo con ello el carácter que se debe dar a la formación de las personas.

Esto sumado a la manera como históricamente ha operado el derecho, es decir, como la postulación de una serie de pseudoenunciados gramaticales que sirven como lineamientos que permiten o prohíben el ejercicio de acciones determinadas a las cuales el operador jurídico debe, en su labor de garantizar el ejercicio de derechos, remitirse para analizar el caso concreto, poniendo en primer lugar la interpretación de la ley que deriva directamente de las palabras para contrastarlas con un caso concreto, así se puede afirmar que la garantía de los derechos encuentra su límite principal en el alcance significacional de las palabras contenidas en las normas y luego en la interpretación que se le atribuya desde quien la interpreta de cara a la sociedad.

Ahora, teniendo en cuenta la amplitud del concepto “educación” y que este posee un carácter público en lo concerniente a su significado, es posible

entender que sirva con ello al apalancamiento de los elementos discursivos tanto de las políticas públicas como de los programas de gobierno, llevando a que la manera como se entiende dicho concepto se sustente en el poder de decisión de unos pocos y no satisfaga las necesidades de los sujetos y por ende de la sociedad.

Pues como lo señala Nietzsche (1995) (2000) quien tiene el poder designa y otorga el valor –o carga significacional- a las palabras, valor que si bien se aprehende, reproduce y difunde histórica y culturalmente, siendo a la vez reflejo de esa cultura y esa historia que enmarca el carácter del lenguaje, gracias al sentido que se le otorga, es susceptible de modificación.

Por lo tanto, ampliar el alcance de un concepto como educación por medio de un ejercicio transvalorativo consiente permitirá que la percepción social de lo que es educación crezca, avance, y se desenganche de discursos que han segregado a las personas y le han llevado a pensar en que la educación que se les ofrece es la más apta para ellos, aun en detrimento de sus ideales erigiéndose a la vez como mecanismo de control social y direccionamiento del propio desarrollo.

Así, un ejercicio transvalorativo de este talante debe venir desde abajo, para que se construya a la vez un fortalecimiento del sujeto político que entienda la educación como derecho fundamental, al tiempo que el concepto se vaya constituyendo y direccionando a las necesidades reales de los sujetos, ahora con herramientas, también, supra legales, para la exigencia del derecho, pues de esa manera se podrá exigir un derecho a la educación que conceptualmente ofrezca una significación mayor e incluyente.

1.1. Palabras Clave

Educación, transvaloración, ley, derecho fundamental, servicio público esencial, sujeto, sujeto político posicionamiento.

TABLA DE CONTENIDO

1	RESUMEN	7
1.1.	Palabras Clave	8
	TABLA DE CONTENIDO	9
	TABLA DE ILUSTRACIONES	11
2	INTRODUCCIÓN	14
	CAPITULO I: SOBRE EL LENGUAJE, SU DISCURSIVIDAD Y RELACIÓN CON EL DERECHO	21
3	El lenguaje en si	21
3.2	Breve acercamiento al asunto estructural del lenguaje: sema, semema, morfema, lexema.	23
3.3	El lenguaje como herramienta	27
3.3.1	Lenguaje y derecho	27
3.3.2	Discursividad del lenguaje	32
	CAPITULO II: SOBRE LA EDUCACIÓN	35
4	Sobre la educación	35
4.2	Estado, violencia y poder	37
4.3	La educación como aparato ideológico del Estado; El Estado como determinante del derecho a la educación.	43
4.4	Breve recorrido conceptual de la educación como derecho: el devenir histórico Colombiano como elemento transformador del mismo derecho	50
4.4.1	Ley 115 de 1994: en el contexto del Estado Social de Derecho	64
4.4.2	¿El Plan Nacional Decenal de Educación PND puente entre la norma y la realidad?	69
	CAPITULO III: SOBRE LA TRANSVALORACIÓN CONCEPTUAL COMO POSIBILIDAD PARA LA AMPLIACIÓN DE LAS GARANTÍAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.	90
5	¿Qué es la Transvaloración conceptual?	90
5.2	Tres ejemplos de transvaloración en la historia	94

5.2.1	¿Cómo se replica el nuevo valor conceptual a través de la historia?	97
CAPITULO VI: PROPUESTA ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN: LA TRANSVALORACIÓN COMO POSIBILIDAD TEÓRICA DE AMPLIACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y COMO HERRAMIENTA PARA SU EXIGENCIA.		99
6	Si la transvaloración es un proceso histórico, lento, que requiere de una serie de presupuestos para que se dé ¿cómo convertirla en un instrumento para la garantía del derecho a la educación?	99
6.2	El proceso transvalorativo como posibilidad para revertir los cambios conceptuales del concepto educación que se están planteando en detrimento de los sujetos titulares del derecho a la educación en el estado actual de cosas.	103
6.3	Transvaloración como contrapoder: Cambiar la educación.	109
6.4	¿Cómo fue el proceso para acercar la propuesta a la realidad?	117
6.4.1	De los presupuestos metodológicos	117
6.4.2	Fortalecimiento teórico	120
6.4.3	Participación en diversos escenarios académicos	121
6.4.4	Sobre la pinta de internet	133
7	Conclusiones	141
8	LISTA DE REFERENCIAS	145
8.2	Libros	145
8.3	Artículos de publicaciones periódicas	148
8.4	Congresos conferencias, reuniones, entrevistas.	149
8.5	Normas jurídicas: leyes, reglamentos, órdenes ministeriales, decretos, resoluciones y jurisprudencia	155
8.6	Webgrafía	156
9	ANEXOS	160

TABLA DE ILUSTRACIONES

<i>Tabla 1; distribución de la Matricula por nivel y sector del establecimiento. Áreas Urbanas, América Latina (12) Países 2006 toma del octavo boletín del Sistema de información de tendencias en educación para América Latina (SITEAL) en http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14668-costos-2017-de-matriculas-en-educacion-superior-a-niveles-similares-a-los-de-2014 (SITEAL, 2017)</i>	80
<i>Tabla 2 Ejemplificación de la relación del origen del lenguaje, las ideas y los conceptos creación propia</i>	92
<i>Imagen 1 : Constancia participación en el XI encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	121
<i>Imagen 2: Constancia participación en XVI encuentro Nacional y X internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	122
<i>Imagen 3 : Participación en RISIUCMC 2013 panel educación y medio ambiente del semillero de investigación Uta Sybin</i>	123
<i>Imagen 4: Constancia participación en el XII encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	124
<i>Imagen 5: Constancia participación en XVII encuentro Nacional y XI internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	124
<i>Imagen 6: Participación en RISIUCMC 2014 panel educación y medio ambiente del semillero de investigación Uta Sybin</i>	125
<i>Imagen 7: Constancia participación en el XIII encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	126
<i>Imagen 8: Constancia participación en XVIII encuentro Nacional y XII internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	126

<i>Imagen 9: recibe aval para asistir con ponencia en poster al Congreso Latinoamericano y Centroamericano de Semilleros, Grupos y Líderes de Investigación realizado en la Habana, Cuba</i>	128
<i>Imagen 10: Constancia participación en el XIV encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	129
<i>Imagen 11: Constancia participación en XIX encuentro Nacional y XIII internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	129
<i>Imagen 12: Aval para participar como ponente en el VI Congreso Colombiano de Filosofía Realizado en Barranquilla, Colombia</i>	130
<i>Imagen 13: aval para participar como ponente en la “III Convención Latinoamericana de Sociología del año 2016 Universidad de Concepción, Chile</i>	131
<i>Imagen 14: Constancia participación en el XV encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)</i>	132
<i>Imagen 15: Portada pina versión uno</i>	134
<i>Imagen 16: Pina presentación versión uno</i>	135
<i>Imagen 17: Enlaces con trabajos de personas que aportan y trabajan sobre la educación y desde ella.</i>	135
<i>Imagen 18: foro versión uno</i>	136
<i>Imagen 19: Presentación de la pina y el proyecto</i>	137
<i>Imagen 20: Primer Minilibro ¿Qué es el Estado Social de Derecho?</i>	138
<i>Imagen 21: SEgundo Minilibro ¿Qué es el derecho a la educación en Colombia?</i>	138

Imagen 22 cuarto Minilibro Crítica a la Ley General de Educación en el Estado Social de derecho 139

Imagen 23 Quinto Minilibro ¿Cómo exigir el derecho a la educación en Colombia? 139

Imagen 24: Enlaces con trabajos de personas que aportan y trabajan sobre la educación y desde ella. 140

Gráfica 1 Inversión para matrícula con gratuidad entre 2008-2016 Tomado del informe de Balance y cierre del PNDS 2006-2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 10) 74

Gráfica 2 Tasa de Cobertura Neta en Educación Preescolar, Básica y Media para el periodo 2006-2016 Tomado del informe de Balance y cierre del PNDE 2006-2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 14) 75

Anexo 1 esquema básico de fines de la educación: creación propia a partir de la propuesta de Gaviria(1971) 160

2 INTRODUCCIÓN

En el año 2013 como parte de una propuesta para aprender a investigar investigando, se emprende con el apoyo, supervisión y guía del maestro Camilo Ernesto Villegas Rondón y José Ricardo Pachón, estudiante en ese entonces de octavo semestre de derecho, el desarrollo de un proyecto de que en sus inicios se denominó tentativamente *Análisis de los elementos determinantes de la educación como derecho fundamental, que limitan la formación de la persona negando su reconocimiento como sujeto político*, por medio del cual se pretendía abordar los mecanismos que aparecían como determinadores de las problemáticas de la educación, y del sujeto en sí mismo, desde una mirada propositiva que pudiera generar nuevas formas de entender la educación, su exigencia como derecho y el fortalecimiento del sujeto político como parte de la solución.

Para el desarrollo de tal investigación se propuso entonces como pregunta guía del proceso la siguiente: *¿En el marco del PNDE 2006-2016, el concepto de educación como derecho fundamental, garantiza en términos de eficacia la formación, construcción y reconocimiento de sujetos políticos en condiciones de igualdad y dignidad, cumpliendo así su función de servicio público en el contexto de Estado social de derecho?* Inquietud que surge a raíz de observar como en la realidad se presentaban diferencias notorias en cuanto a la garantía del derecho a la educación entre diferentes sujetos de la sociedad, lo que desconocía la condición de derecho fundamental y servicio público que esta ostenta, y como en gran medida tal desconocimiento deriva de la falta de capacidad y accionar político que se le concede al sujeto para construir desde su diferencia, ello pese a que Colombia se encuentra constituida como Estado Social de Derecho democrático y pluralista.

Entonces, dicha tarea se emprende tomando como marco de referencia temporal y legal el Plan Nacional Decenal de Educación vigente en ese entonces, pues era la política pública que se llamada al mejoramiento sistema educativo colombiano por lo que se empezó contrastándola con fuentes bibliográficas que permitieran centrarse en el contexto del país y sus problemáticas a nivel educativo a la vez que se propendía por entender si el problema radicaba directamente en dichas políticas, se pretendía entender las problemáticas de la educación para poder centrar el objeto de análisis a una en particular.

Como resultado de tal etapa se evidencia que tanto las problemáticas de la educación como la ineficacia observada a nivel legislativo y de políticas públicas trasciende el escenario formal en el que se desenvuelve la Ley y cala directamente en contextos reales; es decir se mueven desde mecanismos extralegales que han logrado que las problemáticas con las que nace el derecho a la educación del país se perpetúen y se repliquen culturalmente, llevando a afectar la manera como mayoritariamente se concibe y entiende el derecho a la educación y por ende como se garantiza el mismo, esto basándose en que la Ley encuentra su límite en los postulados normativos los cuales no obstante se han ampliado por vía judicial; gracias a la interpretación diferente que se ha ido dando a las normas sobre educación y al mismo alcance conceptual de la palabra educación, lo permite ver ya en este punto la pertinencia del trabajo que se emprende.

Consecuentemente se cambia tanto el título como la pregunta de investigación y todo lo que de ellos deriva y pasa a llamarse *El Plan Nacional Decenal de Educación, aparato limitador y determinante de la formación del sujeto; planteamientos para la transvaloración del concepto educación* planteándose ¿Cómo las políticas contenidas en el PNDE 2006-2016

inciden en la forma como se garantiza el derecho a la educación y determinan la formación de las personas?.

Por ello, y con el fin de dar respuesta a esa pregunta se plantea como objetivo general el determinar cómo las garantías contenidas en el PNDE 2006-2016 se convierten en un limitante para la exigencia del derecho a la educación y para trazando objetivos específicos que no solo ayuden a resolver tal cuestión sino que tienen como finalidad construir herramientas que permitan una correcta exigencia del derecho a la educación desde su como, por qué y para qué, esperando que desencadene en un nuevo enfoque social de los procesos de formación educativa, a partir los círculos sociales inmediatos, pues se encuentra en el devenir del trabajo que en gran medida el problema está en la disparidad entre lo que se cree estar exigiendo como derecho, lo que se pretende garantizar y la manera como se pretende conceder esa garantía.

De lo anterior y tomando en cuenta que se trabaja de cara a la construcción de herramientas que permitan la correcta exigencia del derecho a la educación; con ello herramientas que permitan al sujeto hacer uso de su derecho a la educación y exigirlo de manera que el mismo se adecue a sus necesidades y expectativas, sin que ello signifique que se sustraiga de lo instituido, se descarta que estas herramientas se encuentren directamente en la Ley y las políticas públicas, igualmente se comprende que la solución del problema de la educación no depende de un modelo pedagógico, lo que lleva a pensar entonces como subvertir y ampliar las posibilidades de entender el derecho a la educación, lo que denota gran importancia, pues la garantía de derechos en Colombia, suele depender mayormente de la exigencia que de ellos se haga.

Esto lleva a redirigir la búsqueda de una posible solución a mecanismos que estando fuera de la Ley no representen una absoluta ruptura con mecanismos legales que ya han demostrado efectividad para ganar terreno en cuanto al derecho a la educación, en esa búsqueda se identifican tres puntos de partida:

Primero algunos postulados surgen desde lo que Zibechi (Sin año) observa al hablar del movimiento Aymara como: Que es desde la identificación de necesidades comunes que se pueden ir constituyendo a la vez sujetos y comunidades, actuando desde dentro y fuera del Estado, entendiendo que solo desde la relación entre personas, y los acuerdos racionales a los que estas puedan llegar como iguales y como potencia se puede avanzar evitando que se incuben formas de dominación, a partir de la idea de que los principales cambios no están arriba –porque allí no les interesa el cambio- sino abajo donde está la potencia y la necesidad de alterar las realidades y encontrar mecanismos que les permita incidir en las decisiones que les afectan y le atañan.

Segundo que es posible aprovechar el lenguaje como herramienta universal de generación de relaciones, significados y mecanismo de mediación, lo que trasladado al problema concreto permite que se pueda aprovechar el hecho de que la Norma sea un pseudoenunciado; una forma lingüística de expresar una idea que se entiende universalizante y pragmática, es decir, que pretende relacionar de manera general una relación real de forma que esta tenga un significado más o menos genérico de acuerdo a las ideas preconcebidas sobre palabras y conceptos que esta contiene sin importar el interlocutor que se encuentre ante tal significante.

Tercero, que tanto el derecho a la educación como la educación no son simplemente palabras, es decir no simplemente designan un elemento

existente en la realidad, contrario a ello son conceptos y como tal dependen de la interpretación que se le dé racionalmente pues contiene de suyo una serie de características agrupadas, así si bien tanto la palabra como el concepto son signos la manera de entenderles e interpretarles varia pues aunque la primera no tiene una forma de entenderse universal y univoca tampoco presenta mayor problema en cuanto a su alcance, por otro lado un concepto suele estar enlazado a valores lo que hace que varíe haciendo que una sola palabra tenga un contenido “polisémico”.

Entonces la manera de aprovechar estos tres puntos de partida es empezar la confrontación entre la denotación¹ que se le ha atribuido legal y políticamente a la educación y a la educación como derecho y la connotación² que se le ha asignado a los mismos, para que a partir de ella se tenga un concepto base de cada concepto –valga la redundancia- que refleje lo que se está significando realmente y los valores que le dan tal sentido, luego centrar la atención en el sujeto para que se construya desde allí un concepto y por medio de los tres elementos de la semiótica dirigir el esfuerzo a transvalorar los conceptos educación y derecho a la educación, por medio de un proceso de reconocimiento del sujeto político, y la relación constante con el medio para evidenciar cuales son los valores, conceptos de grados menores e interpretaciones que se consideran le faltan a estos.

Pero, ¿para qué? porque si se logra generar un efecto bola de nieve en el reconocimiento de ese concepto ampliado la interpretación normativa en algún momento tendrá que ceder y expandirse redundando en que al momento de utilizar cualquier herramienta que movilice la potencia³ en pro

¹ Significado que la historia le ha designado directamente a la palabra.

² El significado otorgado indirectamente y de manera “tácita” que se le atribuye por medios indirectos que devienen del mismo medio.

³ Concepto que refiere a el poder en sí, aquel que aparece como facultad, como capacidad, como fuerza impulsora, lo que realmente no implica una capacidad organizativa o la

del reconocimiento del derecho a la educación el mismo tenga necesariamente que atender a la interpretación mayoritaria, Así sin modificar la Ley, o las políticas públicas las personas se convertirán en verdaderos decisores políticos desde su propio contexto y tendrán herramientas que permitan en efecto la correcta garantía y exigencia del derecho a la educación, así una educación adecuada para el sujeto que la exige, pero sin sustraerle de las dinámicas mayoritarias.

Con lo anterior se ubican entonces tres ejes conceptuales en cuanto a la educación siendo ellos: educación, educación como derecho, transvaloración –como proceso, por lo que se incluyen aquí dos etapas situación del sujeto y fortalecimiento del sujeto político - y la Ley 115 de 1994 como ley general de educación, por cuanto de ella derivan las políticas públicas en educación y a diferencia de muchas de ellas es vinculante, no obstante para la comprensión de esta en las circunstancias actuales es necesario comprender que las políticas públicas contenidas en el PNDE 2006-2016 son el mecanismo que ha servido para unir esa norma con el contexto derivando en nuevas problemáticas mientras sirve como apalancamiento discursivo para la forma como se percibe y pretende garantizar la educación desde las instituciones.

Por ello la el título actual del trabajo es:

La educación como derecho en la ley 115 de 1994 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: planteamientos para la ampliación de su garantía mediante el uso de la transvaloración conceptual.

Y se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación sobre

¿Cómo contribuir a la ampliación de las garantías del derecho a la educación, contenido en la ley 115 de 1994, por medio de la transvaloración conceptual?

Ello a partir de la resolución del siguiente objetivo general:

Determinar cómo se puede contribuir a la ampliación de las garantías efectivas contenidas en el derecho a la educación por medio de la transvaloración del concepto educación contenido en la ley 115 de 1994

Mismo que se alcanzó dando alcance a cada uno de los siguientes objetivos específicos:

1. Definir la relación entre lenguaje y ley.
2. Determinar la incidencia histórica del manejo conceptual de educación en la ley colombiana
3. Analizar la ley 115 de 1994 y el Plan Nacional decenal de Educación a la luz del concepto educación como derecho
4. Establecer como la transvaloración conceptual puede constituirse en un elemento que contribuya a la ampliación de las garantías efectivas del derecho a la educación.
5. Plantear, desde los círculos sociales inmediatos, mecanismos que permitan iniciar procesos transvalorativos entorno al concepto educación como derecho.

CAPITULO I: SOBRE EL LENGUAJE, SU DISCURSIVIDAD Y RELACIÓN CON EL DERECHO

En este capítulo se pretende abarcar un acercamiento simple a lo que es el lenguaje, lo que este representa para el derecho así como realizar un acercamiento a conceptos que se retomarán posteriormente en el trabajo puesto que como bien lo describe el título del mismo, este se concentra en la idea de *transvaloración conceptual* como posibilidad de movilización del derecho, lo que conlleva necesariamente a tener por lo menos luces sobre cómo se estructura el lenguaje, que es un concepto en sí, y la relación de todos estos temas con la discursividad, que será un elemento clave a lo largo de esta propuesta monográfica.

3 El lenguaje en si

Manifiesta Nietzsche(2000) que el origen del lenguaje pertenece a otra época de la forma más rudimentaria de la psicología por lo que se sustenta en la idea del yo como medida absoluta de la realidad, como creador del todo, fetichizando al lenguaje como defensor de todo aquello que el “yo” considera que es verdad. No obstante esta idea de una subjetividad creadora permite que exista el concepto de “cosa” dispuesto por el hombre con el fin de lograr que la voluntad produzca efectos sobre la realidad, por lo que no es raro que la historia diera razón a aquellos que notaron que existía una subjetividad en el manejo de las categorías de la razón misma exteriorizadas por medio del lenguaje, subjetividad que está dada en atención a una idea de divinidad –por lo menos proveniencia divina- del hombre-. (Nietzsche, 2000, p. 13 y 14)

De lo que se concluye que en el universo del lenguaje de Nietzsche (2000) “las cosas”, son creadas a partir de arquetipos o conceptos, es decir de una idealización y categorización, que permiten al hombre abrazar parte

de su realidad englobándola en grupos simbólicos como método de reducción y estructuración mental de la complejidad que presenta el mundo.

Lo anterior, da cuenta de una relación directa entre la capacidad del hombre para racionalizar su entorno y la de exteriorizar dicho orden teórico del mismo; dicho de otra manera la razón sirve como límite a lo que se puede expresar, a la vez que el lenguaje limita la capacidad humana de describir sus realidades, de allí que Nietzsche(2000) se permita hacer una distinción entre lo que es verdadero y lo que es aparente; lo que existe en el mundo real y es esencia y la traducción que de ello hace el hombre a través de su filtro de racionalidad basado en ideales⁴.

Sin embargo, para el referido autor la razón no es en sí misma lógica – pues esta medida por la capacidad propia del hombre, es más, de cada hombre- de allí que el lenguaje no alcance para comunicar más que ideas vanas o simplificadas pues lo que es en realidad algo es decir la sustancia de la realidad no es conceptualizable – no se puede plantear como arquetipo-. (Nietzsche, 2000, pp. 1-46).

De allí que las implicaturas del lenguaje, se encuentren siempre limitadas por la razón, misma que se halla confinada a moverse por los sistemas estructurales de creencias que dan forma a la realidad humana, cambiando de valía según el concepto y la relación de este con el sujeto que lo observe y con la realidad en la que se desenvuelve. (Nietzsche, 2000)

Dicho de otra manera, la realidad nunca podrá ser comprensible para el hombre y menos en el lenguaje por lo que si bien este sirve para transmitir ideas, las mismas se ven limitadas no solo por la capacidad comunicativa de

⁴Donde “ El ideal es, por así decirlo, el tributo que el hombre paga por el desgaste que tiene, que hace en todas sus verdaderas tareas. Al cesar la realidad empieza el sueño, la fatiga, la debilidad: el ideal es justamente una forma del ensueño, de la fatiga, de la debilidad” (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 241) Lo que quiere decir que el ideal es un supuesto, una proyección del hombre respecto a lo que debería ser, a lo que podría ser.

los conceptos, sino por la posibilidad racional que se haya construido como límite, así con la voluntad de quien tiene el poder de limitar el contenido de una forma gramatical.

3.2 Breve acercamiento al asunto estructural del lenguaje: sema, semema, morfema, lexema.

Según lo expuesto en el apartado anterior, el lenguaje está constituido por conceptos –arquetipos- que representan, o por lo menos pretenden representar la realidad por medio de la conjugación de cosas a partir de su comparación con modelos ideales de esas mismas cosas que se traslada al lenguaje. Ello autoriza a decir que el concepto, es la mínima expresión precisamente del lenguaje, empero, si bien esto puede ser correcto, se debe aclarar que tal concepto solo es transmisible entre hombres a través de los signos –entiéndase, palabras, imágenes, gestos- (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999), razón por la cual es conveniente acercarse al entendimiento de las estructuras del lenguaje por lo menos de manera básica para comprender, luego como el lenguaje es estructurante y estructurador de realidades, bajo ciertas circunstancias.

Dicho esto, se empezara precisamente por entender que es un signo, para lo cual cabe observar que la real academia de la lengua española, en su diccionario (2017), señala que es “un objeto, fenómeno o acción material que, por naturaleza o convención, representa o sustituye a otro; algo que tiene la capacidad de manifestar ante quien se presenta un contenido, por lo tanto no es extraño que, tal como se advirtió anteriormente, el lenguaje se estructure a partir de signos que se cargan de significado a partir de rasgos característicos que enlazados tienen la capacidad de describir un objeto verdadero, denominados semas (King Saud University, S/A).

En consecuencia, desde la más mínima estructura que da forma al lenguaje contiene un sema, el cual, valga recalcar suele ser una descripción

que se sustrae de las características del objeto, y que al sumarse conforman sememas [palabras o conceptos], bien sean lexemas [palabras con su propio significado] o morfemas [que permitan relativizar tal significado] (King Saud University, S/A).

Ello no es un tema menor puesto que la manera como se interpreta un signo deviene de gran cantidad de elementos por lo que el lenguaje adquiere un sin número de representaciones y características que permiten alterar la realidad, no obstante obtiene su carácter y forma de ella misma, es decir, se encuentra en un sistema referencial donde la realidad como modelo se integra a un sistema lógico gramatical que pretende dar sentido al mundo sensible.

De hecho, múltiples autores, incluido Nietzsche (1995) (1996) (1999) (El Ocaso de los Ídolos , 2000) (La voluntad de poder, 2000) han comprendido que el origen del lenguaje es la realidad, sin embargo algunos otros han superado esta percepción y han determinado que la existencia de conceptos, signos, semas, sememas, lexemas y morfemas, incluso lenguaje no verbal radica en la necesidad y capacidad de exteriorizar el pensamiento que la realidad propicia en el hombre, (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999, pp. 32-36) más que en una voluntad como lo manifiesta Nietzsche (2000).

Lo anterior, por supuesto, redundaría en la existencia de palabras, unas creadas para expresar generalidades y otras para caracterizar particularidades, pero siempre con el fin de lograr la comunicación, lo que quiere decir que existe una relación entre la palabra que designa y la realidad que describe (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999, pp. 32-36).

Ello quiere decir, que las palabras tienen un contenido, y el mismo significa algo –lo representa-, no obstante tal significado está limitado por múltiples factores externos, la razón e incluso la voluntad de poder que

moviliza al hombre a cultivar ciertas ideas con el fin de gobernar sus realidades. (Nietzsche, 2000) (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000)

De lo expresado en precedencia se puede concluir entonces, que el hombre posee – o procura poseer- la capacidad de calificar el mundo que le rodea con apelativos que individualicen cada parte componente del universo de cosas que conocen o pretenden conocer para poder transmitir por medio de la unión de los mismos lo que él piensa u observa sobre y de la realidad en la que se desenvuelve por medio del uso de signos o palabras que contienen en su manifestación una carga de significados o representaciones que simbolizan, precisamente, tal realidad.

En cuanto a tales calificativos los autores que han trabajado sobre el tema, tienen diferentes percepciones, no tanto en cuanto a si el lenguaje surge o no por necesidad de la existencia de este, sino en cuanto a cómo se generan y se incorporan a la sociedad los signos o palabras para que los mismos tengan una manera más o menos unívoca de significación (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999, pp. 32-37)

En relación con lo que se establece en el punto anterior resulta pertinente traer a colación una percepción que Locke tiene al respecto, y que Blasco, Grimaltos & Sánchez (1999) subrayan al hablar de las significaciones, siendo pertinente para el objeto de estudio, pues al señalar que

« aquello, pues, de que las palabras son signos, son las ideas de que hablan (E., p.394). Incluso aunque diversas personas utilicen la misma palabra, «es evidente que cada una sólo puede aplicarla a su propia idea»; sin embargo los hombres habitualmente no recapacitan sobre esa conexión básica y aceptan que « usan la palabra, según se imaginan, en la acepción común del lenguaje», y esto les permite con frecuencia suponer que « que sus palabras también significan la realidad de las cosas» (E., p.396) » (p. 36 y 37)

se está admitiendo que pese a la existencia de un consenso tácito respecto a los conceptos y palabras utilizadas que permite que la comunicación sea más o menos efectiva y cada palabra tenga un grado de anuencia frente a lo que representa, cada significación trae consigo una carga subjetiva, tal como lo prevenía Nietzsche (2000) que le permite a un sujeto en particular comprender en una palabra o signo concreto el alcance de la realidad que él cree contenida en el mismo.

A pesar de ello, cada una de las palabras contiene diferentes niveles de subjetividad, razón por la cual unas se acercan más a la univocidad mientras que las otras por la amplitud de lo que pretenden representar permiten una mayor flexibilidad frente aquello que significan, es decir tanto palabras como conceptos son un marco dentro del cual el sujeto carga una serie de significaciones diversas, no obstante como no todas son tan fácilmente reducibles o conciliables el concepto suele superar la palabra en muchos casos.

Por tal razón cada sujeto hace, de manera natural un proceso de semiosis –interpretación de signos-, que es posible partiendo de la idea fundamental de que el signo es un mediador y no un objeto, es decir el signo transporta una carga de significado para un “otro” que lo interpreta, por lo que pese a la diferencia entre las muchas concepciones que al respecto ha generado la doctrina, la mayoría de las teorías de interpretación se pueden mueven en el análisis de una relación triádica en la cual se pueden resumir los elementos de la semiosis. (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999, pp. 61-78)

Conforme a lo expresado anteriormente, se tiene que hay una relación que se da entre tres de los conceptos que se han venido explicando: el signo, la realidad y el otro –la triada a la que se hacía referencia en el párrafo anterior, todo ello en el marco del lenguaje y la comunicación donde un

sujeto observa la realidad y la codifica por medio de un signo que por ser común a su medio entiende es comprensible para su interlocutor y lo comunica a otro que decodifica dicho signo a partir de las significaciones que este tiene para él, todo ello a partir de un ejercicio racional y como ya se mencionó natural.

3.3 El lenguaje como herramienta

Tal como se desprende de lo analizado hasta este punto, se tiene que el lenguaje es una herramienta ello debido no solo a que es la forma esencial y más primitiva que encontró el hombre para relacionarse con su medio, y con sus congéneres, sino porque

[I]a lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una “sociedad” – dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente – y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Eso no sucede por instrucción, cuando menos no en el periodo preescolar; nadie le enseña a un sujeto los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, como tampoco los comprendería si se intentara: sucede indirectamente mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los cuales la conducta es guiada y regulada, puesto que el sujeto asume y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo eso tiene lugar por medio del lenguaje, y no del lenguaje de salón de clases, y mucho menos del de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología (Halliday, 1982, pp. 18-19) si no del que se observa en la cotidianidad.

3.3.1 Lenguaje y derecho

Lo descrito hasta este punto puede sonar alejado de lo que es el derecho como ciencia, como objeto de estudio o como simple disciplina, según sea el criterio de quien lee, no obstante los signos al ser el medio por el que los hombres logran comunicar, unos a otros, lo que internamente conocen de la realidad, se convierten en el medio común a todas las

disciplinas, ciencias, campos de estudio, etc., por lo que es dable decir que el lenguaje y el derecho se desarrollan constantemente en una danza, donde –mutuamente- se hacen instrumento y sustancia de maneras diversas.

Así las cosas, habida cuenta de que ya en esta etapa de desarrollo humano muchos pensadores han coincidido en admitir que los signos lingüísticos son absolutamente relevantes por cuanto más allá de ser una convencionalidad, tiene de suyo un carácter universal regido tanto por la necesidad, como por la capacidad humana de comunicar (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999) , se debe tener en cuenta que existe también una disciplina llamada a comprender dichos signos lingüísticos y que la misma se constituye en necesidad para el resto de las disciplinas o ciencias.

Por lo anterior, no es extraño que en este punto se compartan las ideas de Morris (1901-1979) cuando asevera que la semiótica⁵:

[...] Es una ciencia de igual importancia que las restantes, que estudia cosas o propiedades de cosas en tanto en cuanto a su función es servir como signos, también es el instrumento de la totalidad de las ciencias, puesto que cada ciencia utiliza y expresa sus resultados por medio de signos. (Blasco, Grimaltos, & Sánchez, 1999, p. 60)

En ese orden de ideas, y a la luz de las prácticas propias del campo jurídico no es extraño que la relación del lenguaje con el derecho sea más explícita que con otras ciencias, ello debido a varias cuestiones a considerar, la primera de ellas, y la que resulta eje central para este trabajo es que desde luego los postulados normativos son manifestaciones, que usando palabras de Austin (1955) podrían designarse como expresiones lingüísticas maquilladas de enunciados, puesto que al mirarlas con detenimiento no se pueden calificar simplemente como verdaderas o falsas sino que son el

⁵ Es el género que agrupa a la semiosis, la pragmática, la sintaxis y otras disciplinas que centran su campo de estudio en la comprensión de los signos lingüísticos.

signo externo de una serie de cargas de dan pie a un prejuicio frente a hechos más concretos.

La segunda de ellas, es que la importancia de la semántica de las palabras que contiene los enunciados normativos (entendidos en su sentido más simple como simple expresión de ideas) no solo se modifican en relación a los usos del lenguaje, sino que constantemente se ciernen discusiones sobre el contenido semántico de los variados conceptos que a bien tiene usar el legislador.

Situaciones que han llevado a que los métodos de interpretación jurídica se sustenten en primera medida en el aspecto gramatical de la norma, puesto que si bien cada propuesta centra el objeto de la interpretación jurídica en un aspecto definido de la norma, todas buscan entender el mandato de ella con el fin de tomar decisiones frente a casos concretos, para lo cual parten indefectiblemente de la literalidad, entiéndase no como exegesis, sino como la mera aproximación a la gramática misma, el uso del sentido común en la lectura de un enunciado.

Complementando lo expuesto en el párrafo anterior se debe decir que doctrinalmente existen diversos métodos de interpretación jurídica: dentro de los cuales se reconocen cuatro básicos donde efectivamente el método gramatical aparece en primera instancia, siendo este el que apela precisamente a la comprensión del sentido de la norma a través del significado gramatical de las palabras que la describen con el fin de entender sus expresiones en el sentido natural que ellas tienen ordinariamente. (Uprimny & Rodríguez, 2006, pp. 235-258)

Al anterior se suma el método histórico donde la norma va adquiriendo su significado a partir del contexto histórico, el método teleológico que pretende interpretar las normas desde la finalidad y alcance que persigue dicha norma, el método sistemático que requiere de la interpretación

conjunta de la norma entendida como parte de un sistema normativo completo y el método lógico que pretende estudiar y entender la norma desde un análisis lógico exhaustivo de lo que esta es. (Uprimny & Rodríguez, 2006, pp. 235-258)

Se suman a ellos otros tantos que corresponden a escuelas más recientemente utilizados por el operador jurídico en Colombia como la ponderación, el balanceo y los test (Uprimny & Rodríguez, 2006, pp. 54-63), todos ellos englobados en aquello que se denomina hermenéutica jurídica, lo que no es un asunto menor puesto que tal como lo aclara Foucault (1968) “[l]lamamos hermenéutica al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos” (p. 38), lo que no quiere decir más que todo este ejercicio interpretativo que se pone en cabeza de los usuarios de las normas, corresponde a una mera decodificación de unidades significacionales (signos).

Vale aclarar que tal como en la etapa contemporánea Foucault (1968) proponía que una cosa era el ejercicio hermenéutico y otra era la semiología⁶ ya que esta última pretendía tener las herramientas que le dieran la capacidad de decodificar grafemas (textos) y de entender los saberes que aparecen contenidos en los discursos construidos con aquellas palabras, por medio del ejercicio hermenéutico,

Todo esto deja en claro, que desde hace bastante tiempo se ha identificado que existe un contenido que excede el texto y que tal contenido debe ser interpretado, sometido a un ejercicio hermenéutico, pero que también debe ser comprendido; entendido desde sus significado y su fin último. Lo que deja en claro que los aspectos lingüísticos y conceptuales son

⁶ Este concepto fue reemplazado para las escuelas de pensamiento contemporáneo por la pragmática, la semántica, etc. pues fue un acercamiento de Foucault frente al asunto de la interpretación del lenguaje.

fundamento de cualquiera de los procesos de interpretación de las normas, y como tal de las realidades, como se verá posteriormente.

Ahora, tomando en cuenta que se ha identificado que la parte conceptual tiene profunda influencia en todos los procesos del ser humano incluso en la hermenéutica jurídica, es pertinente resaltar, en tercer lugar, que tal como dice Mignolo (2016) las palabras también llevan en sí un poco del sentir del mundo que se narra y por ello los conceptos son elementos de poder, de construcción, destrucción, reconstrucción y clasificación desde la diferencia como elemento descalificador que se radica culturalmente a partir de la naturalización de los mismos, no obstante la conceptualización del mundo que se ha establecido ya no alcanza para entenderlo y obtener los objetivos que se tienen, se podría encontrar una tercera cuestión en el manejo de lo que se dice y en la intencionalidad real que tiene la manera como se redactan las normas.

Cuestión en todo concordante con lo propuesto por Foucault “el lenguaje pierde su lugar de privilegio y se convierte, a su vez, en una figura de la historia coherente con la densidad de su pasado”. (Foucault, 1968, p. 13), quien acepta, tal como lo hizo, también Nietzsche (1995, 1996, 1999, 2000) a lo largo de su obra, las palabras tienen un contenido histórico que se refleja en todas las ciencias y disciplinas del hombre que se valen de ellas y que han servido a quien busca u ostenta el poder como herramienta para reconstituir su realidad o conservarla, según convenga.

Por lo tanto la carga significacional que tiene el derecho, tiene mucho que ver con la realidad histórica que se esté viviendo y con el grupo que ostente el poder de una región determinada en una época determinada, pues la significación del contenido de la norma, como se ha reiterado con suficiencia, tiene que ver del todo con la estructura social, ya que se

sustenta en el lenguaje y en el desarrollo social, por lo que tanto una como la otra es el resultado de consensos.

En cuarto lugar se debe tener en cuenta que más allá de las leyes promulgadas existen acciones legales que devienen precisamente de la existencia de ellas lo que quiere decir que el uso del lenguaje, y del lenguaje jurídico, se articula en juicios, y reclamaciones a partir de la enunciación de hechos que comparativamente compaginan o no con lo dispuesto por el legislador, de lo que se deduce por una inferencia lógica si existe o no vulneración de derechos y/o adecuación típica por ejemplo.

Ello quiere decir, entonces, que el juego del lenguaje en el derecho que empieza como una forma de fijar estándares con alto grado de especificidad se convierte en un proceso discursivo ambivalente, en muchos casos por lo extenso del significado de los conceptos contenidos en cada apartado normativo, ello sin desconocer que al hablar de intencionalidad en la postulación de las normas ya se está diciendo que ellas tienen de suyo un discurso tras de líneas. Es decir, una inferencia racional que puede surgir a partir de la comprensión de lo que contiene el texto.

3.3.2 Discursividad del lenguaje

El apartado anterior se cierra hablando de la discursividad de la norma, frente a lo cual se debe tener en cuenta que tal como lo manifiesta Van Dijk (2001)

[m]uchas dimensiones de la sociedad se construyen, por lo menos parcialmente, con el discurso, como la política, el derecho, la educación o la burocracia. Yo no creo que todo se construye con, o depende, del discurso en la sociedad, pero sí creo que el discurso tiene un papel fundamental. No solamente como acto en la interacción, o como constitutivo de las organizaciones o de las relaciones sociales entre grupos, sino también por el papel crucial del discurso en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales, como los conocimientos, ideologías, normas y los valores que compartimos como miembros de

grupos, y que en su turno regulan y controlan los actos y [sic] interacciones. Por lo tanto, la relación entre discurso y sociedad no es directa, sino mediada por la cognición compartida de los miembros sociales. Pero eso es otro tópico. Y es aquí donde la hermenéutica (de Gadamer o de otra gente) entra en escena. (p. 1)

Es decir, cabe admitir que por lo menos en parte el derecho, la educación y la política, tópicos de este trabajo, devienen del discurso, como parte constituyente de su capacidad de coerción social, de producción y reproducción de ideologías y principalmente como medio de interacción, misma de la cual depende que todos los demás objetivos de tales disciplinas se logren.

Lo expresado en antelación a partir de las palabras que Van Dijk (2001) con ocasión a su estudio del discurso, lleva a ubicarse en dos ejes que son esenciales en relación con el lenguaje, el aspecto social y la transmisión cognitiva, -también comunes a la educación y al derecho como se mencionó anticipadamente- aspectos que dan forma al lenguaje y que a la vez ubican la discursividad del lenguaje como elemento transversal de este, que permite adicionar transmitir normas, ideologías, valores, e incluso organizar a la sociedad, puesto que todas estas actividades surgen de ideas, las cuales por supuesto son transmisibles por medio del lenguaje y por tanto son susceptibles de ser instrumentalizados.

Hablando específicamente del lenguaje escrito –usado para los cuerpos normativos- se puede admitir que existen diferentes maneras de decodificar los signos lingüísticos puesto que “[l]os escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos” (Cassany, 2006, p. 26) por lo que cada palabra da cabida a la construcción de todo un espacio discursivo.

Lo anterior, se da principalmente porque tal como lo explica Cassany (2006) las personas aprenden a construir significado de aquello que se les comparte, no obstante la explicación de dicho fenómeno de la discursividad implícita en la norma no se da solo por esta razón, pues como lo deja ver Nietzsche (1995) (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000) Las palabras tiene una carga valorativa; un sentido socialmente aceptado que da forma a la significación, y dicho valor se da por un factor principal: la voluntad del poder, que se puede resumir como la búsqueda de eternidad del hombre, de soportar lo que le caracteriza como un valor supremo. Dicho de otra manera la búsqueda de validez y validación.

Además, siguiendo la exposición de Nietzsche (1995), las palabras también tienen una carga histórica que refleja cómo se detentado el poder, en cabeza de quien ha estado, como el valor se modifica en favor de quien ostenta el dominio ya que este suele usar el lenguaje como un mecanismo de reproducción de todo aquello que favorece a su dominio, puesto que es el medio esencial de transmisión de conocimiento con ello de los discursos, directos o indirectos, como se había dicho anteriormente utilizando las palabras de Van Dijk (2005), que habla de una naturaleza sociocognitiva en el discurso-.

Lo expuesto, es un tema importante ya que tal como lo expresa Van Dijk (2005) hablar de un aspecto sociocognitivo en el discurso, hace referencia a que el lenguaje y el discurso no solo tiene una naturaleza social y política, sino que tiene una carga ideológica –necesariamente resultante de una relación social y una suerte de acuerdo frente a lo que se debe representar un sujeto “frente a”-, por lo tanto el discurso comparte unas ideas, lo que al darse en el marco de relaciones sociales tiene una función, frente a la cual se debe decir que puede ser abiertamente dicha o responder a estructuras de poder que moderan tras de líneas dichos discursos.

CAPITULO II: SOBRE LA EDUCACIÓN

4 Sobre la educación

Etimológicamente Educar es conducir, sacar fuera o sea actualizar las facultades del educando, es decir formar. (Gaviria, 1971, p. 13), no obstante respecto de este último concepto; formar, Gaviria precisa, desde la propuesta de Paulsen, que refiere a moldear una materia según un modelo ideal o preexistente pues refiere generalmente a algo pasivo, sin embargo al tratarse de sujetos (niños), así algo móvil, refiere a desplegar lo interior hacia lo exterior pues se parte de la noción de potencialidades preexistentes, con lo cual no se puede malear al educando, así, sólo se puede encausar o dirigir, lo que implica por supuesto la existencia de un ideal –deber ser- al que se debe llevar al estudiante. (Gaviria, 1971)

Ahora se deben hacer dos claridades, la primera de ellas es que la finalidad de la educación no se corresponde con un modelo estático, contrario a ello se debe afirmar que la educación, por su relación con el medio evoluciona históricamente con base en múltiples factores como lo son el ambiente natural, el histórico, el factor predominante en la cultura, la organización familiar, social y política, la concepción del mundo y las teorías pedagógicas aceptadas (Gaviria, 1971), así el ideal educativo, es dirigido, por los diversos elementos fácticos a con los que se relacionan.

En relación con la segunda aclaración a la que se refiere, y que podría resultar obvia, se debe decir que la educación es un proceso histórico, pues se desenvuelve con y desde la historia impulsada por los factores reales que el medio ofrece, en consecuencia se debe entender que la idea de lo que es educación depende directamente del contexto por lo que pese a tener un fin esencial, que desborda y supera cualquier otra finalidad específica, relacionado con la superación de los límites del hombre en busca de un perfeccionamiento humano, aparecen fines específicos relacionados

con cada aspecto influyente de la realidad, según sea la supervivencia en un mundo natural, la adaptación al medio social y/o cultural, o la alineación con los fines del Estado y el desarrollo técnico y científico (ver Anexo 1) (Gaviria, 1971).

Sin embargo y pese a las múltiples dimensiones que puede tomar la educación de cara a su finalidad se debe admitir que si se habla de ella en términos de derecho se está partiendo de que la misma responde a unos lineamientos Estatales, por lo tanto se enmarca en lo que Gaviria (1971) denominó fin Nacional o político y que es precisamente la búsqueda de formar al estudiante como ciudadano, así como sujeto que tiene que aportar al cumplimiento de los fines del Estado, lo que a decir del autor anteriormente mencionado tiene total relación con la idea de nación que se fije para un Estado en concreto, por lo que el mismo autor advierte de los peligros de elevar este fin a fin esencial.

Dicho lo anterior, cabe admitir que en el marco del derecho a la educación no son pocas las problemáticas que se hacen evidentes en relación con el fin, la identidad y el papel histórico-cultural y social que le han designado quienes ostentan el poder de decisión política en los entes Estatales.

En el mismo sentido, es posible afirmar que la influencia de los fines nacionales de la educación vistos en los términos señalados por Gaviria (1971), han llevado a desconocer el carácter emancipador, transformador y político que tiene la educación como derecho fundamental, dignificador, decantador de necesidades y catalizador de luchas sociales; pues a partir de la desnaturalización del elemento político han desnaturalizado también a la educación.

En consecuencia, el derecho a la educación se presenta como una herramienta que poco saben utilizar quienes están abajo y que

concretamente han sabido instrumentalizar quienes rigen el destino de los pueblos por medio de mecanismos ideologizadores y represivos.

Por ende, en este apartado del trabajo, se pretende plantear que en efecto la educación se entiende por un lado como instrumento de conservación del status quo, derivado del enaltecimiento del fin nacional de la educación ⁷ que se fundamenta en el mandato legal y se sustenta en gran medida en la determinación del sujeto y por el otro como un derecho fundamental, con todo lo que debe ser, situación que en la materialización del derecho a la educación se convierte en eje problémico, así en la posibilidad de generar cambios desde y en la educación.

Consecuentemente en este apartado se empezara por establecer la relación del Estado con sus conciudadanos y su papel como determinante del derecho a la educación, para así adentrarse en la conceptualización que de la educación ha realizado el legislador colombiano, para así decantar en la identificación de una serie de problemáticas en este campo que surgen como consecuencia precisamente de la contradicción que se enuncio en el párrafo inmediatamente anterior.

4.2 Estado, violencia y poder

Maquiavelo (S/A), el instructor de príncipes concibe el Estado moderno, es decir, aporta a la doctrina occidental el concepto mismo de Estado como incipiente mecanismo de organización social, al tiempo, deja sentadas las dos características que esencialmente distinguen este de otros modelos de organización político-social: primero que el poder estatal se ejerce gracias al auxilio de los conciudadanos que otorgan el poder a su

⁷ Se anota que se elimina de aquí la denominación de fin político que equipara Gaviria (1971) al fin nacional porque si bien se entiende que cuando el autor refiere al elemento político en su dilucidación lo hace concretamente en referencia con el modelo político que se plantea para regir los destinos del Estado (socialismo, nacionalismo, totalitarismo, etc.) en el curso del trabajo el concepto de político se presenta más amplio, por lo que se elimina para evitar posibles confusiones.

gobernante, y segundo, que la violencia existente en otros modelos de sociedad, aunque muta existe en como elemento constituyente.

En consecuencia se debe observar, en cuanto al asunto expuesto en primera medida, que pese a que el autor reconoce que “el que consigue soberanía con el auxilio de los grandes, se mantiene con más dificultad que el que la consigue con el del pueblo” (Maquiavelo, S/A, p. 80), tal referencia no representa lo que posteriormente se denominara soberanía popular, sino que refiere al poder absoluto que puede alcanzar el líder del Estado a través de la obediencia, la cual solo proviene de quienes no pueden ostentar una condición similar a la suya y por ende deben someterse; el pueblo.

Por lo anteriormente expuesto, el pueblo únicamente se concibe como un instrumento que permite que el soberano llegue al poder y lo ostente sin recurrir a los mecanismos violentos como fundamento de su gobierno, como se hiciera en otrora, a la vez que la aquiescencia popular legitima una relación subrepticia de superioridad que le permite decidir por, y no desde el pueblo, sin que este resista su actuar.

Ello resulta evidente cuando Maquiavelo (S/A), al ilustrar sobre los deberes de un buen soberano de acuerdo al modelo estatista, resalta la violencia como una representación del poder del Estado que ya no es eje de gobierno, sino que se suma a otros mecanismos para ganar favores de sus conciudadanos⁸. De este modo la aparente necesidad de un poder superior

⁸ Vale la pena resaltar que para Maquiavelo tales favores deben ser ganados por el soberano con astucia, con un cierto grado de manipulación, puesto que el autor no muestra nunca una relación pacífica para la obtención de ellos simplemente manifiesta que la forma de comportarse del gobernante para conseguir la gloria y la riqueza debe conciliarse con su realidad, adaptarse al modelo de Estado en el que se enmarca ya que debe procurar la conservación de la paz no por que no tenga derecho a un ejercicio directo de la violencia sino porque en los modelos estatistas ya no se tiene un ejército propio, que sirva a los propósitos directos del príncipe sino que ahora este sirve a los propósitos del Estado, por lo que es una fuerza que se debe tener al margen y utilizar a su favor, En consecuencia la violencia se ejerce ahora de otra forma y el príncipe debe servirse también de discursos, toda vez que mientras que el discurso ofrecido sea suficientemente dúctil como para ser

que dirija de manera no violenta y la ficticia representación popular que deriva de la elección civil de los gobernantes se convierten en los elementos que sirven -en esencia- para legitimar la existencia del Estado.

Así, lo expuesto hasta este punto evidencia que Maquiavelo (S/A) a partir de su propuesta había realizado la doble tarea de: primero, generar una teoría de Estado cruda, y segundo, dejar en claro que el monopolio de la violencia, en cabeza del Estado, más que una forma de conservar la paz social es un elemento que distingue a los Estados modernos de otros modelos de organización social que precedieron en el desarrollo histórico-cultural de las sociedades humanas, pero que en todo caso en este como en otros modelos tiene como fin mover las maquinarias necesarias para ostentar el poder con el mínimo de restricciones posibles.

Vale aclarar que si bien el poder y la violencia aportan estabilidad al Estado como institución, y se entiende, por lo menos discursivamente como legitimada por el pueblo y su necesidad de vivir en un relativo orden; la violencia en sí misma es legítima cuando es ejercida por quien ostenta el poder de dirección del Estado, así que no requiere en sí misma justificación, siempre y cuando el gobernante logre conservar el poder de decisión y se mantenga en cabeza del Estado, para lo cual esta institución por medio de sus representantes debe mostrarse benévola (Maquiavelo, S/A, pp. 79-83).

De hecho, pese a que esto se discute en la doctrina más profundamente con posterioridad⁹⁹, se debe entender que ya en este punto se identifican otras formas de ejercer el control Estatal que superan la violencia como se desprende del mismo texto de Maquiavelo (S/A) cuando manifiesta que el “príncipe” debe aparecer afable ante su pueblo y ofrecerle

aceptado sin reparo, el ejercicio de la violencia será menor y será mayor la legitimidad así el poder delegado al gobernante. (Maquiavelo, S/A)

⁹⁹ Se debe tener en cuenta que el texto de Maquiavelo (S/A) se circunscribe en un escenario en el que los Estados occidentales se estaban conformando apenas como tales.

cuando menos en apariencia lo que desea; no ser oprimido y ser beneficiado por las decisiones de quien gobierna. Para lo cual el príncipe puede conciliarse con el pueblo de maneras numerosas que dependen de tantas circunstancias variables que no existe una norma fija, sin embargo debe cuidarse de utilizar la fuerza en la medida justa que le permita mantener la percepción de su bondad mientras que ejercita su poder. (pp. 80-85)

Por ende, este tipo de manifestaciones de autoridad que deben buscar respaldarse en formas menos violentas de control hace más latente e ineludible, la necesidad de tener otros medios que permitan al Estado, y sus gobernantes, un ejercicio del poder que, de algún modo, tienda a una aparente legitimidad y capacidad de representación del pueblo pues como se desprende de la lectura de Maquiavelo (S/A) era más fácil que se aceptase un gobierno violento en las sociedades donde el control se concentraba en una monarquía y las personas estaban acostumbradas a ello, que en modelos de República donde el alcance del poder depende, por lo menos en parte, de la legitimación civil.

Consecuentemente, la evolución del Estado y sus mecanismos de control continuó desplegándose de manera que se hace necesario concretar otras formas que permitan obrar en línea con lo que se ha explicitado hasta este punto. Eso, como manifiesta Althusser (1969), no es más que la concreción de unos aparatos represivos que permitan graduar la violencia y definirla de diferentes maneras, y que operen en cabeza del Estado de los cuales se puede afirmar que su eficiencia mayormente se centra en la violencia¹⁰ y que en todo caso son de orden público.

¹⁰ Pues el autor deja en claro que también la ideología se usa como mecanismo para apalancar una forma de lo que se podría entender como obediencia, además dentro de ellos se encuentran también las leyes, otro monopolio Estatal, que ejerce control generalmente con el modelo sancionatorio –no obstante Althusser incluye el modelo jurídico político como parte de los aparatos ideológicos y de hecho no ese puede negar que estos son el brazo ideológico de los aparatos represivos del Estado.

Por lo que es dable afirmar que en la actualidad existen diversas maneras en las que el Estado extiende su esfera de control sobre la población las cuales se pueden encuadrar dentro de un marco referencial común de acuerdo a sus características; aparatos represivos y aparatos ideológicos del Estado, que siendo mecanismos que tienen su fundamento, precisamente, en la violencia y en la necesidad del Estado de conservar el poder (Althusser, 1969) aparecen como dos maneras de desplegar la fuerza para permitir al Estado la ejecución “pacífica” de sus planes y conservar la obediencia a la que refería Maquiavelo (S/A).

Frente a los primeros, aparatos represivos del Estado, no ha de existir mayor discusión puesto que reflejan la violencia burda, la violencia física, y la potestad del Estado de ejercerla en pro de conservar el orden, además ya desde que se impulsan los modelos contractualistas de Estado Hobbes (1982) y Rousseau (2008) utilizan como sustento de tal institución su capacidad para permitir la consecución de la paz por medio de la delegación del ejercicio de la violencia y la monopolización del mismo en cabeza de un ente rector, refiriendo en lato sensu a que el uso de las armas y las represalias violentas solo pueden ser ejercidas por un tercero objetivo y superior; el Estado, para evitar un constante estadio de violencia en el que cada individuo potestativamente agrede a sus iguales basado en criterios subjetivos.

A su vez, siguiendo las premisas de Althusser(1969), sumados a tales mecanismos evidentes de control estatal, pero en otro extremo, aparecen dispositivos más sutiles que sirven bien para sustentar los aparatos represivos, bien para preservar el poder del Estado y transmitir de generación en generación los preceptos en que se fundan los modelos institucionales y del poder, por medio de dispositivos que en apariencia estén exentos de violencia, como lo son los aparatos ideológicos del Estado que se encuentran tras los aparatos represivos como regentes y direccionadores del

devenir, entre los cuales al decir de Althusser(1969), se encuentran el sistema político, la iglesia y desde luego la escuela.

Tales mecanismos operan por medio de la “ideología”, que partiendo de las ideas Marxista pasa de ser comprendida como un fenómeno de la genética a “ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social” (Althusser, 1969, p. 26), por lo que, según Althusser(1969), “se basa en última instancia en la historia de las formaciones sociales”¹¹ (p. 27), ello quiere decir que la ideología es un sistema de representación social que se conforma y desarrolla a través de la historia y los relaciones sociales y culturales en las que el sujeto se ve inmerso.

Resumiendo se puede afirmar que mientras que a los primeros operan por medio de la violencia en estricto sentido, es decir, la violencia se convierte en medio para reprimir y ordenar, los segundos buscan alcanzar tal fin apalancándose en la ideología que al ser un constructo que da cuenta de la relación del individuo con su realidad y de cómo este la concibe a partir de la estructura misma de la que forma parte ello no significa que se alejen de la violencia, pues en este caso ella recae en el simbolismo como se verá posteriormente.

Lo anterior, permite prever, desde ya, que la cuestión que aquí se pretende plantear se mueve, precisamente, en el marco de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1969) puesto que en ellos se enmarcan dos de las líneas de este trabajo; la educación y el lenguaje como instrumento

¹¹ Cabe aclarar frente a este particular que como formaciones sociales el referido autor plantea una cualidad material, que se resume en la luchas de clases y los mecanismos de producción puesto que tiene una parte del individuo material y otra de la sociedad, pues para el a diferencia de la postura de e Marx, la historia de la ideología no es un reflejo de la historia material –se alimenta de una historia externa a la ideología- sino que solo tiene esta característica cuando se pretende entender la ideología a secas, la ideología general, pues las *ideologías* si tienen una historia propia, fundada en todo caso en la lucha de clases (Althusser, 1969).

determinador del derecho a la educación. Habiendo dicho esto, es importante aclarar que los aparatos ideológico del Estado presentan una caracterización que difiere de los aparatos represivos y que por sus particularidades no resulta, a primera vista, tan evidente debido a que estos se presentan como instituciones distintas al Estado que se pueden encontrar operadas por el poder privado, pues no se debe desconocer que el Estado funciona en atención a fines así que poco importa, en algunos casos, si estos lo consigue directa o indirectamente (Althusser, 1969).

4.3 La educación como aparato ideológico del Estado; El Estado como determinador del derecho a la educación.

Anteriormente se dejó sentado con suficiencia que los aparatos ideológicos del Estado operan subrepticamente, es decir, en ellos la violencia no se hace manifiesta como en el caso de los aparatos represivos sino que se traslada a la esfera del simbolismo, de la exclusión y de modos no violentos de censura y sanción, que sirven en todo caso para replicar modelos establecidos por el aparato Estatal, y sus fines (Althusser, 1969), a lo que se debe sumar que, tal como lo presenta Althusser (1969), obedecen también a los propósitos de las clases que tradicionalmente ostentan los poderes que malean el Estado.

Igualmente para entender como encuadra el asunto de la educación en este asunto, se debe partir por afirmar que cualquier institución tiene la aptitud de convertirse en aparato ideológico del Estado, siempre que tenga una forma de convocar personas en función de replicar conocimiento y las condiciones sociales preexistentes que convengan al proyecto estatal que se escribe tras de líneas otorgando de este modo una aparente autonomía de estas instituciones- aparatos con el Estado.

Por lo tanto, la relativa autonomía de la que gozan los aparatos ideológicos del Estado realmente existe porque una de las características

que le permiten alcanzar sus objetivos es que son idóneos para procurar “un campo objetivo a contradicciones que, bajo formas unas veces limitadas, otras extremas, expresan los efectos de los choques entre la lucha de clase” (Althusser, 1969, p. 19). Cabe precisar que Althusser(1969), no con poca razón, manifiesta que la totalidad de los aparatos ideológicos del Estado ayudan a la consecución de un mismo resultado “ la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación” de una manera específica (p. 23).

Ahora, sí es cierto que esto es una parte de los fines de los aparatos ideológicos, empero, en las condiciones actuales hablar exclusivamente de relaciones de producción sería escindir muchas otras razones que se dan en el marco de un mundo globalizado, donde las relaciones se concretan más en el consumo, no obstante es imposible obviar la importancia de las relaciones del modelo capitalista en el que se desarrollan la mayoría de las sociedades con la forma como se constituyen los dispositivos institucionales de control.

Para ahondar en lo manifestado en los párrafos precedentes bastaría con poner como ejemplo el mismo modelo capitalista de producción y como este ha excedido por mucho las relaciones en las que el hombre se identificaba como elemento de una cadena de productiva de bienes donde se les determinaba como meros agentes industriales, puesto que ahora incluso los Estados pueden ser agentes subordinados en tales cadenas productivas, y los individuos se entienden ya no en atención a su capacidad de producción sino a su capacidad de consumo.

A lo anterior, se suma que se han originado nuevas formas de alterar las relaciones de poder –como la masificación de los medios de información y contra información, entre muchos otros- que han desatado problemas de legitimidad, por lo que en gran medida también para esto se usan los

aparatos ideológicos del Estado, para conservar un grado de unidad cultural y social que respalden de algún modo el modelo Estatista. En todo caso se debe tener en cuenta que el Estado ha demostrado la capacidad de adaptarse a los cambios culturales adecuando las instituciones a sus necesidades, y modificando el eje del poder ideológico según las conveniencias de cada época, ejemplo de ello es precisamente como la educación que ha pasado a reemplazar a la iglesia como principal aparato ideológico del Estado¹² (Althusser, 1969).

Así, habiendo hecho tal explicación, se debe clarificar por qué la escuela aparece como el aparato ideológico por excelencia y para ello se debe partir por reiterar que hablando de los aparatos ideológicos del Estado: todos gozan de un grado de especificidad –manejan la ideología entorno a un punto concreto-, pero debe tener en cuenta que algunos gozan de mayor especialidad como se observa en el campo político, el judicial, el clerical, etc. y sólo algunos aparecen como transversales o tienen una alta posibilidad de serlo como la familia y/o la escuela o la cultura. (Althusser, 1969)

Por lo anteriormente expuesto resulta fácil entender porque la escuela (como campo de formación, moral, académica, política, social, etc.) aparece como un elemento que puede resultar común a los demás campos máxime cuando la familia ha tomado un papel secundario en la formación del individuo y la relación de este con el Estado y sus gobernantes ya no es tan firme como lo fuera en otros tiempos, así la escuela es una suerte de sobre

¹²No es un secreto que históricamente fue la iglesia católica aquella que hombro a hombro dirigió los destinos de las sociedades, no obstante, con la pérdida de poder de esta institución por factores como la diversidad religiosa y la preeminente importancia que, en algún punto de la historia, cobra la cientificidad llevan a que se desplace el centro de su poder a mecanismos como la escuela (Althusser, 1969).

exposición¹³ –una gran cantidad de horas y años de escolaridad obligatoria por ley- en la que como ya lo advertía Althusser(1969) la escuela

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). (p. 23)

a lo anterior se suma que, como lo plantea con exactitud Bourdieu (2003), cada línea social forma a los individuos que le conforman con la especificidad de sus obligaciones sociales, así heredan, en la gran mayoría de los casos, precisamente la posición social que se ha determinado para su desarrollo posterior, pues desde el mismo proceso formativo se les brinda el tipo de educación que para desarrollar su papel en la sociedad requiere, coincidiendo de algún modo con Althusser (1969), puesto que mientras para Bourdieu(2003) se generan modelos específicos de formación para cada segmento social, para Althusser (1969)

[c]ada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la “Trascendencia”, la Nación, el rol de Francia en el Mundo, etcétera. (p. 24)

advirtiendo que existen diversos modelos educativos diseñados para igual cantidad de estamentos sociales, en los que por un lado tal como lo

¹³ En Colombia tal obligación es de orden constitucional (artículo 67), legal en la Ley 115 de 1994 (Arts. 14, 17, 19, entre otros), y política con los planes de desarrollo y planes decenales de educación que de algún modo pretenden ampliar el rango de obligatoriedad.

clarifica Bourdieadu(2003), se ofrece formación adecuada para un quehacer específico, mientras que se afianza el sistema de creencias que mantendrá encaminado al sujeto en la dirección que se le ha dispuesto fijando además una línea de desarrollo para su devenir tal como lo presenta Althuser (1969).

No en vano existe educación gratuita, o muy cercana a la gratuidad, en la mayoría de los modelos de Estado, sobre todo en los modelos más autoritarios, pues esta educación se encarga, como se ha pretendido expresar, de dotar de las condiciones mínimas que el sujeto, como elemento de la cadena de producción, necesita y por el otro aprehende los saberes morales e ideológicos que le son inherentes a su posición en la sociedad, se les enseña a no aspirar más allá de la posición que les ha sido determinada, o a no reconocer al otro como sujeto de derechos similares (Ellsworth, 2005) (Acaso, Pedagogías invisibles el espacio del aula como discurso, 2012).

Se enseña entonces, en las líneas educativas masivas, lo que Nietzsche (1999) se sirvió llamar La inteligencia vulgar la cual

se distingue por la circunstancia de que tiene presente siempre su interés, y este cuidado del fin y del interés es tan fuerte que hasta vence al instinto, es el impulso más violento que hay en tales inteligencias. Su sabiduría y su manera de entender la dignidad consisten en no dejarse amaestrar por el instinto de actos que no respondan al fin perseguido. (p. 35)

así una versión bancaria de la educación (Freire P. , 2013) donde se enseñan saberes específicos, irreflexivos y técnicos que le permitan un quehacer específico a la persona, una herramienta de supervivencia que admita su integración en el medio productivo, pero en la cual además de limitar la posibilidad de pensar por sí mismo, se otorgan ideas que parecen propias, es decir, un interés para el que se forma y el cual se persigue sin detenerse a pensar sobre la verdadera situación (Acaso, Pedagogías invisibles el espacio del aula como discurso, 2012) que como sujeto se tiene, se le asigna entonces un interés, e le determina.

Es cierto que la educación pública es un elemento indispensable como una forma de cerrar la brecha entre clases y contextos, sin embargo el propósito de fondo no suele ser el ofrecer una educación igualitaria sino asignar una suerte de destino para cada individuo, así, la problemática resulta cuando, como se ha venido señalando, el fin perseguido es impuesto tan sutilmente que el sujeto cree haber tomado la decisión de seguir un objetivo particular en atención a su situación personal, ya que precisamente una de las características que permiten a la escuela ser tan efectiva en la replicación del poder es la aparente neutralidad con la que imparte saberes (Althusser, 1969).

Consecuentemente se observa cómo incluso los medios estatales se encargan de enaltecer el papel de la educación y “vender” como cualidades benéficas algunas de las características más nefastas del modelo educativo actual, en palabras de Nietzsche (1999)

-no hay, en verdad, artificio alguno con que podamos tocar una virtud pobre en virtud abundosa y rica; pero si podemos adornar embellecer aquella pobreza presentándola como necesaria, para que su aspecto no nos repugne ni tengamos que lanzar por su causa a la fatalidad una mirada de reconvención. (p. 45)

así, se ofrece un modelo educativo que de plano suena como una gran carga de beneficios, con el fin de que no se piense, siquiera, en cuestionar lo que bellamente se ofrece, cuestión que no resulta difícil en un instante de la historia donde la conciencia y la crítica se convierten en bienes superfluos e innecesarios para la masa, pues todo está puesto para que puedan pensar por, y no desde.

Lo anterior, pese al transcurso del tiempo y la mediación histórica que del mismo resulta, lleva a que aun en la actualidad refleje pertinencia la idea que emitió Nietzsche(1999) cuando dice que

[n]uestra época, que es la más activa de todas las épocas, con todo su dinero y toda su actividad, no sabe hacer más que acumular más dinero y más actividad, por lo cual se necesita más ingenio para gastar que para adquirir y así acabaremos por hastiarnos.

Si esa educación da el resultado apetecido, todas las virtudes del individuo se convierten en materia de utilidad pública y en perjuicio privado, en relación con los Superiores fines individuales, siendo la consecuencia probable de una especie de desmejoramiento de la inteligencia y de los sentidos y una decadencia precoz. (Nietzsche, 1999, pp. 47-48)

Al respecto se debe tener en cuenta que el sentido de utilidad claramente es algo que puede variar, en efecto, hablar de utilidad pública no está mal, salvo que como lo presentó Nietzsche (1999) se da en perjuicio de la utilidad individual pues la pérdida de la identidad propia es precisamente una de las cuestiones que posibilita que la instrumentalización de la educación proliferen, de hecho

[l]a educación [...] generalmente: procura encaminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que convertida en hábito, en instinto, en pasión se apodera de él y le domina contra su conveniencia, pero en bien general. (Nietzsche, 1999, p. 48)

Un ejemplo latente de tal situación es fácilmente identificable en Colombia, en lo relativo a la educación superior en la cual con el plan de “la revolución educativa” se empieza un tránsito de la educación superior enmarcada en el concepto de competitividad y pertinencia, mediante el cual se pretende educar de cara a la cualificación de mano de obra para el mercado laboral, así

[e]l Ministerio de Educación Nacional, con su política de pertinencia, busca lograr que el sistema educativo forme el talento humano para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en el entorno global. De ahí las acciones emprendidas para que responda a las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo. (Ministerio de Educación de Colombia, 2008, p. 16)

Ahora, se debe admitir que este es un proyecto que aparece a lo largo de la historia educativa del país pues siempre se ha buscado tener mano de obra calificada para que ella sirva al modelo de Estado, además es cierto que una de las posibilidades que abre la educación es la adquisición de unas habilidades que le permitan a los sujetos su desarrollo con y en la sociedad, como lo es también que si se limita la educación a la mera preparación para el campo económico laboral se desconoce con tal accionar las demás dimensiones que deben desarrollarse en los procesos formativos siendo este uno de los ejes problemáticos de la concepción actual del derecho a la educación. No obstante no es el momento de adelantar este debate pues esto se debe desarrollar en un apartado propio.

4.4 Breve recorrido conceptual de la educación como derecho: el devenir histórico Colombiano como elemento transformador del mismo derecho

Los factores reales de poder que rigen en el seno de cada sociedad son esa fuerza activa y eficaz que informa todas las leyes e instituciones jurídicas de la sociedad en cuestión, haciendo que no puedan ser, en sustancia, más que tal y como son. (Lasalle, 1999, p. 36)

Con la revolución Francesa se esparcen por el mundo los ideales democráticos y de liberación, que redundarían en que países latinoamericanos, desde 1721, empiecen a pensar en romper con el colonialismo que les oprimía, repercutiendo en que Colombia tenga su propia campaña de liberación que resultaría en la declaratoria de independencia en 1810, constituyendo el nacimiento de una república independiente, que tendría que empezar a organizarse en todo sentido.

En efecto se inicia la carrera por tomar las riendas del país en todos los aspectos, no obstante como lo señalan Ramírez y Salazar (2007), durante el siglo XIX, la educación en Colombia se encontró totalmente retrasada en referencia a todos los países del mundo, incluso frente a aquellos países latinoamericanos que tuvieron las luchas de “liberación” en el mismo periodo que Colombia.

No obstante, hablando específicamente de educación resulta importante resaltar que solo hasta 1820, cuando por orden del vicepresidente Santander, se procura, con suficiente seriedad, establecer políticas educativas puesto que se tenía la firme convicción de que la educación era imprescindible para emprender un proyecto político nacional, sin embargo, existían impedimentos principalmente en cuanto a la cantidad de docentes y los recursos económicos para poner en marcha las políticas educativas que, orquestadas por el ministro de interior, se descentralizaban en cabeza de párrocos, alcaldes y gobernadores. (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2015) (Ramírez & Salazar, Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?, 2007, p. 14 y 15)

En consecuencia se puede afirmar que el siglo XIX estuvo marcado en sus inicios por el tránsito propio de una campaña de liberación y la consecuente inestabilidad que de ello derivó, inestabilidad que si bien sigue caracterizando a Colombia, en esa época se irrigeaba en todos los aspectos de desarrollo del país lo cual se puede resumir en que solo hasta 1843 fue posible materializar una Constitución Política relativamente estable, que como norma de normas pudiera regular el rumbo del país proceso que repercutiría enormemente en la manera de entender la educación y en la forma como se pretendía garantizar esta.

No obstante, ya que las leyes sobre educación no tenían arraigo constitucional, eran más bien una sucesión de decretos presidenciales que

cambiaban de un gobierno a otro y no tenían mayor trascendencia por la falta de continuidad y la inestabilidad política latente por el momento histórico que se estaba gestando.

Pese a ello, con la aparición de la, ya mencionada y, criticada constitución de 1843 se reestructura el gobierno y sus potestades ampliándolas al máximo (Arana, S/A, pp. 1-4), al tiempo que la iglesia se convierte en parte esencial del Estado, con lo cual pese a que la citada carta política no hablaba más que de derechos constitucionales básicos para los ciudadanos, como libertad de expresión, movilidad y participación política (Constitución De La República De Nueva Granada 1 De 1843, 1843) da pie para que se legisle en nuevos términos consiguiendo que

se [centralice] la administración pública, se [distinga] la escuela pública de la privada y se [creen] las escuelas primarias para adultos, las escuelas-talleres, las escuelas para infantes y las escuelas normales de instrucción primaria.

En este momento el currículo se centra en la instrucción oral y religiosa, la enseñanza de catecismo e historia sagrada, urbanidad, lectoescritura, gramática, ortografía, aritmética, cívica, y las lecciones de diseño, agricultura práctica y economía rural.

La enseñanza fue dirigida más al entendimiento que a la memoria y se buscaba formar para la industria y para el comercio pero sin abandonar las humanidades. (Gobernacion del Huila, S/A)

Lo señalado en precedencia no tuvo cambios sustanciales sino hasta La Constitución de 1853 que dio lugar a una secularización del País y permitió la libre instrucción, esto condicionado a que no fuese costeadada con recursos públicos (constitución de la República de Nueva Granada de 1853), lo que como se verá posteriormente no representa un cambio menor ni en la historia, ni mucho menos en la educación, pero sí empieza a mostrar uno de los constantes vicios del sistema educativo colombiano, referente a la mercantilización de la educación, que a este punto se puede relacionar con

el alto costo de la implementación de los programas de educación que derivan de los problemas estructurales que tiene el país.

Sin embargo y pese a las limitaciones con las que se contaba durante el siglo XIX para avanzar en torno a la educación, hubo múltiples esfuerzos que se pusieron en marcha, sobre todo en el periodo de los gobiernos revolucionarios de 1860 que entendían como valor de la educación su dimensión y capacidad política, la construcción colectiva como elemento esencial, y la economía como limitador de la práctica educativa. (Ramírez & Salazar, Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?, 2007)

Empero, hablando de la época de los gobiernos revolucionarios, la voluntad de dar un impulso real a la educación resultó insuficiente ya que si bien habría un aumento del número de escuelas, gracias al cual se logró un notorio crecimiento en términos de inclusión educativa, se empiezan a hacer más evidentes otras problemáticas del sistema como la falta de capacitación de la planta docente, que a su vez no contaba con condiciones dignas de trabajo, así como la desigualdad entre las diversas regiones que conllevaba a que no se pudiesen establecer en términos de igualdad instituciones educativas en el territorio nacional. (Ramírez & Salazar, Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?, 2007) Esto pese a las prerrogativas tendientes a la igualdad de los individuos que habían calado en las consignas constitucionales (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE NUEVA GRANADA 1* DE 1853, 1953)

Igualmente a finales del siglo con la aparición de Constitución Política de 1886 se evidencia como la fuerte influencia eclesial en la conformación del aún incipiente Estado converge en políticas educativas retrogradadas que desconocen los mínimos avances que se dieron alrededor de 1860 en el

resto del globo, a la vez que amplían el ámbito de influencia de estamentos internacionales y extranjeros, que continuarían hasta inicios del siglo XX.

Las situaciones antes descritas se recrudecen en la transición al siglo XX, puesto que la guerra civil de los Mil Días (1899-1902) logró que se desencadenaran muchas fallas orgánicas al interior del país, claramente entre ellas algunas llegaron a afectar al sistema educativo a corto plazo, como lo fue la afectación de las plantas físicas de las escuelas, y a largo plazo como la caída económica, lo anterior aunado a las falencias heredadas del siglo anterior llevan a que la educación en el país aún no llegue a estabilizarse (Ramírez & Téllez, 2006, p.s. 2-7), y continúe en la replicación de problemáticas de antaño, sobre todo cuando con la constitución de 1886, se presentan regresiones a nivel político y legislativo.

[Ello debido a que] [e]n la Constitución de 1886 se restablece la unidad nacional y se organiza la educación en concordancia con la religión católica [perdiendo con ello la laicidad que había otorgado la Carta Fundamental que le precediera][y] [l]a educación primaria se hace gratuita, aunque no obligatoria. (Gobernacion del Huila, S/A)

Modificaciones ratificadas en la época posterior a la guerra de los mil días con la aparición de la Ley 39 de 1903 que si bien dotó de un mayor orden a nivel curricular a la educación, demuestra un cambio de enfoque frente a la concepción que entorno a la misma se tenía, despojándola de su dimensión política. (ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública., 1903)

Lo anterior se refleja en que la educación derivada del nuevo ordenamiento legal, estuviera enfocada, en la etapa primaria a capacitar mano de obra para impulsar la producción del país; capacitar para la agricultura, la parte fabril y comercial, dividiendo conocimientos y cargas escolares, por género y según fuese una escuela urbana, rural o nocturna, teniendo menor tiempo de instrucción la rural. Igualmente la instrucción secundaria tenía tres vertientes una técnica, enfocada a actividades

industriales, normales para calificar maestros y clásica; sin ninguna especialidad.(Ramírez & Téllez, 2006, p 7),generando con ello nuevas rupturas dentro de las que ya existían como producto de la convulsionada realidad que ha caracterizado históricamente al país.

Resulta pertinente aclarar que gracias arraigo religioso y moral centrado en el catolicismo a nivel educativo se desconocía el pluralismo de la nación ya que una de las directrices de la Ley 39 de 1903 era catequizar a los indígenas (denominados salvajes) demostrando con ello un retroceso en los procesos tendientes a reconocer la igualdad que se habían impulsado, por lo menos a nivel legislativo, en cartas anteriores. (ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública., 1903)

En todo caso, es importante señalar que ya para ese entonces se había ampliado la brecha entre educación pública y privada que en principio solo dotaba de posibilidad de recibir la instrucción que se prefiriese siempre y cuando no fuese costeadada por dineros públicos, ya que el artículo 12 de la ley referida en el párrafo anterior dictaba al tenor: “Serán reconocidos por el Gobierno, para el efecto de cursar en las Facultades superiores, los estudios de Filosofía y Letras hechos en Colegios particulares, cuando, a juicio de aquél, tengan profesorado reconocidamente idóneo y desarrollo de estudios satisfactorios.” (ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública., 1903)

Por lo anterior y por el desarrollo de otros numerales de la Ley 39 de 1903, pese a que se pedía como parte de la formación la enseñanza de labores útiles para la persona de acuerdo a su contexto, no era esta función de la educación propia pues no propendía por el reconocimiento del sujeto, sino que reflejaba la necesidad de dar impulso a políticas de sostenimiento económico, enclaustradas claro, bajo discursos educacionistas promovidos por entes extranjeros. Al tiempo que por la manera como se manejaban los recursos para la educación fácilmente se generaba una ruptura a la igualdad

debido a que las regiones más pobres del país brindaban educación de menor calidad por no poseer recursos suficientes. (ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública., 1903)

Durante los años posteriores las reformas a nivel educativo no fueron significativas y tendían básicamente a la humanización de los castigos impuestos a los estudiantes y a las mejoras laborales para docentes, hasta la Ley 56 de 1927 que decretó como obligatoria la educación primaria, pese a la mella que esto generó en ciertos sectores de la sociedad, principalmente la iglesia católica. (Ramírez & Téllez, La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX, 2006, pp. 8-11)

Aunque a partir de la citada ley la educación en su etapa primaria ahora era obligatoria, esta quedaba librada al azar ya que los padres eran quienes debían decidir si se enseñaba en el hogar o se incluía en una institución educativa, adicionalmente “Esta obligación queda suspendida por falta de escuelas gratuitas a una distancia de dos y medio kilómetros del domicilio del niño.” (Ley 56 de 1927 “por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.” , 1927).

Sin embargo cabe resaltar que a nivel social, esta nueva política empieza a incluir términos que acercan a la percepción actual de la educación como derecho, ya que habla por primera vez de igualdad, aunque lo hace únicamente en referencia a los títulos universitarios de instituciones públicas y privadas. También se habla de unas condiciones objetivas que faciliten el ingreso de los menores a las instituciones educativas, como lo es la prohibición del trabajo para menores de once años de edad, y la aparente obligatoriedad de recibir por lo menos instrucción primaria. Pese a ello, se observa que la educación pública es costeadada por niños trabajadores, ya que los recursos destinados a tal fin surgen de descuentos realizados a los salarios de los menores trabajadores.

Igualmente se observa como la Ley 56 de 1927, como nueva norma en educación, se alejan de la anteriormente sobrevaluada importancia de la instrucción religiosa y para los oficios, de ahí la oposición de la iglesia a los cambios que se venían gestando. Por lo tanto en este periodo se empieza a hablar la ilustración de conocimientos que otorguen “las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física”. (Ley 56 de 1927 “por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.” , 1927)

En la segunda mitad del siglo XX las complicaciones para la educación fueron más del orden administrativo del Estado, pues los recursos para educación continuaban siendo principalmente del orden municipal y/o departamental, llevando a una diferencia en la garantía de la educación, esto, claro está, sumado a la inestabilidad económica que existía mundialmente gracias a la primera guerra mundial. No obstante entre 1925 y 1929, con la danza de los millones¹⁴, aumento la inversión en Educación por parte del Estado, sin embargo esta inversión continuaba siendo mucho menor que en el resto de los países, pese a ello la inclusión estudiantil se multiplicó. (Ramírez & Téllez, 2006, p.s. 8-23)

No obstante, más allá de la cantidad de ingreso de estudiantes a las instituciones se observaban, además de las problemáticas que se han venido y que persisten hasta la actualidad referentes a inclusión, inversión, condiciones de trabajo dignas del área docente, y la interferencia de sectores de la sociedad con intereses particulares entorno a la segmentación de la educación, se evidenciaba como la educación se convertía más que nunca en determinadora de las personas de acuerdo a condiciones económicas, esto desde luego sustentado en las contradicciones legales, pues como se evidencia:

¹⁴ En este periodo de tiempo ingreso una considerable suma de dinero que correspondió al Pago de la indemnización por la separación de Panamá.

en las memorias del Ministro de Educación de 1928, la instrucción secundaria continuaba siendo dirigida a las elites. [Lo cual se puede ejemplificar en que] [...] cuando el contrato entre el gobierno y el Colegio San Bartolomé terminó en 1927, éste decidió cobrar pensiones a los alumnos para financiarse en vez de seguir recibiendo las subvenciones del gobierno. Uno de los principales argumentos de las directivas del colegio para cobrar las pensiones, de \$5 mensuales en esa época, era que

“... la experiencia [nos] [les] ha enseñado que la mayor parte de las familias puede pagar esta suma, y que a los niños que no puedan pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la Universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual.

En realidad, la mayor parte de estos alumnos de familias pobres no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el Gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores”(Memoria del Ministro de Instrucción Pública, 1928, pp. 15-16). (Ramírez & Téllez, 2006, p.. 24).

Estas diferencias respaldadas en las capacidades económicas de los estudiantes, se evidencian también en otros casos

por ejemplo en 1928 en la educación primaria privada había 24 alumnos por maestro mientras que en la educación pública habían de 55” (Ramírez y otro, 2006 p, 26). Adicionalmente este tipo de diferencias también existían entre departamentos, en 1916 Santander y Norte de Santander tenían cerca de 40 alumnos por maestro en educación primaria, Boyacá, Atlántico y Nariño tenían alrededor de 70, (Ramírez & Téllez, 2006, p.. 27)

Posteriormente bajo el gobierno del ex Presidente Alfonso López Pumarejo se centralizó la inversión para educación con el fin de solventar los problemas que hasta la fecha se habían presentado, así con la reforma Constitucional de 1936, se buscó mayor democratización de los recursos del Estado, mas intervención del mismo y su secularización, lo anterior traducido al sistema educativo garantizó la libertad de enseñanza, se permitió un laicismo de la educación y se fortaleció la intervención del Estado. Promulgando como pública obligatoria y gratuita la educación primaria.

Además se incluyeron a lo largo de este periodo normas tendientes a la igualdad entre estudiantes de instituciones secundarias privadas y públicas, la no discriminación y las mejoras en condiciones a los docentes. (Ramírez & Téllez, 2006, p.s. 29-31)

Dentro de este periodo se resaltan como logros provenientes de la misma reforma constitucional, que suprimió el “artículo que daba reconocimiento explícito al carácter mayoritario de la religión católica, decidió hablar de "orden moral" en vez de "moral cristiana”” (Melo, 1991).

A la vez, gracias a cambios que obedecen más a coyunturas mundiales; la finalización de la guerra, el nacimiento del concepto del tercer mundo y la puesta en marcha de planes transnacionales de desarrollo, Colombia acepta que el Banco Mundial organice una expedición que planteaba el estudio del país a la luz de las políticas de desarrollo, lo que desencadena que:

Al tenor del discurso del Desarrollo, la Educación adquiere el status de proyecto de orden nacional, de bien de consumo y de "conditio sine quanon" para alcanzar el crecimiento económico y el ascenso social. El incremento de las capacidades individuales contribuye a liberar la población de la condición de ignorancia y de atraso y a incluir a los marginados y excluidos. La educación era la ruta certera para calificar el capital humano que demandan las nuevas condiciones del proceso de industrialización y de transferencia tecnológica. (Jirón, Enero/Junio 2008)

De igual forma la calidad académica continuó a lo largo de la historia, aun a la actualidad, siendo disímil entre áreas urbanas y rurales al igual que entre instituciones privadas y públicas, pues si bien alrededor de 1950, el nivel de analfabetismo bajó, no se evidenció un real interés de la comunidad para incluirse en la escuela. No obstante, en términos de inclusión, la situación tendió a mejorar a partir de los 60's ya que hubo gran migración a las áreas urbanas y una despegue económico, sin embargo no fue sino hasta 1963 que se levantó la diferenciación legal entre la educación urbana y la

rural, lo que significó que para 1970 por lo menos en lo relacionado con la educación primaria la escalada educacionista fuese prometedora. (Ramírez & Téllez, 2006, p.s. 32-54)

En tal sentido se observa que el país continuó en los años subsiguientes, bajo la observación de estamentos internacionales por medio de nuevas expediciones; una del Banco Mundial, que seguiría la línea de sugerencias de la que precedió, y otra del Centro de Economía y Humanismo, que propondría una reforma educativa a fin de tecnificar la educación y mejorar la mano de obra del país, así tanto en la una como en la otra las sugerencias continuaban girando en torno a la idea desarrollista y de incremento productivo del país por medio de la inserción de las personas en una educación técnica.

Vale la pena aclarar que pese a que la idea del gobierno, por medio de la autorización para el ejercicio de estas misiones, se sustentaba en la idea de dotar de un cierto grado de objetividad las decisiones en torno al tema de la educación debido a las constantes pugnas políticas que se gestaban entre liberales y conservadores lo que se consiguió finalmente, además de poner la educación del país en situación de dependencia económica gracias a los medios de financiamiento privado¹⁵ que se adoptan, fue una subordinación de las políticas educativas del país. (Jirón, Enero/Junio 2008)

Confluyendo lo anterior, en que la educación quedase condicionada a disposiciones externas y no a las necesidades y garantías que realmente las personas necesitasen como individuos, pues si bien es cierto la educación es vital para el desarrollo económico hasta este punto se ha desconocido la capacidad de formación de los sujetos que se integran al sistema educativo y

¹⁵ “las principales fuentes de financieras figuraban, por orden de importancia, el Banco Internacional de Desarrollo (BID), la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), las Fundaciones Ford, Kellog y Rockefeller, el Fondo Especial de las Naciones Unidas y la UNESCO (Helg, A., 1989, b:138).” (Jirón, Enero/Junio 2008)

su capacidad transformadora más allá del saber hacer, que desde luego estaba condicionado por los requerimientos de los benefactores económicos del país.

Ya [e]n 1975, la Ley 43 promovió la mejora en los esquemas de nacionalización de la educación primaria que se habían dado en los sesenta, así como la transferencia de la financiación de la educación secundaria al gobierno central. Es esta Ley la que completó el proceso de nacionalización del gasto público iniciado en 1960 (Ramírez & Téllez, 2006, p.. 55)

Si bien todo esto halla sustento, en las particulares condiciones estructurales que Colombia ha arrastrado como lastre desde los albores de su historia; la pobreza, la pésima distribución del ingreso, las guerras civiles, conflictos internos, la fragmentación, carencia de organización política e institucional, la desigualdad social, el mercado laboral, escasez de docentes y recursos e incluso su condición geográfica y lo precario de la infraestructura de transporte, situaciones que repercutieron no solo a nivel económico sino en cuanto a las perspectivas educativas alejadas en todo caso de las de los demás países durante gran parte de su historia. (Ramírez & Salazar, 2007, pp. 8 -15).

A inicios del siglo XX se presentarían pequeñas variaciones favorables, mas por iniciativas de gobierno que por una voluntad social, ello pese a que la educación en Colombia históricamente se ha ligado estrechamente con ideas desarrollistas que le han hecho fluctuar de una a otra época de acuerdo a las condiciones sociopolíticas, económicas y desarrollistas del país.

Consecuentemente, siempre con la idea de estar en vanguardia con los denominados países desarrollados, se generen mecanismos a fin de contrarrestar el retraso que a nivel educativo existía intentando con ello sortear las dificultades económicas y estructurales que impedían a Colombia ponerse al corriente con los demás países, para lo cual se decreta la

financiación directa de la educación por parte de los pobladores de cada región y la adopción del modelo Lancasteriano¹⁶ en el cual no solo el docente enseñaba, sino que desde la instrucción de temas básicos se genera una cadena que permitía entonces que los mismos estudiantes se erigieran como tutores de sus compañeros teniendo incluso libertad de instrucción con límite en el plan curricular, esto claro, bajo el arbitrio de los docentes. (Ramírez & Salazar, Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?, 2007, pp. 14 -16) (Estrada, 2016, p.p. 494-500)

La evolución de las variables educativas se da en el marco del proceso de descentralización del sector educativo que se inicia formalmente en 1986 y se fortalece en el marco de la Nueva Constitución Política de Colombia en 1991. (Ramírez & Téllez, 2006, p.. 62) donde además se observa la activa participación popular en la toma de decisiones, como se verá a continuación. La constituyente de 1991 y la educación

Tal como quedó consignado en el informe de la ponencia de Iván Marulanda, quien como miembro de la comisión quinta¹⁷, subcomisión primera de la constituyente de 1991, el 9 de Abril del citado año, junto a Guillermo Perry, Jaime Benítez, Angelino Garzón, Tulio Cuevas y Guillermo Guerrero, señalaron que

La Constitución debía contemplar de manera explícita un conjunto de derechos y garantías que expresen el reconocimiento que los colombianos otorgamos en nuestro proyecto nacional a la cultura y a la educación [y aclaran que] la educación no es un servicio cualquiera: forma a las personas y democratiza el acceso al conocimiento y a otras expresiones de la cultura. [...] (Marulanda Gómez, 1991)

A la vez y tal como se observa en el texto constitucional que actualmente rige el país se dice que

¹⁶ Los lineamientos del modelo Lancasteriano para América Latina se analizan aquí desde la experiencia Mexicana donde directamente la compañía Lancasteriana lleva a la institucionalización tal modelo para los 1800. (Estrada, 2016)

¹⁷ Esta comisión se establece como la encargada de desarrollar temas económicos, sociales y ecológicos.

[l]a congruencia entre los esfuerzos de la familia y los de la institución educativa constituyen la base del éxito escolar.

[...]Nuestra sociedad debe optar entonces por promover el más libre acceso posible a los bienes y valores de la cultura y, en consecuencia, consagrar el correspondiente derecho en su Carta Magna (Marulanda Gómez, 1991)

Lo que ya, desde este punto, empieza a enfocar la educación como un derecho social y cultural, pues se atribuye su garantía a la familia como base de la sociedad y al Estado, representado en las instituciones educativas y enlaza su garantía estrechamente con la capacidad social de acceder y conocer los valores culturales que le son propios. Lo cual reafirma al decir que “[e]l derecho a la educación y a la cultura se establece como un derecho individual pero su ejercicio efectivo es del mayor interés nacional.” (Marulanda Gómez, 1991).

Para la consecución de los fines anteriores se establece como eje fundamental

[l]a igualdad de oportunidades educativas [para lo cual el gobierno debe llevar su atención] [y el][a] desarrollo, la modernización y la democratización de los procesos educativos [que] merecen preocupación de todos, [y] que el Estado puede encauzar a través de un mínimo de regulación y del fortalecimiento decidido de la educación pública. (Marulanda Gómez, 1991)

Lo anterior por cuanto

[a] través de su constitución, Colombia debe demostrar que ha comprendido que el futuro de las sociedades contemporáneas depende cada vez más de la cultura y sus desarrollos. La difusión y apropiación masivas del conocimiento, la información y la tecnología son parte de un proceso de modernización cultural inaplazable. (Marulanda Gómez, 1991)

Así las cosas, determinan los representantes de la constituyente que para tal fin basta con la constitucionalización de cuatro artículos¹⁸, de los cuales se podrá observar comparativamente diferencias con el texto constitucional aprobado, pero que continúan manteniendo de fondo valores semejantes, a los que no obstante se opone ya desde esta primera postulación vicios que obran como determinantes de los procesos formativos, como se verá más adelante.

Por ello es de alta importancia entender el contexto que origina la ruptura con la tradición legislativa en educación y su paso a una educación extendida desde y dentro de la constitución, puesto que es a partir de la constituyente de 1991, momento en el que se supone está presente en el núcleo decisorio del nuevo marco normativo del país, la representación del pueblo y su voluntad, además de ser el momento en que se da un cambio sustancial en cuanto a la percepción de la educación, por llamarlo de algún modo: una ruptura.

4.4.1 Ley 115 de 1994: en el contexto del Estado Social de Derecho

Dice el artículo 67 de la actual Constitución Política de Colombia

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. [...].*[cursivas fuera del texto original]*

[...]Corresponde al Estado [...] garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Senado de la República de Colombia, 1991)

Ahora, al hacer una yuxtaposición entre lo dispuesto en el artículo 67 en los apartados expuestos y los artículos 13 y 365 de la Carta Política además de hacer un análisis del derecho a la educación, tal como se

¹⁸ Ver anexos 11.3

propone en el artículo precitado desde los postulados de Arango Rivadeneira (2012), es posible ubicarle, sin mayor problema, como derecho fundamental por contar con los tres presupuestos básicos dispuestos para tal fin, siendo estos: la importancia que reviste, ser subjetivo y contar con un gran valor o importancia frente a otros derechos, además se entiende universal y parte del desarrollo del Estado, por lo tanto una obligación atribuible a este.

Ello debido a que la educación como derecho es esencial para el desarrollo del hombre y por tanto de la sociedad, además lo expresado por el autor citado en el párrafo anterior se ve avalado desde la jurisprudencia puesto que en la sentencia T-423 de 1996 se estipula que:

[...] la educación participa de la naturaleza de Derecho fundamental propio de la esencia del hombre y de su dignidad humana, amparado no solamente por la Constitución Política de Colombia sino también por los Tratados Internacionales.

Llevando a que se entienda hasta este punto, tanto desde la doctrina, como desde la ley y la jurisprudencia, que la educación *es un derecho fundamental* de todas las personas en condiciones de libertad e igualdad legal real y efectiva siendo, como todos los servicios públicos, parte del fin social del Estado a quien le corresponderá su garantía. No obstante, resulta importante entender que el reconocimiento de la educación como servicio público no se agota en pensarla en el contexto del artículo 365 de la constitución.

Lo anterior por cuanto tal como se dispone en el memorando 20110613 del Ministerio de la Protección Social, la educación goza del carácter del *servicio público esencial* lo que significa que las disposiciones del artículo 365 constitucional se amplían entendiendo desde allí que la educación contribuye de modo concreto a la protección y satisfacción de intereses ligados con el ejercicio y efectividad de los derechos y libertades fundamentales, que además, en el caso de la educación, se sustenta en que

ella es parte de la estructura del marco político de Colombia como Estado Social de Derecho, como se deduce de la lectura de la sentencia T-423 de 1996, lo que amplifica la obligación de garantía por parte del Estado. (memorando 20110613 , 2011) (sentencia T-423 de 1996, 1996)

Ahora, la pregunta sería si la doctrina y la misma legislación ha ubicado a la educación como derecho fundamental revestido, además, del carácter de servicio público esencial ¿Dónde surge el problema?; y es aquí donde se hace necesario profundizar en la manera como se pretende garantizar este derecho y para ello conviene traer, en primera instancia, el desarrollo del concepto que de educación ha sido instituido desde la legislación, y que trae en su propuesta de desarrollo una serie de falencias que tienden a convertirla más en un problema que en una solución a las necesidades de las personas y de la sociedad, pues es cierto que tal como lo conceptúa la ley 115 de 1994 en su artículo primero, [...] la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que, se debe fundamentar en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes [...](Villegas et al, 2013, inédito)

El tratamiento de las secciones restantes de la ley 115 de 1994 que desarrolla el artículo 67 superior,

Hace[n] énfasis no [en la consecución de] este ideal propuesto para la educación sino en establecer la parte orgánica de las instituciones educativas, planes curriculares para cada nivel [, mecanismos de medición para estudiantes y docentes] y se advierte que en lo concerniente a la formación integral de la persona se da libre arbitrio a las propias instituciones para que establezcan como se desarrollaran las competencias que tienden a ella.

En este orden de ideas, se convierte la reglamentación de la educación en un fin, sin tener presente si responde o no a las necesidades de la persona, llegando incluso a ver a la institución como el único medio educativo, desconociendo la influencia del medio social como educador y formador a pesar de que la educación no es una invención de los filósofos ni un producto de la cultura superior con sus instituciones

escolares, si no que brota espontáneamente de la vida de comunidad (Gaviria, 1971, p. 15) lo que en Colombia se omite por ese afán de incluir a un gran número de personas cayendo en prácticas que desconocen el ideal pedagógico y educativo, que debe trascender por encima de la institucionalidad (Villegas et al, 2013, inédito)

Pues aunque se puede deducir -al leer a Rodríguez(1985) -hablando de las instituciones- y a Galiani (2006) -al hacer sus planteamientos sobre las instituciones sociales- que la educación, las políticas públicas y el Estado surgen como instituciones con el fin de atender a problemas concretos de la organización social, otorgándole a cada una un papel dentro de la misma estructura desarrollada jerárquicamente con el fin de; conformar un sistema que trascienda lo inmediato y se perpetúe para conservar un determinado orden en pro de la consecución de unos objetivos ideales especificados para cada una pero sin desconocer en ningún momento el fin de las de más alto rango. (Rodríguez, 1985: Galiani, 2006).

Se hace evidente que en el desarrollo normativo, existen choques entre los objetivos propuestos por las instituciones de más alto nivel como el Estado y el modelo económico, y las instituciones sociales como la educación confluyendo en problemáticas severas para las personas que forman parte del proceso educativo convirtiéndolo en una institución tendiente a la consecución de logros medibles y cuantificables, pero que no permiten ver la trascendencia e integralidad de la formación ofrecida ni de los profesionales que se desempeñen como docentes, ya que ellos también son medidos por medio de exámenes que determinan su asignación salarial y permanencia en lo que finalmente es también su empleo y medio de sustento económico.

Consecuentemente se dirá, que la ley 115 de 1994 muestra como máxima contradicción a los principios constitucionales de garantía de la igualdad implícitos en un derecho fundamental como la educación, las disposiciones contenidas en su artículo 3º, el cual otorga la potestad a las

personas que como particulares quieren crear una institución educativa, y que claramente pretenden lograr unos beneficios económicos en función del ejercicio de tal actividad lo que obviamente segmenta a la población de acuerdo de sus capacidades adquisitivas, desdibujando el tan loable fin que se expresa como marco para la garantía del derecho a la educación.

Es cierto que en paralelo con esta realidad se ha incrementado la inversión estatal en la construcción y puesta en marcha de escuelas públicas, pero lo es también que

[a] través del tiempo se observa un deterioro en la calidad de los colegios públicos, que se expresa tanto en una reducción en el porcentaje de instituciones educativas oficiales ubicadas en la categoría alta, como en un aumento en el porcentaje de colegios en la categoría baja (Iregui, Melo, & Ramos, 2006, p. 40)

Lo anterior demuestra que con la inversión estatal para el área de educación no se está garantizando calidad, se está garantizando cubrimiento e infraestructura, mientras que con la existencia de educación privada se abren brechas en la calidad de enseñanza para unos y otros. A la vez que la ley y el plan nacional decenal de educación (PNDE) como soporte discursivo pretende dar una imagen de inclusión y respeto por la pluralidad,

[e]n general, se podría afirmar [que existen muestras manifiestas y medibles de la diferencia que genera la existencia de un mercado educativo, ya] que los resultados del ICFES guardan una relación directa con los costos de los colegios [...] También se observa que la mayoría de colegios con tarifas altas se encuentran ubicados en las categorías muy superior y superior, en tanto que los colegios de la muestra con las tarifas más bajas se encuentran clasificados en las categorías media y baja (Iregui et al, 2006, p.44),

Así, la apertura a esta idea mercantilista en la educación ha dado paso a que quienes se lucran de ella ofrezcan servicios educativos reforzados y especializados para aquellos que puedan pagar los costos de su producto, mientras que quienes acceden a la educación garantizada estatalmente, en

la mayoría de las ocasiones, se deban conformar con lo que se establece como conocimiento básico garantizado en la ley 115 de 1994 y sus reformas, siendo una educación que tal como lo deja ver Mejía (2008) está basada en un discurso técnico-objetivo directamente encaminado a mejorar la capacidad productiva del estudiante y su posterior inclusión en el mercado laboral, como reflejo de una política estatal de alineación del país a las necesidades del modelo económico signado, lo que consigue, en este caso, una despedagogización del modelo educativo en función de la adaptación al modelo económico mundial.

4.4.2 ¿El Plan Nacional Decenal de Educación PND puente entre la norma y la realidad?

Teniendo en cuenta que la forma como se materializa una norma es por medio de las políticas públicas que le dan una contextualización para su desarrollo a la Ley, se debe observar que para el caso concreto del derecho a la educación en Colombia dicha política se estructura como un plan decenal de educación que pretende dar alcance al contenido normativo, a la idea de progresividad de los derechos, propio del Estado Social de derecho, a la vez que ajusta las metas de dicha política a las propuestas de los planes de desarrollo del gobierno nacional y a las problemáticas que cada plan designa como importantes para cada decenio.

Cabe aclarar, en este punto, que no todas las normas se desarrollan por cuenta de una política pública, no obstante todas las políticas públicas devienen de una mayor necesidad de intervención del Estado para lograr lo propuesto en un cuerpo normativo en particular. Asimismo estas políticas provienen, o debieran provenir, de los individuos que conforman la sociedad con el propósito de que estas giren realmente en torno a las posiciones, intereses, objetivos de los sujetos y las problemáticas predominantes en un

momento específico para que surtan su función como mecanismo ordenador (Roth Deubel, 2002, pp. 9-23).

Sin embargo, resulta claro que en la práctica la responsabilidad del desarrollo de las políticas públicas recae en lo que Roth(2002) denomina decisor político –quien toma las riendas de en la toma de medidas para la concreción de planes de acción en lo público-, figura que en el caso de Colombia, se entiende lejana a la sociedad lo que permite que las políticas públicas sigan siendo resultado de una negociación¹⁹ de intereses, donde no siempre se incluyen los de aquellos que en principio se ven afectados por las problemáticas.

Lo anterior, porque resulta lógico que en la práctica se deben establecer prioridades, haciendo que los gobernantes de turno, especialmente en lo relativo a cubrimiento de servicios, como la educación, piensen que este ejercicio consiste en “redistribuir los valores y recursos sociales y económicos disponibles entre los grupos e individuos de una sociedad”. (Roth Deubel, 2002, p. 71), no obstante, llevar el desarrollo de un derecho fundamental a términos de redistribución económica confluye en el desconocimiento de la razón de ser del mismo, y recae en prácticas como las que se ve en las propuestas para la educación en Colombia que se centran en cubrimiento e inducción tratándolos como aspectos fundantes y homogenizados.

Ello lleva a que la manera de aplicación de las políticas públicas agudicen la crisis de la educación, pues es cierto que la idea de que la educación se debe gestar como un mecanismo eficiente de calificación para el trabajo e impulso económico no es nueva ya que incluso al revisar el curso normativo en la historia de Colombia se evidencia que desde los albores de la república, hacia 1843, ya se entendía la educación en términos de

¹⁹ entendida desde Roth, 2002 p.9-103

productividad económica –como ya se puso en conocimiento del lector-, resulta preocupante que aun en la actualidad, con la 115 de 1994, y los respectivos planes de desarrollo la estructura normativa del país a nivel educación esté dada en función a la incorporación de mano de obra competente a los procesos productivos.

Dicha situación ha llevado a que incluso la profesionalización haya desdibujado su límite, puesto que lo que hoy se entiende como educación superior es un enigma donde se engloban: técnicos, tecnólogos y profesionales por igual, desconociendo con ello que el fin funcional de cada una de estas modalidades de formación tiene de suyo características que responden a presupuestos y utilidades diferentes, donde dos de ellas forman más para el que hacer –trabajo-, y la otra para el saber hacer (Ministerio de Educación, 2016).

Por supuesto, no se puede desconocer que el trabajo es parte de la realidad humana y con ello la capacitación para el desarrollo del mismo necesaria, el problema surge cuando toda la formación discurre en torno a ello como único fin posible y pertinente descuidando la formación integral y centrándose en la instrucción mecánica que solo se puede aplicar en entornos homogenizados, saltando del concepto igualdad proclamado en la constitución²⁰ para recaer en la búsqueda de la uniformidad, por lo cual la única forma de medir el éxito de la educación gira en torno a la cuantificación y competitividad.

Consecuentemente, se tiene al analizar el plan nacional decenal de educación 2006-2016, por ser aquella política pública en educación que permitiría hacer un seguimiento completo a su tránsito en el periodo de desarrollo de esta monografía, se observa que este plan basó su desarrollo en unos propósitos dentro del cual se destacará el que indica que

²⁰ Que se entiende como igualdad formal y no material, así más parecido a la equidad.

[l]a educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos”. (Ministerio de Educación, 2016)

por cuanto es el que recoge de mayor manera y con más contundencia los propósitos que se van desarrollando a través del articulado. Pero que al estudiar con mayor detenimiento van dando cuenta de que el manejo propuesto y el que finalmente se les da alas variables termina por concentrarse en cuestiones materiales, evidentes para la masa, y no en cambios sustanciales que realmente cumplan la función social de la que habla el párrafo citado anteriormente..

En todo caso el aparte del Plan Nacional Decenal de Educación que se trajo a colación anteriormente, es una pequeña muestra de que efectivamente el plan tiene objetivos y propuestas no solo validas, sino meritorias e importantes ya que se construye desde propuestas de las instituciones y la sociedad en general como una posibilidad de generar un modelo educativo que responda a la pluralidad del país, y que obedezca a los mandatos de la Carta Superior, empero, las propuestas y el desarrollo de las mismas nacen como una política discrecional que como tal se entiende más como un pacto entre los entes sociales y dirigentes políticos que de manera vinculante u obligatoria, lo que lleva al resultado que se presentará más adelante, donde termina por desconocerse tal objetivo.

Para entender esto un poco más se debe tener en cuenta que el referido plan giraba en torno a unos puntos básicos como lo eran: acceso, cobertura y permanencia en la educación la calidad y pertinencia en la educación profesionalización y valoración del rol docente, financiación de la educación, la transparencia y la idea de tener la educación en la agenda en

todos los estamentos del Estado, así dentro de la mayoría de los habían subpuntos a desarrollar según fuera el caso (Ministerio de Educación, 2016), sin embargo el análisis se centrará en cuatro de ellos, tal como se observa en la imagen siguiente

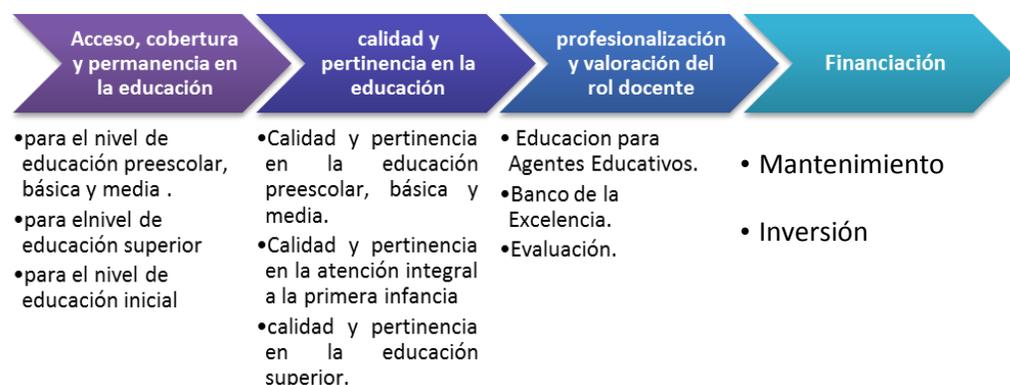


Ilustración 1: Temas y subtemas desarrollados en el PNDE 2006-2016. Creación propia a partir del Plan Nacional decenal de Educación 2006-2016 (Ministerio de Educación, 2016)

En relación con el primero de los ITEMS, acceso, cobertura y permanencia, se evidencia que la asimilación en relación con acceso, cobertura y permanencia, se centra en el aspecto básico de incorporación al sistema educativo, así al no pago de erogaciones para las personas en condiciones diferenciales que les hagan más vulnerables, por lo que si bien, como se evidencia en la gráfica que se dispone a continuación, hubo un incremento de ingreso de menores con necesidades educativas diferenciales basados en la inversión para matriculas gratuitas



Fuente: MEN, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. 2016.

Gráfica 1 Inversión para matrícula con gratuidad entre 2008-2016 Tomado del informe de Balance y cierre del PND 2006-2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 10)

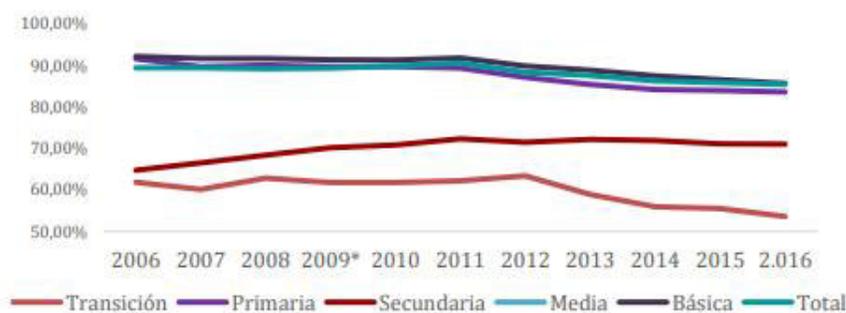
La relación que ofrece el Ministerio de educación como muestra del modelo de inclusión no da cuenta de cómo es el manejo en lo factico donde la Ley determina que

en el caso de discapacidad intelectual y autismo, el porcentaje máximo de estudiantes integrados no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes por grupo. Para el caso de discapacidad motora, auditiva o visual, este porcentaje no deberá exceder el cuarenta por ciento (40%). En el caso del translingüismo este porcentaje podrá ser hasta del 70%. (Resolución 2565 de 2003, 2003, p. Art. 7)

Para atender a dicha población se establece que basta con que haya un docente o profesional de apoyo si en la institución educativa hay un número igual o superior a diez (10) estudiantes con necesidades educativas especiales, si el número de estudiantes es menor bastara con apoyo itinerante y con la atención de los docentes habituales.

En consecuencia, la mayor incorporación, entendida en términos de matrícula, no se compadece con las acciones emprendidas para que exista verdadera integración que permita a estudiantes y docentes desarrollar una labor de enseñanza-aprendizaje realmente enriquecedora que garantice realmente la pertinencia del aprendizaje y la permanencia del estudiante.

A su vez, se debe resaltar en cuanto a incorporación por número de matrículas que hubo también un incremento en el ingreso de estudiantes a la educación, secundaria, y media, no obstante esta última presenta decrecimiento, así como los demás niveles educativos, como se puede observar a continuación



Fuente: MEN. (2017). Oficina Asesora de Planeación y Finanzas

Gráfica 2 Tasa de Cobertura Neta en Educación Preescolar, Básica y Media para el periodo 2006-2016 Tomado del informe de Balance y cierre del PNDE 2006-2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 14)

Situación que pone en evidencia que de fondo el problema de cobertura y permanencia en la educación se está viendo acentuado por otras problemáticas, que no son atendidas por esa tendencia al eficientísimo que deriva en que se entienda que basta con la incorporación de los menores a las instituciones de formación para cumplir con la labor.

Vale la pena aclarar que con esta afirmación no se está desconociendo que parte de los logros de este plan nacional decenal de educación fue la atención integral en primera infancia, pero tampoco se puede desconocer que el ingreso de estudiantes con condiciones especiales también requiere unas condiciones especiales de atención por parte de las

instituciones, que va desde una planta física y docente adecuada, hasta un perfil institucional que se compadezca de las necesidades del estudiando que no se puede suplir con normas como la resolución 2565 de 2003 a la que ya se hizo referencia, pues incluir en un modelo de educación formal a una persona que requiere atención diferencial, es casi tan lesivo como no incluirle.

Igualmente, se observa un decrecimiento en la deserción de estudiantes de las etapas iniciales de 2,13 puntos porcentuales, sin embargo en el nivel de secundaria para el cierre de 2016 la tasa de deserción es más alta que para el resto del periodo que cubrió este plan –salvo el 2006-, en relación con la educación del nivel de educación media la deserción se redujo en un notorio 2,94%, asimismo la brecha entre la educación urbana y rural en lo que tiene que ver con acceso, cobertura y permanencia se redujo a una diferencia de 8,63%, que corresponde a una reducción de casi 12 puntos porcentuales. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 1-23)

Lo expuesto en precedencia permite ver que en las etapas donde se ha centrado el Estado en prestar una atención integral ha habido menor deserción, no obstante, habría que evidenciar si se corresponden a las políticas de permanencia, o a otros factores estructurales, como la imposibilidad de las familias trabajadoras de atender a sus menores en el curso del día, o de brindarles, la alimentación que si les brindan en las instituciones educativas, es decir, la mejora ¿fue en el ámbito educacional o en protección a la primera infancia? –hecho nada despreciable, pero que distorsiona los resultados-.

Hablando de educación superior, se nota un incremento en el acceso a la misma puesto que para el periodo 2006-2016 se aumentó la cobertura en 21,5 puntos porcentuales, pero si se hila más delgado se observa primero, que tal como se anticipó se habla de Instituciones de educación

superior en general –técnicos, tecnólogos, profesionales. Formación para el trabajo- y que gran parte de la cobertura se da por cuenta de instituciones privadas lo que se puede deducir de que de las 281 instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio De Educación para el 2016, solo 81 son públicas, lo que permite entender por simple sustracción que la mayor capacidad para recibir estudiantes se concentra en el núcleo privado de la educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 23-25)

También se habla de inclusión avalada por el Estado a partir de un aumento en la educación tecnológica y técnica, que son entendidas por el gobierno “ como un factor estratégico para el aumento de la competitividad del país y para su crecimiento sostenible, aportando al aumento del acceso a la educación superior y la transformación de la estructura productiva del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 26), de nuevo, la inclusión en la educación superior no obedece a las necesidades de los estudiantes, o a lo que ellos por sí mismo quisieran hacer, sino a las necesidades de las estructuras productivas del país.

Por tanto no es extraño que en 2008, cuando empieza a tomar mayor fuerza la idea de que el papel de la educación se sustenta en su pertinencia para un ambiente competitivo global, entendiendo para ello pertinencia como la posibilidad de engrosar el campo laboral, se hace evidente que algunos de los discursos que se utilizan como mecanismo sustentador de tal accionar se encuadra precisamente en la oferta de la educación superior y el cubrimiento.

En consecuencia, si se observa las tendencias que se registraban antes de la puesta en marcha de la revolución educativa en 2006 dan cuenta

de que la mayoría de los educandos históricamente han demostrado una preferencia por los programas de formación universitaria²¹:

Un seguimiento a la matrícula en educación superior [~~en los últimos tres años~~] [entre 2005-2008] permite observar una concentración de la matrícula en programas universitarios (74.6%) frente a programas técnicos profesionales y tecnológicos (20,7%). (SITEAL, 2017)

No obstante las acciones emprendidas a partir del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 llevaron a un aumento de la cobertura en formación técnica y tecnológica de 107,63 puntos porcentuales al pasar en 2006 de 347.248 estudiantes matriculados a 720.997 estudiantes en 2016. Concentrando al 89% de estudiantes incorporados a la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 27).

Por lo anteriormente expuesto, se observa una situación que va en dos sentidos por un lado cada vez se permite mayormente la mercantilización de la educación y por la otra el gobierno nacional se esfuerza por demostrar las ventajas que representa la educación técnica sobre todo en esferas que necesitan desarrollo y acceso al mercado laboral, lo que quiere decir que aquellos que no puedan acceder, por condiciones distintas a sus aptitudes, a la educación superior profesional en todo caso puede engrosar el campo laboral, eso sí y valga la redundancia en empleos técnicos y asistenciales pues para eso se les forma.

En relación con lo anteriormente expuesto se observa que el plan nacional decenal de educación 2006-2016 se tuvo como una de sus

²¹ La oferta de la educación superior en Colombia abarca 55 núcleos básicos del conocimiento en los que se agrupan 5.581 programas de pregrado (706 técnicos profesionales, 1.407 tecnológicos y 3.468 universitarios). Sin embargo, la demanda se concentra en 20 núcleos y de éstos es evidente una preferencia de los estudiantes por carreras tradicionales como Derecho, Administración de Empresas, Contaduría Pública y Medicina. (Ministerio de Educación de Colombia, 2008)

propuestas el “[p]lanificar y desarrollar una oferta amplia de alternativas educativas para la formación técnica, humanística, social, artística y científica, de acuerdo con las necesidades de los sujetos educativos y de sus contextos local, regional y nacional” (Ministerio de Educación, 2016). Ello obedeciendo desde luego a que la misma política se plantea como una de las líneas de desarrollo el fortalecimiento de la educación técnica incluso desde la etapa media de formación y desde luego en términos de educación superior y en articulación con el mercado productivo.

Como se evidencia en la lectura de la guía institucional de educación técnica y tecnológica para la competitividad (Ministerio de Educación, 2016) que se presenta 2008 con una visión de que el aumento de acceso a educación técnica permitiría solventar problemáticas estructurales, no solo a nivel educativo sino socioeconómico y de “desarrollo” para el 2019, el discurso constantemente habla de la educación técnica en un sentido que se en términos de pertinencia para la inclusión laboral.

Ahora, se deben tener en cuenta asuntos no dichos en este discurso, pero que se encuentran tras de líneas, verbigracia

Para la educación técnica y tecnológica, la matrícula en el primer semestre de 2006 de este nivel de formación respecto de la del mismo semestre en 2002, se incrementó en un 7,4% correspondiente a 151.016 estudiantes de los niveles técnico profesional y tecnológico del SENA y de las instituciones de educación superior. (SITEAL, 2017)

Sin embargo, para el mismo año como se aprecia en la tabla dispuesta a continuación (Tabla 1) la distribución de las matriculas en Colombia demuestra profunda dependencia de las instituciones privadas, sobretodo en la educación inicial y en la educación superior

País	Nivel inicial		Nivel primario		Nivel secundario		Subtotal básica		Nivel sup./univ.	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Argentina	67,0	33,0	75,0	25,0	77,1	22,9	76,0	24,0	77,2	22,8
Bolivia	82,7	17,3	86,3	13,7	84,8	15,2	85,6	14,4	64,8	35,2
Brasil	**	**	85,7	14,3	84,5	15,5	84,9	15,1	25,8	74,2
Colombia	62,3	37,7	74,1	25,9	71,4	28,6	72,7	27,3	34,9	65,1
Chile	51,3	48,7	47,3	52,7	48,1	51,9	47,8	52,2	0,0	100,0
Ecuador	61,4	38,6	67,1	32,9	68,1	31,9	67,6	32,4	56,7	43,3
El Salvador	65,8	34,2	74,7	25,3	70,9	29,1	73,2	26,8	36,6	63,4
Guatemala	58,7	41,3	75,6	24,4	40,2	59,8	62,9	37,1	53,4	46,6
Honduras	79,1	20,9	86,2	13,8	73,7	26,3	80,8	19,2	75,5	24,5
México	82,6	17,4	90,4	9,6	85,8	14,2	88,4	11,6	70,3	29,7
Nicaragua	74,9	25,1	82,9	17,1	69,4	30,6	77,1	22,9	33,6	66,4
Paraguay	76,3	23,7	74,5	25,5	71,3	28,7	73,1	26,9	41,2	58,8
Total	71,8	28,2	82,9	17,1	80,7	19,3	81,7	18,3	45,4	54,6

** : Sin datos

Tabla 1; distribución de la Matriculación por nivel y sector del establecimiento. Áreas Urbanas, América Latina (12) Países 2006 toma del octavo boletín del Sistema de información de tendencias en educación para América Latina (SITEAL) en <http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14668-costos-2017-de-matriculas-en-educacion-superior-a-niveles-similares-a-los-de-2014> (SITEAL, 2017)

De hecho para 2006 el nivel superior de educación en el país era cubierto por instituciones privadas en un 65,1 lo que en un país con las condiciones de pobreza y desigualdad que afronta Colombia difícilmente puede llevar a pensar en una verdadera inclusión, menos en igualdad.

Ahora, para el 2016 se presenta como uno de los logros el mayor nivel de inclusión de estudiantes en el SENA, pues evidentemente ese año, en esa institución habían “1,3 millones de jóvenes que se [...] preparaban en 530 carreras de manera presencial en 117 centros de formación” (Redacción revista dinero, 2017), frente a tales cifras se presenta como muestra “de eficiencia y pertinencia en el proceso de formación el otorgamiento de 9,1 millones de cupos, con lo que más ciudadanos **hoy pueden desempeñar cargos requeridos por los sectores productivos del país**” (Redacción revista dinero, 2017).[negrilla fuera del texto]

A lo anterior se suma que el apoyo para la incorporación de las minorías a la educación superior se planteó desde el Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016 por medio de accesos a créditos del ICETEX

(Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 28), sin embargo esta figura que se ha propuesto legislativamente como un crédito social, en la realidad se convierte en un elemento lesivo ya que los estudiantes que no tienen el dinero necesario para acceder a la educación superior lo usan sin conocer el alcance real de la deuda que adquieren –que realmente no tiene un interés favorable-, así lo demuestra el nacimiento de un movimiento social denominado “ICETEX te arruina” que contaba al 2016 con por lo menos 1.800 seguidores, que se han sentido vulnerados por el ICETEX, y lo oneroso que resulta el pago del crédito con dicha entidad. (Redacción revista Dinero on line, 2016)

Ahora en cuanto al segundo de los ítems, el relativo a la calidad, se puede decir que este fue relacionado directamente con el aspecto de la formación docente , el cual se abordara en paralelo, ya que uno de los primeros mecanismos de los que se habla es de la profesionalización de los agentes educativos²², esto por medio de la alternativa del Banco de la excelencia, de nuevo un sistema de créditos otorgado por medio del ICETEX a los docentes para financiar estudios de nivel superior, asimismo la evaluación de la labor docente por medio de instrumentos técnicos, que miden la eficiencia de su trabajo, no solo se debe ingresar por sistema de méritos, sino que se evalúa tras un periodo de prueba por un auditor, y se hace evaluación anual, asimismo se realiza evaluación para ascenso o reubicación salarial, pues se entiende que el cuerpo docente está en un proceso de mejora de sus condiciones laborales, con incremento salarial – que busca equiparar su salario con el de otros profesionales adscritos al Estado- además de unas condiciones dignas en su trabajo por lo que deben responder con calidad en su quehacer. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 28-56)

²² El ministerio de educación entiende como agente educativo a cualquier sujeto que influya directa o indirectamente en la educación de una persona. (MinEducación, S/A)

No obstante, las constantes manifestaciones del cuerpo de profesores dan cuenta de una realidad diametralmente opuesta a la que se plantea a partir del plan nacional decenal de educación 2006-2016 y los favorables resultados que se ponen de presente en su rendición de cuentas del 2017, para ello bastaría con recordar el gran paro nacional de 2015²³ que tal como consta en el artículo “¿Por qué marcharán los docentes el primero de junio?” del 31 de Mayo de 2016 publicado por la revista semana, condiciones como la salud, el constante incumplimiento de los acuerdos que se realizan entre docentes y el gobierno nacional en relación con el aspecto salarial y contractual (Redaccion revista Semana on line, 2016), impiden que los profesores tengan una igualdad en su trato y que su labor pueda ser ejercida en términos dignos, y como la base social que representan.

Por otro lado, en relación con la calidad de las diferentes modalidades de enseñanza y la calidad en el desarrollo de los docentes se hace un proceso de evaluación mediante herramientas de seguimiento niño a niño, en el caso de la educación inicial, con lo que se pretende medir la atención y la calidad en la prestación del servicio (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 28-36), lo que si bien no es alejado de la obligación del Estado ya que como se estableció anteriormente la educación es un servicio público esencial, nuevamente deshumaniza el proceso, y tiene a los docentes como un mero elemento técnico que debe demostrar un resultado preestablecido por la idea de calidad.

Frente a esta situación se debe tener en cuenta que la idea de calidad es totalmente diferente a partir del 2006 puesto que con la llamada Revolución Educativa, la educación en Colombia pasó a enfocarse en competencias -“saber” y “saber hacer”- con lo cual se crean lineamientos curriculares, estandarizaciones y criterios de evaluación, formación y

²³ que permitió que la metodología de evaluación variara en favor de los docentes, en virtud de las diferentes modalidades de valoración que como ya se mencionaron les atañía

pedagogía que obedezcan a la idea de competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 37), idea que según consta en la RAE tiene dos acepciones, la primera enlazada con el ámbito empresarial y deportivo, en relación con un sentido de rivalidad, y una segunda que refiere a tener la aptitud o idoneidad para hacer o tomar parte en un asunto determinado (Real academia de la lengua española, 2017).

Ello da cuenta, de cómo se forma desde un principio para un fin determinado, al mejor estilo delo descrito en los herederos de Passeron y Bourdieu (2003) donde desde el mismo ámbito escolar se encamina al niño a una formación adecuada al papel que se espera que él ocupe en la sociedad en su vida de adulto, así a los hijos del Rey le forman en todas aquellas habilidades concebidas para el Rey y los del obrero para el trabajo.

Otra de las propuestas implementadas para la mejora de la calidad corresponde a la creación de la jornada única que implica si se entiende bien, la necesidad de menor número de docentes, y una modificación en las condiciones laborales de estas, así como la readecuaciones la planta física, una de las grandes inversiones, es decir, invertir sobre lo ya invertido para atender a una idea sobreviniente, así como bilingüismo e innovación educativa, pese a que se ha demostrado, que aún hay falencias en competencias básicas como lectura, escritura y matemáticas, fuente que pretenden ser resueltas con una exposición mayor de tiempo para estudiantes y docentes.

Los sistemas de evaluación implementadas por el ICFES corresponden a los modelos de pruebas estandarizadas internacionales, en los cuales se evidencia, todavía una enorme brecha en los resultados entre las instituciones públicas y privadas, así como el área urbana y rural. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 36)

Por último, en relación con el ITEM de la financiación se dirá que

en el decenio en cuestión se tiene un crecimiento real del 44,67% de gasto total en educación, destacándose el gasto público con un aumento real del 51,75%. El sector privado también registró un crecimiento real significativo en este período con un aumento de 34,90 p.p. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 70)

empero se debe tener en cuenta que esta inversión estuvo empañada por múltiples escándalos de corrupción donde se evidenció que muchos de estos recursos, se desviaron de su fin, centrándose únicamente en el aspecto de atención integral y de la alimentación que se presenta a los menores se puede hablar del caso de 2012 donde el mismo gobierno nacional denunció un desfalco de \$132.000.000.000 donde de una matrícula total de 732.000 niños, 97 .000 no existían, pero se financiaban con recursos del Estado (Redaccion periodico El espectador, 2012). O el sonado caso de los sobrecostos en los refrigerios y la no entrega de los mismos que derivó en que en 2016 no se entregaran 32,8 millones de raciones generando un detrimento del erario de 32.951 millones de pesos en 17 departamentos, o cuando durante la administración de la gobernadora Rosa Cotes Vives, en Magdalena, se generaron un presunto detrimento patrimonial por más de \$ 3.181 millones de pesos por sobre costos en almuerzos, similar a la pérdida de 4,9 millones de complementos alimentarios no entregados a los niños que no recibieron almuerzo en el Magdalena por 40 días., o el detrimento en el departamento de Amazonas con una pérdida de 527 millones por actos de corrupción en el 2016 (Sarralde, 2017)

Estas sumas parecen escandalosas, siendo solo algunas de las que se encuentran denunciadas de manera pública, y utilizadas solo para ejemplificar, no obstante para entender siquiera el impacto que tienen estas cuestiones en la educación, se puede tomar como referencia las cifras que entregará el Gobernador de Antioquia en 2017 al periódico el tiempo donde dice que para 2016 se entregaron 42.000 millones con los que se atendió, a nivel de alimentación a 302.000 estudiantes (Mercado, 2017) para entender

que si el total de los dineros relacionados en el párrafo anterior que ascienden a \$ \$168.659.000.000, hubiese alcanzado para atender a 1.212.738,524 niños adicionales en 2016, o se hubiese podido redirigir ese dinero a otras necesidades del sistema educativo.

De este modo, lo descrito hasta este punto permite ver dos cuestiones, una que se han reforzado las problemáticas derivada de las concesiones que da la Ley 115 de 1994 en relación con la prestación de servicios de educación por parte de privados, no solo en lo relativo a la creación y prestación de servicios educativos por parte de particulares, sino en lo atinente a otros servicios, pues se debe entender que incluso la prestación de servicios de alimentación se atribuye bajo el modelo del plan nacional decenal de educación 2006-2016 a los agentes educativos.

Y la otra –la que interesa principalmente a este trabajo- que el Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016, se centra en un juego discursivo, visible en la postulación de la mayoría de sus enunciados, donde incluso se habla de medición de la calidad educativa términos que remiten directamente a procesos productivos, como por ejemplo competencia, eficacia, capital humano y se utiliza, además, como uno de los puntos de partida la pertinencia que la educación pueda tener para afrontar las exigencias del mundo globalizado.

Lo anterior, no es un tema de mínima importancia. Puesto que la manera como se proyecte un derecho tiene de suyo un peso en la manera como se garantiza y exige el mismo, lo que en relación con la educación tal como lo deja ver Mejía (2012)

[...]las palabras del léxico educativo y escolar como: pedagogía, currículo, tecnologías, estándares, competencias, evaluación, logros, didácticas, modelos, enfoques, escolaridad formal, no formal y todas las que se [me] harían largo mencionar, no son objetivas ni técnicamente usables; son palabras que tiene un origen histórico y contextual muy

preciso que denota y connota en su uso los intereses y fines con los cuales trabajan, a la vez que se posiciona en una tradición educativa y pedagógica y le da sentidos y usos propios haciendo que ella adquiera especificidad y construya el hecho educativo-pedagógico con las características particulares otorgadas por esas concepciones. (Mejía, La (s) escuela(s) de la(s) globalización (es) II entre el uso técnico instrumental y las educaciones., 2012, p. 23)

lo que no quiere decir otra cosa que se está hablando, garantizando y exigiendo educación no en términos de pertinencia e igualdad, sino que tales valores se han asimilado en términos a productividad y mercado.

Ello sumado a que la discrecionalidad de la política pública aunada a las nociones de gobierno tradicionalmente utilizadas dificultan que la educación sea un eje central para los gobiernos de turno ya que como bien lo manifiesta Mujica (2010) “[l]as inversiones en educación son de rendimiento lento, no le lucen a ningún gobierno, movilizan resistencias y obligan a postergar otras demandas.” Agudizan una problemática, donde quien termina siendo el decisor político y el gobierno de turno dan cumplimiento en los términos que ellos estimen convenientes, donde no se puede negar que una de los rectores es el aspecto presupuestal en contraste con el asunto de la percepción, pues los gobiernos suelen invertir en puntos de desarrollo que impacten a las masas en relación con la percepción y no en aquellos que aunque necesarios, no permiten tener resultados inmediatos.

Así pues, al girar el desarrollo de todos los aspectos de la sociedad, desde lo general, hasta lo individual entorno a políticas económicas y capitalistas, incluida la educación, como se ha demostrado, no puede extrañar que se haya llevado a reconocer incluso el conocimiento como un bien capitalizable, reestructurando los medios educativos para que estos permitan cuantificar en términos competitivos las capacidades cognitivas y las aptitudes que se han adquirido y moldeado; se ha llegado a un capitalismo cognitivo, donde la educación obedece a políticas de mercado y

de la globalización lo que desemboca en una serie de problemáticas (Mejia, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008), que se filtran por las aparentes buenas intenciones dispuestas como política pública y como ley en el papel a través de aquellas aperturas a la mercantilización de la educación que permiten que esta esté también en manos de privados, o bajo su auspicio.

En consecuencia se reconoce la educación como parte y reflejo del modelo económico que se vive en el país, que por ser capitalista se justifica en responder a necesidades de mercado dejando de lado el proceso pedagógico indispensable para la integralidad de la educación desde la construcción de conocimiento, así su discurso se centra en cuantificar y moldear las capacidades cognitivas, por cuanto la educación es en todo caso identificada como una forma de control de los medios de poder, pues representa por si misma un cambio y reconfiguración del capitalismo tendiente a poseer lo intangible; se hace un tránsito de un capitalismo centrado en los medios de producción en cadena, donde la acumulación de capital se centraba en la capacidad productiva, a uno donde interesa más la acumulación de capital por cualquier medio por lo que las corporaciones influyen las políticas estatales para lograr sus cometidos. (Mejia, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008, p. 3 y 4)

Por tanto, la tendencia a la acumulación de conocimiento como fuente de capitalización y producción de riquezas, que se demuestra en la nueva forma subjetiva de entender las realidades, se fundamenta en gran medida en que todo se mueve desde lo digital reconfigurando desde la raíz del comportamiento humano los medios de producción, tornándose global y generando medios de producción que sustraen al individuo de su contexto real poniéndolo en la posición de observador externo de su propia cultura, cognición, territorio y todo lo que en otras épocas configuraba la identidad .

(Mejia, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008, p. 3 y 4)

De este modo la pérdida de identidad en la que están resultando estos procesos de globalización y de producción logran una separación del individuo y sus valores llevando a percibir la praxis como algo distinto, alejado del trabajo y de la política de la persona, permitiendo de este modo que los mecanismos de producción se inmiscuyan en todos los aspectos del individuo, incluso la educación, llevándolos a ser generadores de riqueza para otros desde todas las actividades cotidianas y generando trabajos aun fuera del trabajo. (Mejia, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008, p. 3 y 4)

Ahora, tomando en cuenta que se está hablando de cambios profundos, se debe resaltar que estos no se dan de otro modo más que por medio de la educación y la concepción actual de la misma, donde los grupos de producción transnacional pretenden determinar la educación, genera nuevos fenómenos contra educativos que vienen a reemplazar, como las pedagogías tóxicas que se dan cuando un docente en su función como educador replica conocimiento que en vez de permitir el avance del educando deriva en una forma que no solo difiere de su fin sino que resulta nefasto para el desarrollo del estudiante (Padró, 2011, p. 37).

En este caso si bien ya no es una escuela que reproduce el conocimiento implantado como en la educación bancaria de la que hablara Freire (2013) si, muestra procesos educativos tendientes a responder a necesidades de mercado más que a necesidades de personas, pedagogías basadas en una pseudo-crítica que cuestiona desde las ideas hegemónicas y antiguas sin ver la realidad que acontece. Situación que ha generado fenómenos como la despedagogización, la pedagogización hegemónica, y la reconfiguración de la pedagogización en función de las transformaciones que

se están llevando a cabo y que alteran totalmente la estructura de la educación como función social de apalancado en las leyes que se han ido modificando para respaldar estos cambios. (Mejía, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008)

En relación con lo descrito Mejía (2008), se atreve a hablar de un cambio en la cosmovisión que permite que se vivencia la subjetividad desde una visión técnica replicada donde la despedagogización como fenómeno en que se pasa de buscar una enseñanza integral a una técnica a disposición de la productividad, va de la mano con la desprofesionalización del docente en la cual este pasa a ser un operario más del sistema y no un educador, formador o constructor de conocimiento, pues la idea de calidad se traslada directamente a un equiparamiento con la posibilidad de usar lo aprendido en el ámbito laboral, y una concepción mercantilista que dicta que entre mayor sea el alcance en cuanto a cantidad de alumnos y en cuanto a aumento de horas se estará maximizando la eficacia del proceso. (Mejía, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008)

Así pues se eligen a docentes que gracias a su disposición, desconocimiento, o falta de interés permitan los cambios propuestos desde la hegemonía. Sin embargo estos docentes no escapan de la mercantilización pues, a los mismos por medio de sus condiciones laborales se les pauperizan y se les lleva a ejercer su labor como algo obligado y necesario para su subsistencia mas no como una labor formadora, lo que genera nuevos fenómenos como la falta de interés del maestro en los procesos, entre otros. Todo lo anterior sumado a la sujeción invisible a partir del desarrollo de labores tecnológicas que lleva a la persona a reformular nuevos medios productivos y de consumo, desde y hacia los conocimientos. (Mejía, Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito), 2008)

Tal sujeción invisible, y el acaparamiento de todos los aspectos del individuo por el sistema, llevan a que el proceso de formación se desenvuelva desde una crítica impuesta reflejo de sus nuevas redes y realidades sociales y a la transvaloración de los conceptos de educación y necesidad de las personas donde cada uno de las ideas que dan forma al concepto ha sido reemplazado o reconfigurado en atención al nuevo fin establecido.

CAPITULO III: SOBRE LA TRANSVALORACIÓN CONCEPTUAL COMO POSIBILIDAD PARA LA AMPLIACIÓN DE LAS GARANTÍAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

5 ¿Qué es la Transvaloración conceptual?

La transvaloración es un concepto que introdujo Nietzsche (1995) para describir un fenómeno en el cual las ideas que dan forma a los conceptos son modificadas por la historia, la forma más simple de explicar el asunto requiere en primera medida retomar algunas de las ideas expuestas en el Capítulo I de este trabajo, donde se deja claro que en el lenguaje, para Nietzsche (2000) , “las cosas”, son creadas a partir de arquetipos o conceptos, es decir que estas son reflejo de ideas de lo que el hombre ve en la realidad, las cuales este clasifica con el fin de contener su realidad en grupos simbólicos como método de reducción y estructuración mental de la complejidad que le presenta el mundo. Ello quiere decir que las cosas, y su denominación son una construcción; una designación que el hombre realiza con el fin no solo de referirse a su realidad, sino de entenderla y modificarla

por medio de aquellas palabras o lenguajes con los que designa dicha realidad.

Vale aclarar que el referido autor habla de valor, precisamente porque afirma que en gran medida el mundo funciona a partir de las valoraciones morales que sirven para explicar el mundo y medirlo, algo así como dotarlo de veracidad, a su vez conviene explicar que para Nietzsche(2000) la moral es precisamente “un sistema de valoraciones que se relacionan con las condiciones de vida de un ser” (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 199), por lo que no existen más que interpretaciones morales de fenómenos.

Ello quiere decir que el lenguaje tanto en la propuesta del precitado filósofo como en la semántica corresponde a una estructura que permite al hombre enlazar ideas que observa en la realidad con representaciones mentales de ellas por lo cual se podría afirmar que de algún modo cada concepto que da forma a una palabra obedece a una característica material del objeto, un ejemplo simple de esto sería hablar de la palabra “lápiz” e ir la enlazando con su estructura lingüística y su historia, así las cosas se presenta la siguiente tabla:

SEGÚN	COSA	REPRESENTACIÓN	ORIGEN HISTÓRICO
NIETZSCHE	Lápiz	Utensilio para escribir o dibujar formado por un cilindro o prisma de madera con una barra de grafito en su interior. (Real academia de la lengua española, 2017)	El nacimiento del Lápiz se debe a que en 1564 se descubrió el grafito ¹ , en Cumberland, (Inglaterra, cercana a la frontera con Escocia), donde encuentran un mineral que permitía hacer trazos y tenía una apariencia similar al plomo. Mismo que fue transformada en barras para escribir en el reinado de Luis XIII, y que el ingeniero francés Jacques-Nicolas Conté, rodeados de madera de cedro en 1792. (Fundación Hector A. García, 2005) Imagen del grafito: 
SEGÚN	SEMA	SIGNIFICACIÓN	ORIGEN ETIMOLÓGICO
LA ESTRUCTURA BÁSICA DEL LENGUAJE	Lápiz	Utensilio para escribir o dibujar formado por un cilindro o prisma de madera con una barra de grafito en su interior. (Real academia de la lengua española, 2017)	Del latín <i>Lapis</i> =piedra (Etimologías de Chile, 2019) (Real academia de la lengua española, 2017) Imagen del grafito: 

Tabla 2 Ejemplificación de la relación del origen del lenguaje, las ideas y los conceptos creación propia

Lo expresado hasta este punto no presenta mayor discusión, ya que como se evidencia en el cuadro precedente cualquiera de los dos orígenes que se observe, tiene por resultado la similitud de sus fundamentos, asimismo, cuando se pregunta a la mayoría de las personas hablantes sobre que es un lápiz coincidirá en una respuesta más o menos similar, incluso, si se ve desde el punto de vista semántico y se quiere incluir a la palabra un morfema para relativizar el resultado, y convertir por ejemplo la palabra “lápiz”, en

“lapicero” se tenga que el origen semántico del morfema “ero” significa propiedad de o referente (Etimologías de Chile, 2019) así las cosas se tendrá que originalmente la referencia mental del lapicero era en efecto el lápiz, de hecho el significado preciso de lapicero es “Instrumento en que se pone el lápiz para servirse de él” (Real academia de la lengua española, 2017) , lo que quiere decir que es un porta minas de grafito.

No obstante, por asuntos de uso, en Colombia, al igual que en otros países como Guatemala, Costa Rica y México, el lapicero se semeja en la significación popular al bolígrafo que según la Real academia de la lengua española es un “Instrumento para escribir que tiene en su interior un tubo de tinta especial y, en lapunta, una bolita metálica que gira libremente” (Real academia de la lengua española, 2017), lo que quiere decir, que por algún motivo, en algún punto de la historia alguna persona con un poder comunicacional suficiente para influir en las personas, cambio el concepto enlazado con la palabra lapicero en los países antes mencionados, cambiando así su significación o conceptualización, así se produjo un acto transvalorativo respecto a la palabra lapicero, ya que se cambió la representación mental que se tenía de esa “cosa “ en particular.

Cabe aclarar que frente a este tipo de palabras, hacer este tipo de relaciones resulta simple, pero hay otros conceptos que por no tener una materialidad preexistente, sino devenir de la construcción humana totalmente, son más complejos, como es el caso de la justicia, la educación, el amor, palabras que si bien permiten que el oyente signifique algo, difícilmente la significación será univoca.

Ello porque

[e]n toda valoración hay implícita una determinada perspectiva: conservación del individuo, del grupo, de la raza, del Estado, de una Iglesia, de una fe, de una cultura. En virtud del «olvido» que nos proporciona una valoración de nueva perspectiva, contradictoria, y, por consiguiente, de impulsos contradictorios en el hombre. (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 199)

Situación que además permite evidenciar otra de las dimensiones de la valoración y es su capacidad ordenadora de la realidad, es decir, si se aprende que algo es así, ello no es cuestionable, por lo contrario es una forma de no pensar demasiado sobre aquello que se presenta en la realidad

5.2 Tres ejemplos de transvaloración en la historia

El primero de los ejemplos a relacional, se trae del libro la genealogía de la moral de Nietzsche (1995), idea que reitera en su texto “la voluntad del poder”(2000), donde el autor manifiesta que la idea de bueno fue modificada por la tradición judeocristiana puesto que antes de la aparición de la misma, y de que esta tomara fuerza entre los pueblos lo que se consideraba bueno estaba enlazado con la nobleza²⁴, entendida como el Rey, puesto que se entendía que el actuar correcto tenía su medida en lo que este dispusiera, así lo bueno, era lo ostentoso, las riquezas materiales, lo bello, etc..

No obstante, con el ascenso y popularidad de la tradición judeocristiana, el concepto bueno si bien sigue enlazado con la nobleza, la idea de lo que es bueno, justo, conveniente, es modificada y aceptada por las masas, así, las ideas profesadas como características de Dios como nueva medida de todas las cosas, permiten que lo bueno se asimile, a la humildad, el desapego, la fé, el amor por el prójimo, la desheredad, etc.

²⁴ Etimológicamente proviene del latín *nobilis*, que refiere a noble, lo que es justo, bueno, conveniente (Real academia de la lengua española, 2017)

Ahora, cabe aclarar que el referido autor, manifiesta que este proceso transvalorativo no fue tan natural, como el que ocurre usualmente en los procesos históricos, sino que más bien correspondió a un artificio de los creyentes de las nuevas ideas cristianas, que tomaron estas enseñanzas y las utilizaron para modificar su realidad por medio del lenguaje, como forma de venganza, puesto que la mayoría de los creyentes se encontraban en las clases más marginadas, los desheredados, los humildes, personas en el relato Nietzscheano pertenece a una clase de hombre vengativo y ruin que puede esperar mucho para concretar artimañas que sirvan a su fin, que en este caso era cambiar la balanza del poder.

El texto “los Bienes Terrenales del hombre” ofrece dos conceptos útiles para entender la transvaloración propiamente dicha, es decir, aquella que es resultado de los cambios históricos, culturales y contextuales, el primero de ellos es el de campesino en la etapa del feudalismo, que usualmente, según refiere Leo Huberman (1983) usualmente eran llamados por el señor feudal, “siervo” palabra que tiene su origen en el latín “servus “ que significa esclavo, ello no quiere decir que se le considerase un esclavo²⁵ al pie de la letra, puesto que en esta época, era una especie de trabajador, que si bien trabajaba bajo unas condiciones paupérrimas recibía una remuneración, además del “derecho” de vivir en los terrenos del feudo y producir su propio sustento –de hecho se consideraba parte del mismo-, claro está obligado a pagar unos gravámenes pero tenía derecho a tener a su familia, y no podía ser comercializado como un objeto. (Huberman, 1983)

Ahora, el aspecto transvalorativo de la figura del siervo, se da por cuanto esta idea de siervo tiene dos representaciones de la realidad que le dan forma a su concepto: la aparente libertad y la humanidad que le permitía cobrar por su trabajo, tener familia y demás, fue resultado de un proceso

²⁵ Dicho de una persona: Que carece de libertad por estar bajo el dominio de otra (Real academia de la lengua española, 2017)

histórico según el cual el señor feudal, notó que era más productivo aquél que con engaños se entendía libre, y disfrutaba de tener posesiones, aunque dimensiones tan pequeñas, que tener a un esclavo objeto, que alimentaba su odio contra el señor, y no trabajaba con suficiencia, pues no recibía retribución alguna por su trabajo, así como notaría posteriormente que darles más libertad a los siervos y villanos le concedería favores, pues no se quedaría sin tierra y sin trabajadores de bajo costo. (Huberman, 1983)

El tercer ejemplo que también proviene del texto de Leo Huberman (1983), corresponde a la idea de villano, cuya etimología según la real academia de la lengua española proviene el latín villanus que es una derivación de otra palabra, también en latín villa que significa casa de campo de lo que se obtiene la definición de villano como “[v]ecino o habitador del estado llano en una villa o aldea, [en oposición] distinción de noble o hidalgo” (Real academia de la lengua española, 2017). [Tacha fuera del texto original] y es precisamente de esa marcada oposición que surge la idea de villano como aquel sujeto ruin y despreciable que se conoce en la actualidad, ello debido a que en el transito del feudalismo al capitalismo, en una época los duques o los feudos, entregaban sus tierra lejanas a personas que se dedicarían a su trabajo y cuidado: “los villanos” quienes precisamente por su lejanía tenían mayor autonomía y más relación con los nuevos comerciantes, viajeros y por ello con el concepto de dinero que los siervos conocerían más tarde. (Huberman, 1983)

Lo que llevo a que precisamente, los villanos, con el cambio de la realidad fueran los primeros en oponerse al régimen feudal y a las costumbres de la iglesia que diezmaban sus condiciones de vida, con lo cual fueron los primeros en oponerse al régimen, comprar su terreno y su libertad, lo que repercutió el debilitamiento del establecimiento, situación que no agrado a los poderosos que empezaron a asimilar el concepto con un ser fútil

e indeseable, ello no sin antes, cobrar venganza con algunos, quitándoles sus pertenencias e incluso la vida. (Huberman, 1983)

Todos los ejemplos expuestos dan cuenta de las características básicas de la transvaloración siendo: que quien designa tiene una voluntad de poder, o un poder establecido, que le permite masificar su percepción de la realidad, y que con el tránsito de la historia tal significación se fue afianzando hasta dejar prácticamente en desuso y en la oscuridad la acepción “original” de cada concepto que conforma la idea que es traducida en un signo lingüístico; lo que permite que sin cambiar los conceptos, ni las palabras se cambie el mensaje que se trasmite y la significación que se le da a dicha palabra, o signo lingüístico, que existe un manejo ideológico y discursivo que proviene de un poder legitimado por las mayorías que admite que tal cambio de dé de manera relativamente pacífica.

5.2.1 ¿Cómo se replica el nuevo valor conceptual a través de la historia?

La respuesta simple a la pregunta que abre este apartado es que se consigue a través de la ideología y del uso de mecanismos del poder, sin embargo la misma respuesta tiene de suyo una complicación debido a que se debe partir por admitir, tal como lo hizo van Dijk (2005), que el concepto de ideología es vago puesto que su connotación y uso ha variado en la historia, no obstante, siguiendo la propuesta del autor anteriormente mencionado se tiene que tales variaciones derivan de las condiciones sociales del poder discursivo y simbólico, es decir, la autoridad y legitimidad de quien emite el discurso. (Van Dijk, 2001, pp. 15-17) Cuestiones que como ya se evidenció en el apartado anterior forman parte de las características de la transvaloración.

No obstante, pese a la vaguedad del concepto, de podría –para el objeto de este trabajo- simplificar y obviar algunas distinciones en función de

tener una noción más universal de lo que es ideología, en consecuencia, se dirá que esta describe creencias específicas y fundamentales de grupos de personas; representaciones sociales, las cuales son susceptibles de tener una valoración positiva o negativa (o carecer de cualquier tipo de valoración) que resulta de la perspectiva propia de la misma comunidad ideológica independientemente si esta es dominante o dominada. (van Dijk, Política, ideología y discurso, 2005)

Además, precisa van Dijk (2005) que

[l]os grupos pueden organizar la adquisición discursiva y la reproducción de ideologías, por ejemplo, a través de formas especiales de educación, adoctrinamiento, educación para el trabajo, o catequesis, y por miembros especializados del grupo (ideólogos, sacerdotes, profesores, etc.) y en instituciones especiales (p. 21)

Lo anterior debido a que las ideologías son una clase especial de sistema de creencias sociales arraigado en la memoria de largo plazo y tienen siempre un carácter estrictamente social, tal como el lenguaje; puesto que tanto el uno como el otro dependen de unas normas sociales y representaciones mentales compartidas, vale la pena aclarar frente a este particular que las prácticas comunes a las que se refiere con individualmente aprendidas pero socialmente reproducidas por lo que el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo tanto de la discursividad como de la ideología (van Dijk, Política, ideología y discurso, 2005)

Por lo tanto, es dable admitir que la reproducción ideológica depende de –valga la redundancia- los mecanismos sociales de reproducción ideológica, a los que ya se refirió anteriormente tomando como eje de referencia la propuesta de Althusser (1969), a partir de la cual se puede reafirmar lo que manifiesta van Dijk (2005) cuando declara que de algún modo los discursos de los miembros de un grupo social pueden ser indirectamente controlados por las ideologías del grupo, a partir de la manera

como el individuo logra que se construya la idea concreta a partir de las representaciones sociales y como estas calan en el individuo puesto que la ideología es personalmente adquirida para su reproducción social.

Ahora, teniendo en cuenta que tanto ideología como la discursividad (a manera de replicación de los dogmas propios de la ideología) surgen de esa relación individuo sociedad, se evidencia que los discursos pueden operar de manera flexible en atención a la defensa de las ideologías del grupo, es decir, son variables y contextualizados, por tanto pueden cambiar con mayor facilidad, mientras que aquellos contenidos que están enlazados con la gramática son de un cambio más lento (van Dijk, Política, ideología y discurso, 2005), un proceso histórico, precisamente como lo señaló Nietzsche (1995)

Por lo que es preciso concluir, que la replicación de los nuevos valores conceptuales depende de unos elementos básicos, como el medio en que se reproduce la idea, los mecanismos utilizados y la legitimidad del medio generador de la misma.

CAPITULO VI: PROPUESTA ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN: LA TRANSVALORACIÓN COMO POSIBILIDAD TEÓRICA DE AMPLIACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y COMO HERRAMIENTA PARA SU EXIGENCIA.

6 Si la transvaloración es un proceso histórico, lento, que requiere de una serie de presupuestos para que se dé ¿cómo convertirla en un instrumento para la garantía del derecho a la educación?

Lo primero que hay que entender para poder plantear respuesta a esta pregunta y con ello proponer una tesis que concluya este trabajo monográfico, es traer a colación algunos elementos básicos que ya se han

hablado con amplitud anteriormente, por lo que se procederá solo a sentenciar de manera simple:

Primero: Los postulados normativos son expresiones lingüísticas.

Segundo: Las expresiones lingüísticas contenidas en las normas son pseudo enunciados, pues si bien tiene un valor comunicativo propio, es decir se puede entender a partir de ellos una declaración de derechos en sentido de hacer, o no hacer, son suficientemente amplias como para variar la intención comunicativa al contrastarse con la realidad.

Tercero: La garantía de un derecho, en concreto, se da en los límites que la expresión lingüística llamada norma permita.

Cuarto: Al ser la norma una manifestación lingüística está cargada por conceptos y pretende contener la realidad en un punto concreto.

Quinto: Al estar la norma cargada de conceptos está sujeta a la interpretación y está enlazada con un ideal.

Sexto: Tanto la Ley 115 de 1994, como el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 pretenden cargar de contenido el concepto educación, que está incluido en diferentes normas jurídicas de Colombia y el mundo con el fin de reducirlo a un contenido preestablecido.

Séptimo: El contenido preestablecido para el concepto educación se ha ido modificando paulatina y subrepticamente.

Octavo: la modificación paulatina y subreptica del contenido del concepto educación hace que el derecho se garantice en términos distintos a los que podrían beneficiar al grueso de la población y a lo que usualmente se entenderían en el contexto de la norma y la política pública [conceptos como

pertinencia, calidad, igualdad, acceso, permanencia, etc., a los que ya se refirió anteriormente].

Habiendo hecho estas sentencias que serán transversales a todo este apartado, se debe partir por recordar, que en todos los ejemplos dispuestos el tránsito de tiempo para modificar un concepto no fue corto, no obstante a nivel jurídico se ha logrado unir lo que Nietzsche (1999) (La voluntad de poder, 2000) llama el devenir, es decir el continuo acontecer, esa realidad en la que el hombre se va desarrollando y acercando a su condición de artista, o simplemente se deja llevar por falsos dioses, y la estrategia jurídica como una forma de hacer uso de herramientas ideológicas, discursivas, de hecho y políticas con el fin de conseguir un fin concreto en función a la materialización de un derecho.

Lo expresado en el párrafo anterior puede sonar descabellado, pero es un hecho verificable en la realidad, para ello se podrían plantear dos ejemplos de conocimiento general, el primero de ellos enlazado simplemente con el aspecto estratégico del derecho, y será el de los derechos de la comunidad LGTBIQ (Lesbianas, Gay, Transexuales, Bisexuales, intersexuales y queer) que a partir de litigio estratégico ha ido escalonando la garantía de sus derechos, ello quiere decir que verbigracia, en 1957, una persona gay difícilmente podría hablar o pensar en adoptar un menor, porque para esa época era incluso una causal de desheredamiento el tener una condición sexual diferente, no obstante, con el terreno que han ganado en el campo del derecho, hoy en día eso no suena tan descabellado (Solano, 2018).

Ahora, el segundo de los ejemplos que da cuenta de un proceso de transvaloración conceptual que se dio en un periodo relativamente corto de tiempo, y que de nuevo se debe al trabajo de litigio estratégico de la comunidad LGTBIQ (Lesbianas, Gay, Transexuales, Bisexuales,

intersexuales y queer), es el referente al concepto familia, para ello se tendrá en cuenta que de acuerdo a la Constitución Política de Colombia de 1991, en el texto original contenido en el artículo 42 se señalaba que “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla.” Texto normativo que sigue sin modificación alguna en su parte enunciativa en los 27 1/2 años –contados entre la expedición de la Carta política de 1991 y lo que va corrido del 2019.

Sin embargo, el mismo concepto de familia que sigue incólume en el texto normativo ha sido objeto de modificaciones conceptuales por vía de jurisprudencia cambiando absolutamente su carácter para dar a entender como ocurre en la actualidad que no simplemente refiere a un hombre y a una mujer. para traer a colación algunos de los cambios que han afectado tal modificación del valor enlazado con la palabra familia se traerán cuatro referentes, por ser los más conocidos.

El primero de ellos, fue la independencia de la mujer de su marido, es decir la familia dejó de ser una relación de dependencia de la mujer como ama de casa al marido para ser un sujeto de derecho en igualdad de condiciones dentro del núcleo familiar, la siguiente diferencia tiene que ver con la diferenciación entre los hijos procreados dentro o fuera de una unión matrimonial, y los derechos del padre con ellos, que pasaron de ser diferenciados en detrimento del hijo concebido fuera del matrimonio, el tercero, muy en línea con el que antecede tiene que ver con los derechos patrimoniales de la cónyuge y/o compañera permanente, el cuarto por supuesto tiene que ver con el reconocimiento de familias diversas en la ley, donde se incluyen por supuesto parejas cuyos miembros son del mismo sexo.

Dicho lo anterior se trata aquí de pensar cómo, haciendo uso de la transvaloración conceptual, de una manera consiente podría ser posible revertir los discursos e ideologías que se han filtrado en relación con el concepto educación y las nuevas perspectivas que han deformado, tal concepto y por ende la garantía del derecho a la educación.

6.2 El proceso transvalorativo como posibilidad para revertir los cambios conceptuales del concepto educación que se están planteando en detrimento de los sujetos titulares del derecho a la educación en el estado actual de cosas.

“[!]a constitución es un escrito, es letra muerta, si no está encarnada en las actividades de un pueblo, en las relaciones que los hombres tienen los unos con los otros.” (Zuleta, 1998, p. 22)

Tal como se presentó en el apartado anterior la transvaloración como proceso, tiene mucho que ver con el poder, entonces entender que Colombia es un Estado Social de Derecho democrático organizado en forma de república independiente (Senado de la República de Colombia, 1991) es un punto indispensable para poder hablar de un proceso transvalorativo porque clarifica, el origen del poder, la manera en que se ejerce y cuál es la forma de organización dispuesta legalmente para tal fin.

Ello porque el precitado apartado de la Constitución Política de Colombia pone de manifiesto que el poder político se encuentra en el Pueblo, ello por lo menos de manera teórica, puesto que las potestades otorgadas

legalmente a este solo pueden ser utilizadas si el ejercicio político es suficiente para sustentar su uso porque tal como lo explica Dussel (2006) la potencia; que es el poder en sí –la capacidad de ejercer facultades-, no implica por sí misma que quien lo ostenta tenga la capacidad de organizarse, o que los mecanismos instituidos permitan la constitución de la potestas, es decir, permita la organización de esa fuerza impulsora por medio de un sistema que dé cabida a la acción política (pp. 23-33)

Consecuentemente, se tiene que el primer punto al que se debe prestar atención en un proceso transvalorativo, por lo tanto la adopción de una posición política, resulta importante para la puesta en marcha de un ejercicio transvalorativo, pues al ser la valoración un asunto de poder se debe aprovechar la herramienta que la democracia otorga a sus ciudadanos para ejercerlo.

Ahora, debido a que, tal como lo señala Acuña (1998) la política es un proceso que posee características de soberanía o supremacía (p. 139) lo que quiere decir que es una representación no solo del poder²⁶, sino que se enlaza directamente con quien tiene la legitimidad para el ejercicio del mismo, se entiende que este es indispensable para el desarrollo de cualquier posibilidad de desarrollo de la potestas, puesto que la legitimidad es una herramienta de suma importancia para el arraigo discursivo, el cual también constituye un elemento fundamental del proceso transvalorativo.

Adicionalmente, no solo una se requiere articulación de la potencia y la potestas, sino que se necesita que la discursividad y la ideologización sean suficientes para sustentar, no solo las acciones tendientes al cambio sino la misma historia, ello quiere decir que los valores que se enlacen a la movilización tiene que tener de algún modo un don de universalización que

²⁶ Soberanía: El pueblo o el soberano en representación de este, supremacía, el dirigente que centraliza en sí todo el ejercicio del poder.

permita el ejercicio de los derechos en los términos que debieran ser, pues como lo deja ver Nietzsche (2000), los grandes mitos que han logrado alterar la historia han tenido una “santa mentira” que consiste básicamente en acabar con toda posibilidad de acción a partir de un dogma, que desvincula, precisamente, las acciones de sus consecuencias naturales.

En el caso de la educación tal desvinculación ha llevado a desconocer que “el puente entre este hoy y ese mañana que queremos tiene un nombre y se llama educación” (Mujica, 2010), que la educación logra generar cohesión social y desarrollo personal a partir de la integración incluso, más allá de la posibilidad que tiene para ello la familia, de sentirse parte de algo en tiempos en los que difícilmente se es integrante de un espacio (Corea & Lewkowicz, La Era del Hielo, 2009).

Que la familia ha perdido terreno en la formación de los sujetos y que las instituciones -incluso la familia- ya no dan avance con las necesidades de desarrollo (Corea, De la Aldea, & Lewkowicz, La comunidad, entre lo público y lo privado) (Corea, El desfundamiento de las instituciones educativas, 2010), que la educación no debe ser lo que se les quiere brindar a las personas para desvincularle de sus necesidades reales sino que debe ser una posibilidad de potencializar al individuo, tal como lo demostraron los Guaraníes (Zibechi, dispersar el poder, S/A), que es la posibilidad de entenderse con un sujeto político y potenciar desde allí todas las dimensiones que como hombres y mujeres se tienen, de liberarse, de cambiar sus realidades. (Furter, 1975) (Freire P. , 2013) (Freire, 2013).

Situaciones que han desligado a la educación de su quehacer, y a los artífices de la educación de sus posibilidades, por lo tanto se ha cambiado su oportunidad de construir desde la educación porque desde la propia conceptualización de esta a partir de la inversión de las cargas valorativas que se ha hecho de su contenido se ha transformado su eje de acción, se le

ha convertido en un instrumento de poder y no en una herramienta de construcción social.

No obstante, en el proceso educativo, se puede recuperar la capacidad de acción, y desde la transvaloración del concepto educación, a partir de dos elementos importantes, uno la situación que es un concepto que proponen María Acaso (Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso, 2018) y Elizabeth Ellsworth como (2005), incluso en el trabajo recopilatorio que del trabajo que de ellas hace Padró (2011), y que no refiere -en sentido extenso-, más que a una toma de postura del individuo desde su subjetividad pero de cara a su yo social.

En otras palabras, la situación es resultado de salir de las pedagogías tóxicas, que son aquellas que ideologizan con o sin intención al estudiante haciendo que replique ideas predispuestas que pueden ser lesivas a su propia condición, con el fin de permitirles que ya no sean posicionados y tengan que adoptar el lugar que socialmente se les ha designado, sino que se reconozcan a sí mismos y desde allí se presenten como sujetos situados en una realidad concreta donde ellos son parte y artífices, son individuos, para lo cual el papel del docente es el de direccionador alejado incluso del currículo -el visible y el oculto- generando espacios de discursividad que alteren las relaciones de poder. (Padró, 2011)

Y el segundo de ellos es la praxis, que como ya lo dejaba ver Freire (2013) es una reacción, es decir, el resultado lógico de la acción popular frente al ejercicio de sus derechos y de la crítica que le permita accionar frente a su realidad desde su subjetividad pero entendido como sujeto social reflexivo y autónomo, que se reconoce como tal en su medio. Lo anterior porque de nada serviría un ejercicio práctico si el individuo se centra en una praxis teórica pues no hará las veces de catalizador para una transformación social. (Rudyard, 1979)

Siendo estos dos elementos que podrían permitir retomar el poder, es decir devolver la potencia a su eje, a la vez que se reorganiza y constituye en potestas desde la comprensión de las necesidades reales y la formación de sujetos políticos (Freire P. , 2013). Así se podría decir que estos dos aspectos tienen que ver con el individuo, con el desarrollo previo que el sujeto debe tener a partir de la situación y la praxis para hacer un avance a la concienciación y con ello poder construir, a partir de este proceso, una acción colectiva de largo aliento que permita al sujeto y su grupo social salir de los procesos opresivos en cualquier instancia. (Freire P. , 2013), por ejemplo en la alienación que se ha gestado a partir de la manera como se propone y garantiza el derecho a la educación en Colombia.

Empero, para hablar de este salto de lo individual a lo colectivo no basta con hacer un proceso de situación práctica y concienciación, es necesario entender también como movilizar el poder desde abajo, y para ello es pertinente entender que, de algún modo, es cierto que las instituciones políticas como la democracia, son necesarias en el estado actual de cosas, pues como claramente lo señala Dussel (2006) se requieren mediaciones entre la comunidad política como un todo y los gobernantes que, necesariamente, son mucho menos, a partir de una legitimación que se obtiene precisamente por medio de la creación y adopción de instituciones.

No obstante, dichas instituciones van cambiando en atención a las nuevas estructuras que surgen y con ello se debe admitir que las democracias de hoy son representativas con muestras pequeñas de participación popular lo que ha permitido que hasta el régimen más autoritario se haga llamar democrático. (Bobbio, 2003, pp. 404, 405). Situación que ha llevado a que en la práctica se haya malentendido la delegación del poder al punto de pensar que es una cesión del mismo.

Por lo que es necesario repotenciar la potencia para ello conviene pensar en lo que afirma Zibechi (S/A) a partir de sus estudios de la organización social en las periferias cuando señala que actualmente existe un sistema basado en partidos electorales que se ha convertido en “la democracia”, y que son las luchas sociales las que han permitido, en su caso de estudio, deslegitimar ciertas acciones de esta tradición política. (Zibechi, dispersar el poder, S/A, p. 30) siendo este un aspecto importante enlazado con la legitimidad.

A lo que se suma una apreciación respecto a que en

“los sectores populares [e indígenas y comunitarios] solo descubren sus potencias al desplegarlas”, de la misma manera que el marxismo crítico nos dice solo en el curso de la lucha de clases es posible entender la constitución de los sujetos y la formación de las clases. Es decir no se consolidan sujetos estáticos e instituidos –“organizaciones institucionalizadas”, en “estructuras”, “partidos”- que solo después de existir como tales luchan, sino de qué manera múltiple y polifónicas llevan adelante luchas que engendran, después, explícitamente, sujetos colectivos. (Zibechi, dispersar el poder, S/A, p. 27)

Lo que quiere decir que el primer paso, en lo colectivo, es una organización que vaya de la mano con la construcción, mientras que en lo individual se podría resumir en lo que Nietzsche (2000) llamara “salir del rebaño”, dejar de estar en la comodidad en la que es más fácil no hacer nada, ser mediocre porque ello representa un menor esfuerzo, no tomar conciencia porque ello permite actuar como rebaño, al compás de los demás. (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, pp. 208-209)

De hecho si se tiene en cuenta que para Nietzsche (2000) “En honor a la verdad, resulta problema de la educación el infundir a los miembros del rebaño una precisa creencia sobre la naturaleza del hombre: crea primero semejante fe: luego, preocúpate por la «veracidad».” (La voluntad de poder, p. 211) se entendería que tal como lo propone Althusser (1969) la educación opera como un mecanismo de replicación de todas aquellas condiciones de

existencia que son propicias a unos pocos, siendo un mecanismo a conquistar por el poder, a instrumentalizar para que este permita formar “rebaño”.

En consecuencia, no es extraño que el espíritu público del que habla Nietzsche (2000), se apodere del hombre e imparta preceptos y prohibiciones sobre actos, o más bien sobre como ejercer ciertos actos, aun desprendiéndose de las condiciones de existencia (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 211 y 215).

Sobre todo cuando es evidente que el

Camino para llegar al poder: [es] enmascarar la nueva virtud con el nombre de una virtud antigua; excitar el interés por ella («Dicha» como consecuencia y a la inversa), el arte de la calumnia contra los que resisten, utilizar las ventajas y los azares para el propio engrandecimiento, lograr convertir los adeptos en fanáticos por el sacrificio y la separación: «la gran simbólica». (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 227 y 228)

Haciendo que la valoración sea un medio idóneo para la consecución del poder, por consiguiente, es importante precisar que la idea de realizar un proceso transvalorativo que invierta los poderes que valoran, designan e idealizan requiere que se plantee el ejercicio transvalorativo desde un contrapoder; un poder de similares magnitudes pero articulado de manera diferente, como resistencia, como cambio.

6.3 Transvaloración como contrapoder: Cambiar la educación.

Anteriormente se manifestó que:

El ideal es, por así decirlo, el tributo que el hombre paga por el desgaste que tiene, que hacer en todas sus verdaderas tareas. Al cesar la realidad empieza el sueño, la fatiga, la debilidad: el ideal es

justamente una forma del ensueño, de la fatiga, de la debilidad (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 241)

Lo que quiere decir que es una proyección que el hombre hace de su realidad imperfecta en busca de perfección, en busca del cómo deberían ser las cosas, a lo que se debe sumar que el modelo estatista que se vive en la mayoría del mundo, y en particular en Colombia, obedece a un modelo idealista basado en normas que pretenden ordenar la realidad a partir del “deber ser”, no en vano, se citó anteriormente a Rousseau (2008), a quien Nietzsche(2000) hace precisamente una fuerte crítica por su forma de proyectar ese ideal, como una idea naturalista de libertad, de no sujeción, en la que el Estado es el que está sometido a la condición humana, cuando en lo práctico ello no suele resultar así con regularidad. (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 244)

Sin embargo se debe tener en cuenta que

Un ideal que desea afirmarse, suele apoyarse: a) en un supuesto origen; b) en una supuesta afinidad con los ideales más poderosos ya existentes; c) en la magia del secreto, como si se tratase de un poder indiscutible; d) en el desprestigio de todo ideal contrario; e) en una falsa doctrina del provecho, que trae consigo, por ejemplo, la felicidad, tranquilidad de alma, paz o el favor de un Dios todopoderoso, etc. (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 247)

Por ende se dirá que la libertad, la igualdad, la paz, el respeto de la vida, la dignidad y todos aquellos valores en los que se funda el Estado colombiano y su fuerza normativa sirven como ideales que sustentan la construcción de valores entorno a los derechos, la racionalización de ellos, no obstante advierte Nietzsche (2000) que la razón es un estado relativo y que las pasiones dan forma en muchos casos a la posibilidad que se tiene de mover los ideales en un sentido benévolo o perjudicial.

Por lo que deja claro que si bien la valoración es una capacidad humana

El hombre verdadero representa, en [mi criterio][criterio de Nietzsche], un valor muy superior al del hombre que podría «desear» cualquier ideal, tal como se le ha presentado hasta aquí; todo lo que se ha deseado con relación al hombre no ha sido más que digresión absurda y peligrosa, por la cual una especie de hombres particulares querría erigir en ley, por encima de la humanidad, sus propias condiciones de conservación y crecimiento; todo deseo de este hombre ha rebajado hasta el presente el valor de) hombre, su fuerza y su certidumbre en el porvenir; la pobreza del hombre y su mediocre intelectualidad se ponen hoy más de manifiesto cuando persigue el objeto de sus deseos; la facultad que permite al hombre fijar valores ha sido, hasta el presente, bastante mal desarrollada para significar la parte del valor efectivo del hombre, y no solamente del valor «que él desea»; el ideal ha sido hasta el presente la verdadera fuerza calumniadora del mundo del hombre, una fuerza que extendió por la realidad su aire envenenado, la gran seducción de la nada... (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 272 y 273)

Pues el valor que hasta ahora se ha atribuido a las cosas, es para el precitado autor, inclusive en el momento de su estudio un valor aparente.

Dicho esto corresponde hacer un ejercicio trasvalorativo que desvincule aquello que es importante del ideal que se le ha atribuido y construir uno nuevo, para ello se debe tener en cuenta que la transvaloración también puede ser un ejercicio de contrapoder, en el cual se requiere en primera medida una ruptura con las clases dominantes (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 145), Puesto que “[e]n toda valoración hay implícita una determinada perspectiva: conservación del individuo, del grupo, de la raza, del Estado, de una Iglesia, de una fe, de una cultura” (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 199)

Así la educación actual obedece a la perspectiva que se ha fijado para mantener el Estado tal como conviene a quienes ordenan tal estructura, de hecho, tal como lo señala Mejía (2008) en gran medida Colombia como Estado capitalista termina por obedecer en la mayoría de las veces a las necesidades del mercado, incluso en lo que compete a la educación.

Ahora, se debe tener en cuenta que

«querer» equivale a querer alcanzar fines. El «fin», supone una valoración. ¿De dónde provienen las valoraciones? Su fundamento no es algo fijo respecto a lo «placentero y doloroso». Son muchos los casos en que hacemos que un objeto se convierta en algo doloroso en virtud de una previa valoración.

Perímetro de las valoraciones morales: en casi todas ellas juegan las impresiones de los sentidos. Por ellas coloreamos el mundo.

Nosotros marcamos los fines y los valores. Poseemos dentro de nosotros una tremenda fuerza de medición latente; pero en la comparación de los valores se nos revelan valores contradictorios, muchas tablas de valores (por consiguiente, nada con valor en sí). (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 202)

Lo que quiere decir que la valoración de un concepto puede variar según la voluntad del hombre, así según el fin que se otorgue a un concepto y la apreciación que para ello se deba hacer del mismo ya que, siguiendo lo propuesto por Nietzsche (2000) (1996) se entiende que aunque los valores moldean la realidad, estos no tienen por si mismos capacidad creadora; no tienen la fuerza necesaria para tal fin, para ello se requiere la existencia de un artista, un hombre que sepa crear en el devenir que pueda avanzar en su realidad y desde la misma, que pueda comprender el mundo y liberarse de las condiciones morales, porque así como hay una valoración moral que permite al hombre sustentar su realidad y avanzar, existe otra que es condescendiente con la decadencia, que justifica y avanza aquello que no conviene al desarrollo del hombre.

Por lo tanto el recobrar la conciencia sobre las condiciones de existencia propias, puede alejar al hombre de su posición en el rebaño, como el espacio en el que es incapaz de crear Nietzsche (2000) y llevar a procesos de situación praxica donde el sujeto pueda mediar con su realidad y repotencializar la potencia que le es inherente por medio de procesos organizativos, y de acciones individuales. Ello desde la comprensión de que

“[e]l sentido del rebaño suele dominar en el rebaño, sin salirse fuera de él: los jefes de rebaños necesitan una valoración distinta de sus acciones, así como los independientes o los «animales de presa», etc. “ (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 215)

Pues entender esto permitirá al hombre entenderse como oprimido en sus propias condiciones de vida y con ello impulsarle a la creación de unas que les sean más propicias, unas adecuadas a su propia condición de existencia; así una que le beneficie realmente pues hay que entender que aunque la potestas consista en un ejercicio colectivo, tal como la concienciación, ello no puede significar el abandono de la individualidad ya que

[s]e ha malinterpretado todo lo que es grande en el hombre, haciendo de ello la renunciación y el sacrificio de sí mismo en favor de algo relacionado con los demás; aun en el conocedor, en el artista, el despojo de la personalidad ha sido torcidamente presentado como la causa del más alto conocimiento, de la sabiduría más profunda.

[...] Se ha falsificado el amor, considerándolo como abandono (como altruismo), cuando en realidad es una toma de posesión, y únicamente en la superabundancia de Ja personalidad abandona algo de sí mismo. (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 221)

Por lo que se entiende que no basta con entregarse a una causa, se requiere prepararse para ella, entenderla, saber por qué se encara una lucha, pues en sí mismo está es la medida del poder, puesto que la capacidad creadora solo puede provenir de un enaltecimiento de sí mismo que permita un reconocimiento del no-yo, un altruismo no destructivo sino creador.

Debido a que

“[e]l sentimiento más alto de poder lo da el amor. Hace comprender a hasta qué punto no es el hombre el que habla aquí, sino una clase de hombre. [...]esto significa que toda moral, toda obediencia y acción no produce ese sentimiento de poder y libertad como es capaz de producir el amor; por amor no se hace nada malo, se hace mucho más de lo que

se haría por obediencia y por virtud” (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 147)

Y es este tipo de movilización, la que parte del amor, la que permite alejarse de los dogmas, toda vez que estos, al ser vendidos como verdades, impiden toda crítica a esas “verdades” (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 320), así la contemplación de la ley impide toda crítica a la misma, la idea de legalidad en la ley, impide toda crítica a la rectitud de los propósitos fijados para la misma, idea misma de legitimidad de quien construye las normas, reprime la posibilidad de pensar que la legitimidad de las acciones depende en gran medida de la conveniencia de estas para el pueblo y no de sus sustento en la ley o en las políticas públicas.

Pues se debe entender que la Ley es voluntad, y una nacida del ideal, es decir de las representaciones, por lo que si se entiende la ley en sentido inverso, desde la realidad, se tendrá indefectiblemente que modificar la misma para que esta sea capaz de atender a las verdaderas necesidades que existen.

Por consiguiente, en relación con la educación como derecho, el pensar la misma como un concepto mucho más amplio, incluyente y diferenciador permitirá que se desprenda de las cargas valorativas que se le han prefijado y que le han sumergido en las condiciones actuales en las que se generan múltiples problemáticas a partir de su manejo, en las políticas públicas.

Además la ampliación del concepto educación permitirá un mayor campo de acción en cuanto a la exigencia del mismo derecho a la educación así como una garantía contextualizada de la misma, pues no es lo mismo que se garantice un derecho a que se garantice un derecho en condiciones de dignidad, igualdad y respeto por el desarrollo de la persona que lo exige.

Es claro, que tal como lo deja ver Nietzsche (2000) la validez, está ligada a la utilidad, por lo que los juicios de valor, también suelen ser relativos a esta, y que para el derecho, hablando en sentido amplio ese provecho, aparece en primera medida en su capacidad de universalización de casos, que le permita juzgar asuntos específicos a partir de postulados universales, además de tener una capacidad de coacción subjetiva, desde la presentación de aparentes verdades, que realmente son representaciones mentales que permiten al intelecto la comprensión, esquematización y ordenamiento de esas realidades mediante la simplificación que requiere dejar por fuera múltiples aspectos de esa realidad, debido a que los juicios, requieren siempre de un postulado, y este no debe ser muy complejo. (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, pp. 343-363)

Se puede deducir que hablando en sentido estricto del derecho a la educación esta se fundamenta en el enunciado contenido en el artículo 67 constitucional y desarrollado por otra serie de enunciados legales contenidos, entre otros, en la ley 115 de 1994, y políticos, contenidos en los planes de desarrollo y en el plan nacional decenal de educación, etc., por lo cual también resulta lógico pensar que realizar un cambio en la carga valorativa de cualquiera de los conceptos que se presentes en dichos pseudo-enunciados dará pie a un cambio de percepción e ideal enlazado al mismo derecho.

Así, pese a que al hablar de enunciado se esté hablando de una estructura básica del lenguaje conformada por “«Sujeto», «objeto», «predicado»; estas separaciones se hacen, y pasan luego a ser esquemas sobre todos los hechos aparentes.” (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 371) lo que reafirma la idea de que son una simplificación de la realidad que jamás tendrá la capacidad de corresponderse con ella, por lo que es dable, tal como lo demuestra Nietzsche(2000) que de allí resulte una falsa causalidad. Como la que se hace evidente, en uno de los ejemplos

que se presentó anteriormente respecto al derecho a la educación en que la inclusión educativa pretende demostrarse con cantidad de colegios creados, y de estudiantes inscritos.

Por lo cual hablar de transvaloración equivale aquí a movilizar la voluntad del poder como esa acción activa al pueblo para que este recupere su potencia, y genere, desde su poder, que no es el de legislar o gobernar, un cambio en su realidad. Lo anterior pese a que

[n]o está en nuestro poder transformar nuestros medios de expresión; pero es posible entender hasta qué punto son una sencilla semiótica. Es absurdo reclamar una forma adecuada de expresión: expresar una simple relación... La idea de «verdad» es absurda. Todo el reino de la «verdad» y de la «falsedad» se refiere solamente a relaciones entre criaturas, no al «en sí»... No hay «esencia en sí» (las relaciones constituyen precisamente la esencia), como no puede admitirse un «conocimiento en sí» (Nietzsche F. , La voluntad de poder, 2000, p. 421)

Porque realmente sí existe en el hombre, como individuo, y en el pueblo una capacidad el alterar su historia, de movilizar su realidad desde la comprensión del devenir y de la inexistencia de algo que se pueda llamar verdad en estricto sentido, así de las realidades polifónicas que se manifiestan en la realidad.

Ya que, sustentándose en la propuesta de Nietzsche (1995) (1996) (2000) (Nietzsche, 1999) (La voluntad de poder, 2000) norma como concreción de una fórmula respecto a acontecimientos no es más que la afirmación de que hay un hecho que se repite, consecuentemente la ley y la existencia de derechos reconocidos por medio de ella, no quiere decir otra cosa más que hay una “necesidad de”, -una exigencia de, la reiteración de un pedido al que no se puede hacer oídos sordos·

Pues la historia es un proceso altamente interrelacionado, donde las acciones y los pequeños cambios del presente afectan la historia precedente

y la llamada a suceder al presente, por lo que hay un deber en alterar en el presente las relaciones que representan una desventaja para que el entramado se vaya consolidando hacia cambios, más notorios y grandes, precisamente de eso se trata la transvaloración,

6.4 ¿Cómo fue el proceso para acercar la propuesta a la realidad?

6.4.1 De los presupuestos metodológicos

Esta es una investigación de carácter socio-jurídico, de corte cualitativo, ya que partiendo de un aspecto jurídico como lo es el derecho fundamental a la educación, se busca contextualizar y caracterizar detalladamente las causas y efectos del problema planteado, Para lo cual se enmarcará todo el trabajo en un diseño no experimental transversal (Sampieri & Fernandez, 1997, pp. 153-154) por dos razones a saber, la primera que se realizara sin manipular deliberadamente las variables; y la segunda porque se concentrará una temporalidad específica 2006-2016 etapa seleccionada porque corresponde al decenio del plan nacional decenal de educación más reciente del que se puedan obtener datos de gestión, información que enriquecerá el análisis de la ley general de educación.

Asimismo, tomando en cuenta que una de las pretensiones del presente trabajo fue entender la carga valorativa que se da desde la sociedad y la Ley al concepto educación, este trabajo se plantea desde un enfoque *cualitativo* observando que

“la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir a partir de los conocimientos que tienen de las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador.” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 120)

lo que quiere decir para la presente monografía que se desarrollará comprendiendo la problemática global de la educación como derecho, por medio de un análisis político-normativo y un acercamiento a la comunidad.

Por lo tanto, en primera instancia la investigación, se agotará en lo descriptivo debido a que el propósito es describir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno buscando especificar las propiedades importantes del objeto de análisis (Sampieri & Fernandez, 1997, p. 154), que para el caso es la el derecho a la educación como concepto, no obstante, tomando en cuenta que la forma de cambiar el sentido de los conceptos es un proceso que si bien debe tener un sustento teórico definitivamente se debe conectar con la concretarse en la realidad desde la praxis como se ha venido proponiendo.

Por lo cual se propone la investigación marginal como marco de los elementos metodológicos propuestos anteriormente, pues plantearse el desarrollo de la investigación desde estos presupuestos permitirá hacer una transición entre lo conceptual y lo real, para poder dar un salto a la parte propositiva como campo de acción concreta, sin descuidar la parte descriptiva que fundamente, en todo caso tal propuesta.

Ello debido a que los alcances de esta investigación desbordan lo formal para centrar su interés en la comprensión, construcción o transformación de ámbitos y prácticas sociales específicas, tal como lo dice Torres (2004) ,hablando desde Ibáñez, “se reivindica [a ésta] la [investigación] como una práctica constructiva, intersubjetiva e intencionada, igual que la realidad social de la que se ocupa y la contiene”. (pp. 66y 67)

Logrando así, de una manera práctica la apertura a otras subjetividades y lógicas, que existen en lo social como medio de representación, conocimiento y tienen su propia narrativa de la realidad que

se expresa de muchas formas (Torres,2004 pp. 69 y 70) y es recogida de muchas maneras dado la posibilidad de que las mismas sean dispuestas de manera menos elitista al alcance de todos, pues desde los espacios sociales no solos se construyen formas de entender la realidad, propuestas frente a problemáticas concretas, sino que en estos mismos procesos los sujetos participes se transforman a sí mismos y desde allí a su entorno.

Así para dar alcance a los objetivos propositivos, más que la integración de una nueva metodología de la investigación se propone la creación de una herramienta, que desde los planteamientos de la Enseñanza para la comprensión (EPC) entendida a la manera de Perkins, Stone y otros (1999) permitirá crear un instrumento con una doble funcionalidad, por un lado el acercamiento a realidades múltiples que se encuentran relacionadas con la educación para obtener datos de interés, a la vez que se consolida una red que servirá como mecanismo para que la propuesta empiece a hacerse efectiva en los términos propuestos,

Por lo tanto, en cuanto a la técnica, resaltada en el párrafo anterior se entiende que esta propuesta puede estar un poco fuera de los modelos tradicionales utilizados en las investigaciones socio-jurídicas, esta manera de abordaje, consistente en todo caso con la investigación marginal, dará paso a un proceso dialógico donde se entreteja la información que se pone de presente por parte de todos los participantes gracias a un planteamiento que permita llevar a lo concreto y subjetivo cada situación para recopilar información contextualizada a la vez que se generan espacios dialógicos, ello debido a que el lenguaje y los conceptos, se transmiten más fácilmente en la cotidianidad tal como lo expresa Halley (1982), y el eje de esta investigación es el manejo de conceptos y su posibilidad como mecanismo de alteración de realidades jurídicas.

En consecuencia, pese a que este trabajo se emprende desde una perspectiva teórica siempre se tuvo en mente poder plantear mecanismos que permitan iniciar procesos transvalorativos en torno al concepto educación, por ello se tiene que decir que esta tarea se adelantó en tres etapas.

la primera consistió en realizar un trabajo de fortalecimiento teórico que se corresponde con la metodología descriptiva

el segundo en presentar el trabajo en diferentes escenarios académicos; Acción que guarda estrecha relación con la propuesta de educación para la comprensión de Perkins (1999), la Propuesta de Torres (2004) y también la de Halley (1982).

Y el tercero en tener un medio digital, en este caso una pinta de internet que fue evolucionando con el curso de la investigación (La cual se planteó usando como eje de construcción, precisamente los postulados de educación para la comprensión).

Etapas en las que se ahondará a continuación.

6.4.2 Fortalecimiento teórico

En esta etapa se consultaron analizaron y evaluaron diversos referentes teóricos, muchos de los cuales no consta cita en este trabajo porque en el proceso de depuración se comprendió que si bien tenían aportes importantes, no permitían dar cuenta de lo que se propondría en este trabajo sin embargo todos fueron tenidos en cuenta en la construcción de la pinta web, por lo que se incluyen en la bibliografía. Esta etapa se refleja en el presente trabajo monográfico y en la manera como se abordaron los diversos escenarios en que se presentó el trabajo.

6.4.3 Participación en diversos escenarios académicos

En el año 2013 se presentó el trabajo de investigación que hoy culmina como monografía y que en ese momento se denominó : “Análisis de los elementos determinantes de la educación como derecho fundamental, que limitan la formación de la persona negando su reconocimiento como sujeto político” en el “XI encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)” obteniendo una puntuación que permitió, participar en similar condición en el “XVI encuentro Nacional y X internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)” que se llevó a cabo el mismo año.



Imagen 1 : Constancia participación en el XI encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)

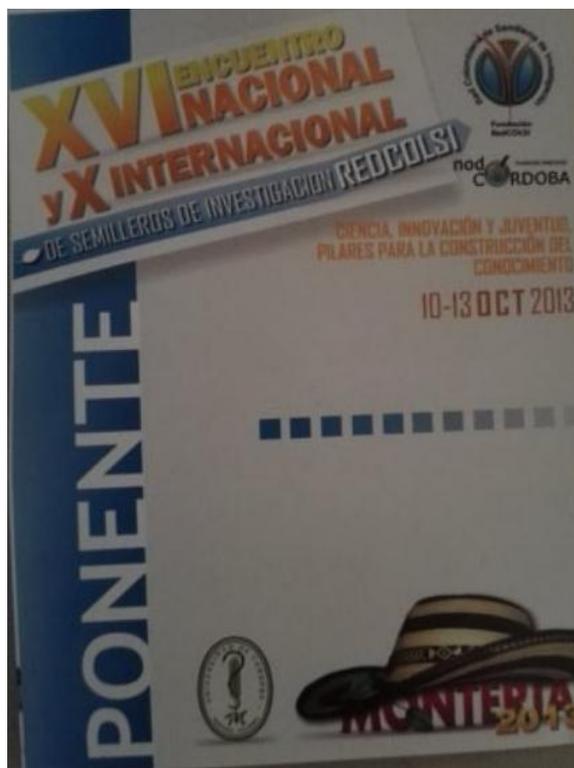


Imagen 2: Constancia participación en XVI encuentro Nacional y X internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)

Además dado que la idea era hablar de las perspectivas de la educación como derecho a partir de la crítica y la retroalimentación de conocimiento con personas con propuestas similares, en el mismo año surgió el trabajo de investigación “La pedagogía de la liberación como método de la educación multitudinaria”, donde participé como investigadora auxiliar, proyecto desarrollado con el grupo de investigación Desarrollo y libertad que estuviera adscrito a la universidad pública Colegio mayor de Cundinamarca. En el mismo año se participó en el encuentro RISIUCMC. Los días 26 y 27 de septiembre en una mesa que abordaba precisamente, temas de educación a partir de los trabajos precitados.



Imagen 3 : Participación en RISIUCMC 2013 panel educación y medio ambiente del semillero de investigación Uta Sybin

En 2014, nuevamente se presentó el proyecto de investigación, ahora denominado “El PNDE aparato limitador y determinante de la formación del sujeto; planteamientos para la transvaloración del concepto educación” con el fin de interactuar en el escenario académico de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI) donde se participó con la ponencia del mismo tanto en el “XII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)”, como en el “XVII encuentro Nacional y XI internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)”.



Imagen 4: Constancia participación en el XII encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)



Imagen 5: Constancia participación en XVII encuentro Nacional y XI internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)

Igualmente en el año 2014 se participó para hablar de educación en el foro que sobre el tema se llevó a cabo en el marco del evento anual que la universidad Colegio Mayor de Cundinamarca realiza para conocer el trabajo adelantado en el marco de sus semilleros de investigación RISIUCMC.



Imagen 6: Participación en RISIUCMC 2014 panel educación y medio ambiente del semillero de investigación Uta Sybin

En 2015 también se presentó la ponencia tanto en el “XIII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)” como en el XVIII encuentro Nacional y XII internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI) de nuevo con el título “El PNDE aparato limitador y determinador de la formación del sujeto; planteamientos para la transvaloración del concepto educación”. Año

en el cual adicionalmente, se recibe aval para asistir con ponencia en poster al Congreso Latinoamericano y Centroamericano de Semilleros, Grupos y Líderes de Investigación realizado en la Habana, Cuba que se realizaría en 2016.



Imagen 7: Constancia participación en el XIII encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)



Imagen 8: Constancia participación en XVIII encuentro Nacional y XII internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)

SEMINARIO LATINOAMERICANO Y CENTROAMERICANO DE SEMILLEROS, GRUPOS Y LÍDERES DE INVESTIGACIÓN

Habana, Cuba, enero 18 de 2016

Investigador:
SANDRA MILENA BOTERO LIZARAZO
 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
 Colombia

Estimado Investigador;



Reciba un saludo especial, deseándole éxitos en todas sus actividades. El próximo 28 al 30 de abril de 2016, en la Habana Cuba, se realizará el **CONGRESO LATINOAMERICANO Y CENTROAMERICANO DE SEMILLEROS, GRUPOS Y LÍDERES DE INVESTIGACIÓN** un espacio académico en el cual los investigadores, miembros de los semilleros y grupos de investigación analizan, socializan y debaten los resultados de sus trabajos de investigación científica. Contará con la participación de importantes conferencistas e invitados de universidades de relevancia mundial.

La organización del evento cuenta con el apoyo de: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, Instituciones de Educación Superior de Cuba, Fundación Latinoamericana Para La Promoción de la Ciencia, Red Colombiana de Semilleros de Investigación REDCOLSI, Asociación Colombiana de Investigación, Ciencia y Tecnología, Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas, Corporación de Investigación en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Red Latinoamericana de Buenas Prácticas Editoriales, Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe y Portugal, CELAC, Ministerio de Educación Superior de Cuba, CEDESA, Cubana de Aviación, Caribbean Hotel & Tourism Association.

La idea central de este seminario es la de poner en contacto investigadores de centros a nivel latinoamericano y Centroamericano, a fin de establecer proyectos colaborativos e intercambios estudiantiles y de investigadores.

De esta forma es para nosotros un placer informarles que su trabajo titulado: **“Ley General de educación y Plan Nacional Decenal de Educación, aparatos limitadores y determinadores de la formación del sujeto; planteamientos para la transvaloración del concepto educación en Colombia”** ha sido seleccionado por el Comité Académico del evento para presentación póster durante el evento.



SEMINARIO LATINOAMERICANO Y CENTROAMERICANO DE SEMILLEROS, GRUPOS Y LÍDERES DE INVESTIGACIÓN

El trabajo será publicado en las memorias del Simposio. El póster impreso de un pliego (el diseño es a gusto de los investigadores), debe ser entregado durante la acreditación del evento al personal encargado de logística y enviado para su publicación.

Esperamos contar con su valiosa presencia y continuar estrechando lazos de cooperación y ayuda mutua. Le estaremos enviando las normas de autor de las Revistas interesadas en publicar el artículo de acuerdo al resumen enviado.

Con sentimientos de gratitud y aprecio.



Luis Armando Grapps PhD.
Relaciones Internacionales
Habana - Cuba
Comité Académico
E-mail: inscripciones@congresolideresdeinvestigacion.com



Imagen 9: aval para asistir con ponencia en poster al Congreso Latinoamericano y Centroamericano de Semilleros, Grupos y Líderes de Investigación realizado en la Habana, Cuba

En el año 2016 como participante en el “XIV Encuentro Regional de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)” se recibe nuevamente aval para participar con ponencia en el “XIX encuentro Nacional y XIII internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)”. En este mismo año se recibió aval para presentar una ponencia derivada del trabajo de investigación, que da origen a esta monografía en el “VI Congreso Colombiano de Filosofía Realizado en

Barranquilla, Colombia” y la “III Convención Latinoamericana de Sociología del año 2016 Universidad de Concepción, Chile (Cancelado por motivos de orden público)”

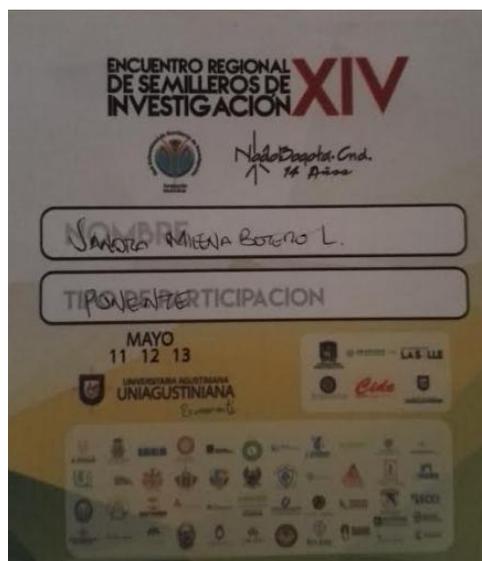


Imagen 10: Constancia participación en el XIV encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)

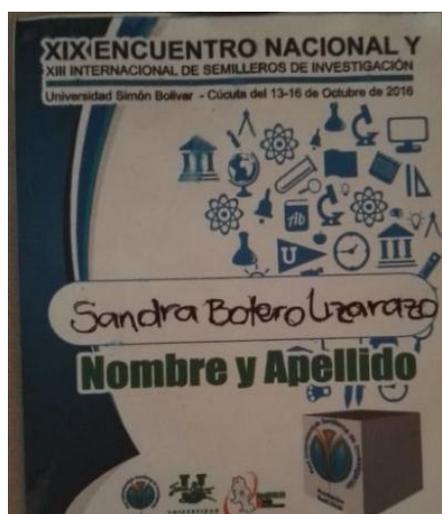


Imagen 11: Constancia participación en XIX encuentro Nacional y XIII internacional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)



Bogotá, abril 24 de 2016

Estimado/a

Sandra Milena Botero Lizarazo

Reciba un cordial saludo.

Nos place comunicarle que su ponencia *El Pnde; Planteamientos Para La Liberación Desde La Transvaloración Del Concepto Educación* ha sido aceptada para ser presentada en el VI Congreso Colombiano de Filosofía que se realizará en la ciudad de Barranquilla, del 10 al 13 de agosto de 2016.

Le agradecemos estar pendiente de la página web de la Sociedad Colombiana de Filosofía (www.socolfil.org), donde en los próximos días estaremos publicando más información acerca del congreso.

Cordialmente,

Comité Científico VI Congreso Colombiano de Filosofía

Imagen 12: Aval para participar como ponente en el VI Congreso Colombiano de Filosofía Realizado en Barranquilla, Colombia



Concepción, 31 de mayo de 2016.

Sandra Milena Botero Lizarszo

Ponencia:

GT-18

Estimado ponente:

Es muy grato comunicarle que el resumen de su ponencia ha sido evaluado por las personas que coordinan su Grupo de Trabajo (GT), el cual fue **aceptado**. De igual forma, las personas coordinadoras han indicado los siguientes comentarios:

Sin observaciones.

En la [página de la CLES](#) puede encontrar las fechas y requisitos para el envío de ponencias. Es además importante informarle que en junio se habilitará la inscripción y pago en línea para confirmar su asistencia al evento.

Su participación contribuirá a hacer de la 3ª CLES, un evento de gran calidad académica.

Cordialmente,

Comisión Académica

CLES 2016

Universidad de Concepción



Imagen 13: aval para participar como ponente en la “III Convención Latinoamericana de Sociología del año 2016 Universidad de Concepción, Chile

También en el 2016 se inició un proceso para la publicación de un libro donde uno de los capítulos correspondía al estado que en ese momento tenía la investigación y que recibió concepto positivo del par evaluador externo, no obstante, el sello editorial, a la fecha (junio 2019) no ha dado información del estado de tal proceso .

En el año 2017 se presentó nuevamente la ponencia en el XV Encuentro Regional de Semilleros de Investigación (REDCOLSI) ahora con el nombre “La educación como derecho en la ley 115 de 1994: planteamientos para la ampliación de su garantía mediante el uso de la transvaloración conceptual”.



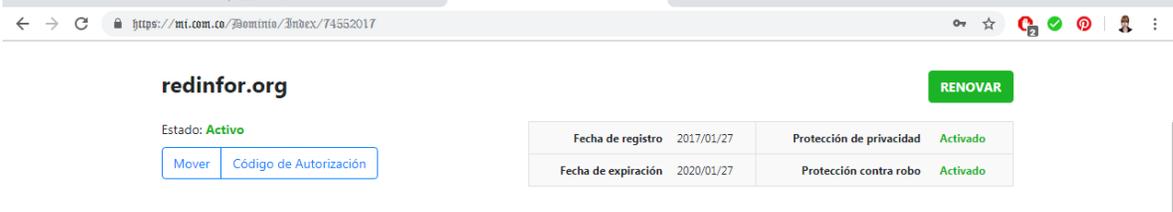
Imagen 14: Constancia participación en el XV encuentro regional de semilleros de investigación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI)

De este modo con todas las ponencias que se realizaron fue posible hacer procesos de retroalimentación, conocer a otras personas, visibilizar el trabajo y sobretodo aprender.

6.4.4 Sobre la pina de internet

En primera instancia se creó el espacio virtual (<http://www.redinfor.org>) como un escenario de acompañamiento en la investigación por lo que se crea con el nombre de REDINFOR o red de investigación formativa como un escenario con espacios para compartir y construir conocimiento, por medio de un foro y unos enlaces que permiten compartir libros de los autores que se están trabajando en cada etapa del proceso de investigación.

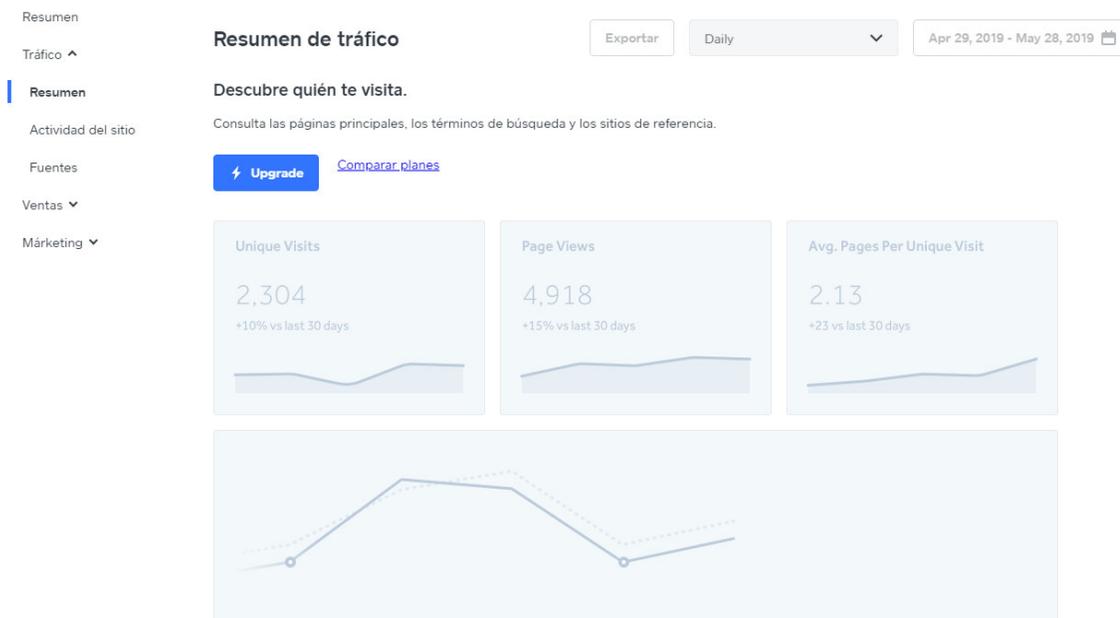
El mismo nació en el 2017 como se puede validar a continuación:



The screenshot shows a browser window with the URL <https://mi.com.co/Boemintio/3index/74552017>. The main content area displays the domain **redinfor.org** and a green **RENOVAR** button. Below the domain, the status is listed as **Estado: Activo**. There are two buttons: **Mover** and **Código de Autorización**. To the right, a table provides registration and security details:

Fecha de registro	2017/01/27	Protección de privacidad	Activado
Fecha de expiración	2020/01/27	Protección contra robo	Activado

Y tuvo interacción en lo que va corrido de su existencia con un promedio de 3.03 visitantes, diarios, no obstante, la tendencia descendió en el año que antecedió, lo que se puede explicarse en la reciente falta de interacción en medios académicos.



La estructura inicial de la pina fue:

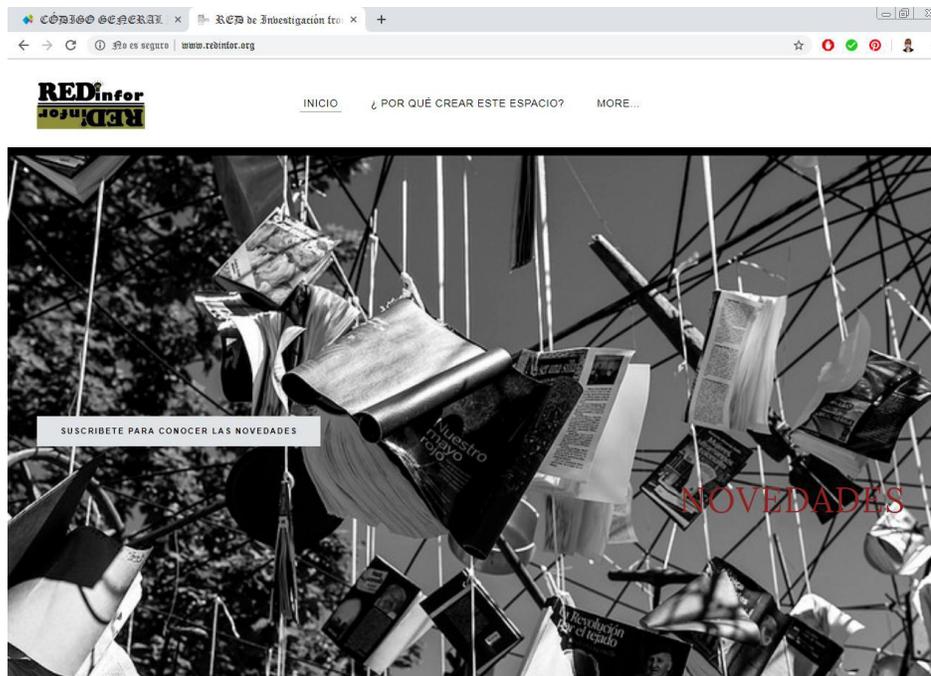


Imagen 15: Portada pina versión uno

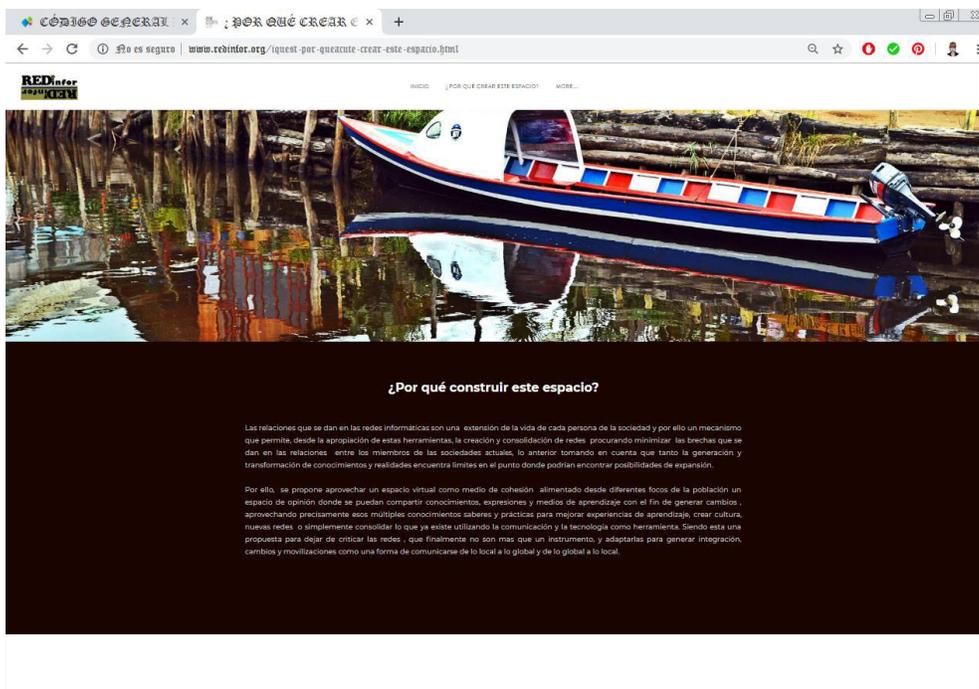


Imagen 16: Pina presentación versión uno

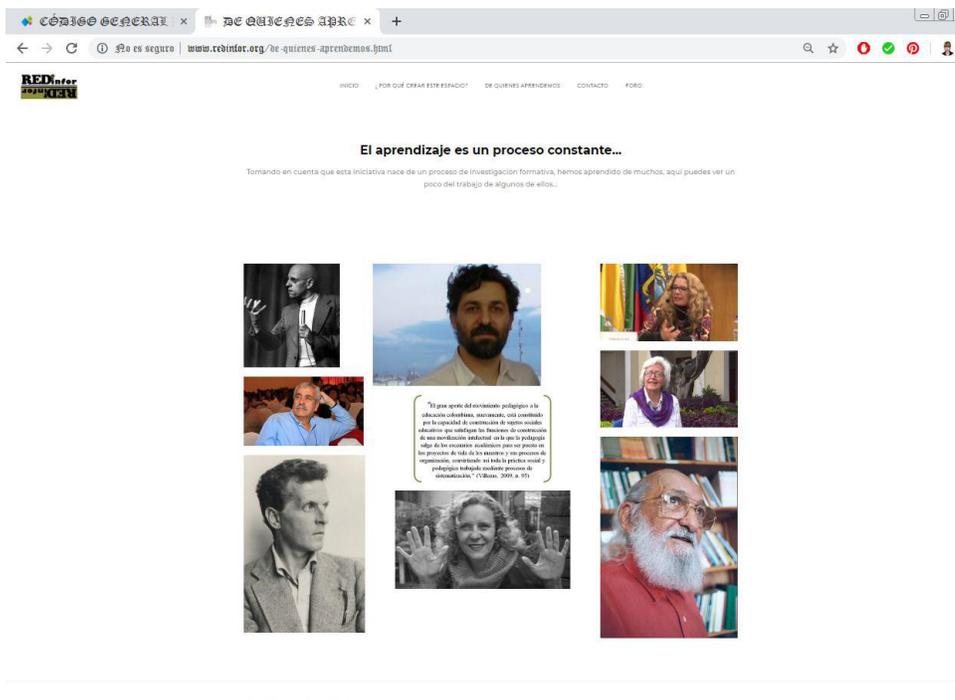


Imagen 17: Enlaces con trabajos de personas que aportan y trabajan sobre la educación y desde ella.

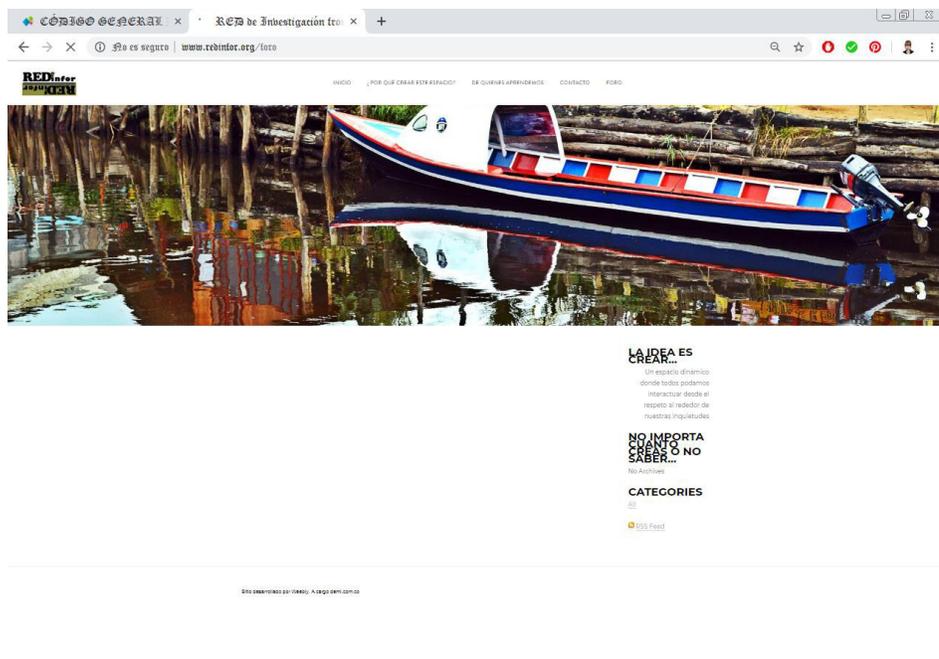


Imagen 18: foro versión uno

A su vez el nombre fue elegido para que al finalizar el proceso es decir en este punto la pina pudiese mutar y ser una Redefinición educativa independiente en foro, así crear una serie de pequeños libros, relacionados con la educación que puedan estar en línea para consulta constante y que permita por un lado conocer que es educación desde una perspectiva teórica y por el otro dar a conocer cómo se puede exigir la garantía del derecho a la educación en Colombia.

Así la actual estructura de la pina es



Imagen 20: Primer Minilibro ¿Qué es el Estado Social de Derecho?



Imagen 21: Segundo Minilibro ¿Qué es el derecho a la educación en Colombia?



Imagen 22 cuarto Minilibro Crítica a la Ley General de Educación en el Estado Social de derecho

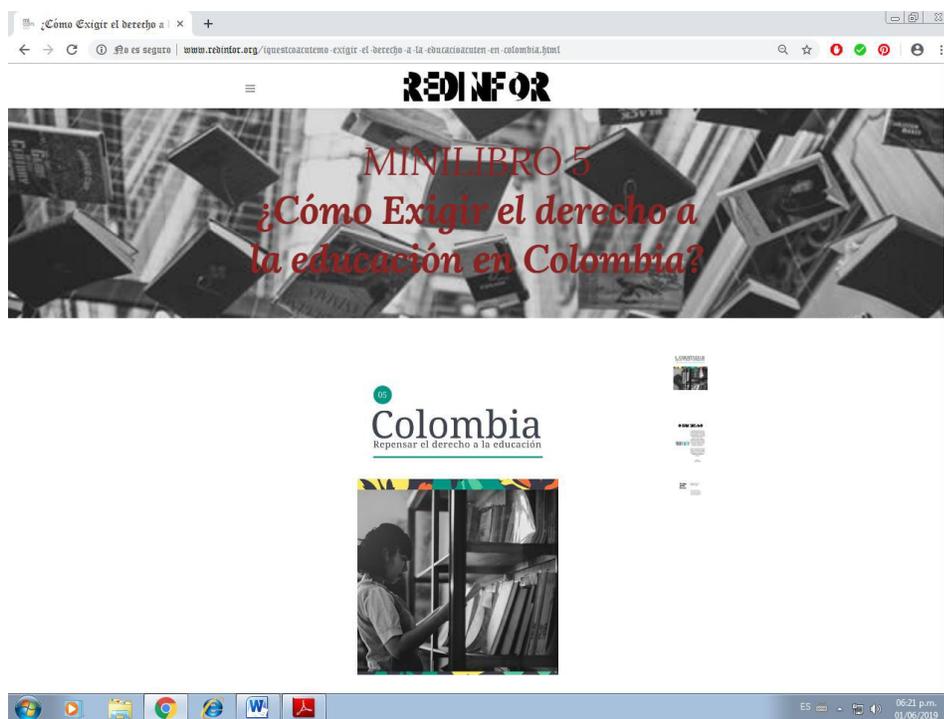


Imagen 23 Quinto Minilibro ¿Cómo exigir el derecho a la educación en Colombia?

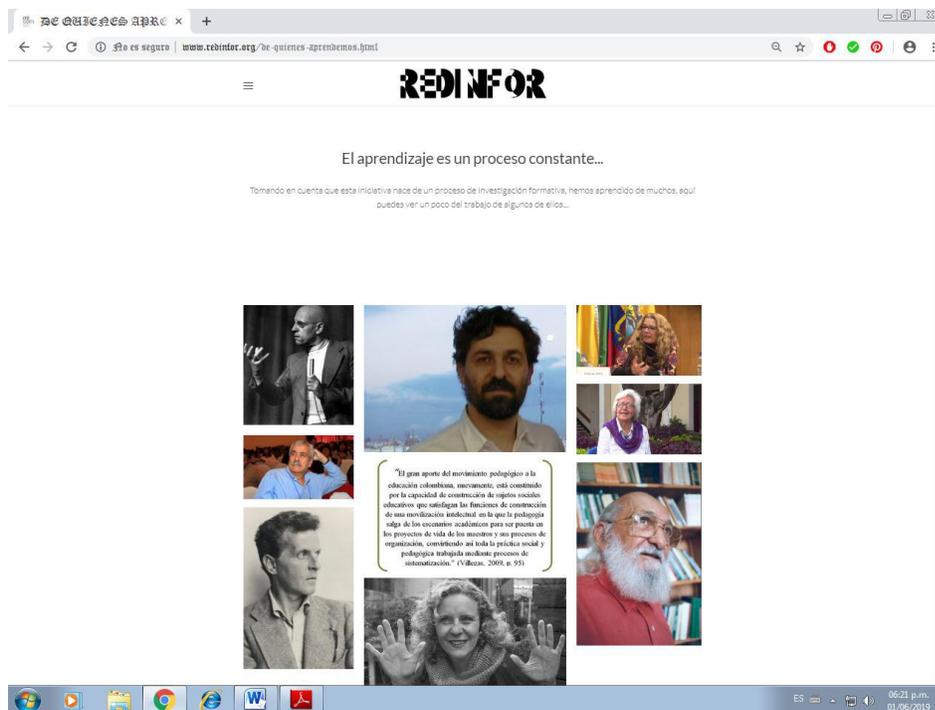


Imagen 24: Enlaces con trabajos de personas que aportan y trabajan sobre la educación y desde ella.

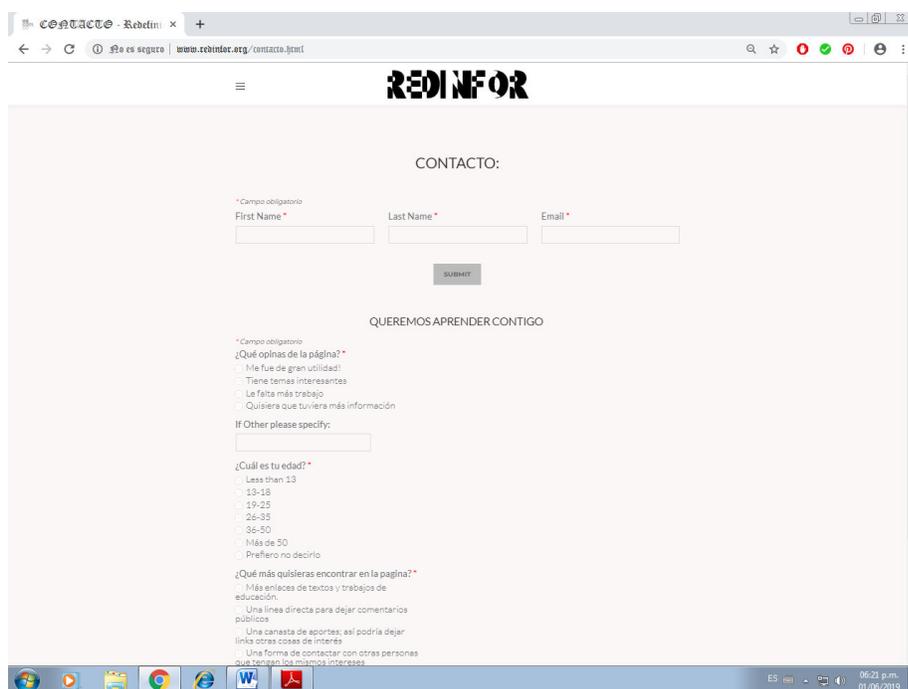


Imagen 25 Contáctenos, encuesta de caracterización

7 Conclusiones

La primera conclusión que es necesario resaltar; por ser la primera a la que se arribó es que en efecto hablar de educación, y más de educación como derecho en una realidad tan compleja como la de Colombia no solo es necesario sino que pertinente, ello si se toma en cuenta que la educación es el único mecanismo real para realizar un cambio o cuando menos impactar la realidad.

Lo anterior, tomando en cuenta que efectivamente para educarse, se requiere edificar al hombre de manera íntegra, y desde allí reforzar su condición de ser social, situación que modifica la manera como este se relaciona con su medio.

Por consiguiente presentar la educación desde sus dos contrapuntos como se pretendió hacer en este trabajo; como mecanismo represivo del Estado – medio de control de las masas- y como puente con todo lo que es deseable, con ese deber ser que constantemente se pretende buscar desde otros medios, pone en evidencia el poder de la educación, estableciéndola como uno de los mecanismos más eficaces para la consecución de objetivos, por lo que centrar la atención a en este punto es de gran relevancia, sobre todo si lo que se pretende como en este caso, es ampliar, en beneficio del titular del derecho- la posibilidad de ajustar precisamente ese derecho para que sea utilizado como una herramienta de crecimiento.

Ahora, fue posible entender que la forma en que se garantiza este derecho es precisamente desde su comprensión como mecanismo de control y con ello se usan múltiples medios discursivos que refuerzan ideas que no sirven precisamente al titular del derecho, es también entender que si se gana ese espacio discursivo, se gana terreno sobre la forma como se garantiza el mismo derecho.

Conviene resaltar que es conclusivo, el identificar en diversos autores las mismas problemáticas en la educación desde tiempos remotos y que los diversos autores tiendan a señalar las mismas fuentes originarias para esas problemáticas.

También se debe tener en cuenta que los resultados de la parte descriptiva de este trabajo se dan en el sentido de entender que en efecto el derecho como pacto, y como reflejo del ideal humano es susceptible de modificarse por la voluntad de quien ostente el poder, ello siempre que se cuente con legitimidad y los demás requisitos a los que ya se refirió en esta investigación, no obstante, no es un trabajo fácil que se pueda hacer a la ligera, de hecho, si la propuesta se realiza desde la transvaloración, como se pretendió a través de esta propuesta monográfica, se requiere, de fondo, un proceso de construcción del individuo, del sujeto político, una situación práxica, y la consecuente reformulación de la realidad.

Por lo tanto se ha entendido que la educación no solo es el objeto del derecho sino también el mecanismo que permite la reformulación del derecho, puesto que en la educación es donde se refuerzan en gran medida estos elementos discursivos que van contra el mismo derecho.

Asimismo, se hace evidente que en la práctica el lenguaje es un medio comúnmente utilizado como elemento disuasivo en los discursos, como medio de transmisión de conocimiento y como mecanismo de transmisión de información en todos los campos del desarrollo humano, con ello es dable admitir que siendo un mecanismo público cuyos límites se crean y modifican en la práctica social, es un medio idóneo para ser utilizado masivamente como herramienta supralegal para cambiar realidades político legales, que de otro modo difícilmente se podrían modificar.

Con ello es necesario reconocer que la tarea propuesta no es fácil pues como se ha reiterado a lo largo del trabajo el campo significacional es tan

variable y amplio como puede serlo cualquier donde todos, incluso las masas tienen capacidad de incidir, por tal razón resulta obvio entender que este cambio no vienen en sí mismo de un cambio lingüístico sino desde el cambio mismo de la valoración, y que para tal labor es menester adelantar serias modificaciones a la conducta individual, a la percepción que existe “frente a”, pues se ha normalizado la idea de que acceder al derecho a la educación es contar con un cupo educativo y que este se mantenga.

También, se debe resaltar que en procesos que por ahora se pueden considerar aislados, se ha evidenciado un uso del proceso transvalorativo, de repente de manera inconsciente, pero que ha generado impacto en la realidad, a la vez que se encontraron rastros de procesos contradiscursivos donde la simple diferencia de valoración frente a los elementos más poderosos, sirvió como fuente de transformación de realidades.

En todo caso, frente a este particular se concluye que esas modificaciones a la realidad provienen de procesos de organización y reconceptualización de la realidad, de entender primero como funciona y luego como responder de manera no violenta a la misma para subvertir lo propuesto y aceptado.

Dicho lo anterior, se tiene que al observar cómo se comportaron las personas en la puesta en conocimiento de este trabajo en diversos escenarios, existe una relativa cohesión en la voluntad respecto a lo que debería ser la educación, también se evidencia que la receptividad en relación con la idea de las normas como enunciados susceptible de modificarse con la mera reinterpretación de sus conceptos es bien recibida como propuesta.

Adicionalmente, se concluye que en efecto este trabajo no ha sido adelantado en la misma línea con antelación por lo que es un trabajo novedoso, y que por lo tanto el aspecto metodológico requirió de creatividad para que fuera el apropiado, pues en todo caso no se entiende este como un trabajo exploratorio debido a que en efecto se sustenta en diversas

propuestas ya construidas, las cuales se adecuan por medio de la metodología para realizar una propuesta.

Igualmente, es concluyente que las modificaciones que se hicieron a la pına web surtieron efecto, para hacer de ella un medio de comunicación idóneo ello debido a que como se evidencia a continuación en lo corrido del mes de junio de 2019 (seis días) hubo un aumento en las visitas al sitio web de más del 15% en relación al mes anterior



Lo que denota que en efecto es un tema que puede resultar interesante, conclusión a la que se arriba porque dicho incremento se da sin que a la fecha se haya puesto en conocimiento por ningún medio de la existencia de la pına web por ningún mecanismo particular.

Por lo tanto una última conclusión estaría en línea con la consecución de medios para poner en conocimiento la pına web en función del cambio de los procesos de educación aun, desde lo círculos sociales inmediatos.

8 LISTA DE REFERENCIAS

8.2 Libros

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acuña, E. R. (1998). Gobernantes Vs Gobernados. En E. R. Acuña, *Introducción a las instituciones políticas* (pp. 139-151). Grupo Editorial Ibañez.
- Althusser, L. (Enero-Abril de 1969). Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En L. Althusser, *Notas para la investigación (Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado)* (pp. 1-52). Francia: inédito.
- Arango Rivadeneira, R. (2008). El derecho, lacayo de la política. En A. R. Rodolfo, *Derechos Humanos como límite a la democracia: Análisis de la ley de justicia y paz* (pp. 144-157). Bogotá: Norma.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago de Chile: Arcis .
- Blasco, J., Grimaltos, T., & Sánchez, D. (1999). *Signo y pensamiento*. Barcelona: Ariel.
- Bobbio, N. (2003). *Teoría General de la Política*. España: Editorial Trotta.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: norma.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). Los herederos los estudiantes y la cultura. Avellaneda, Argentina: Siglo veintiuno.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En D. Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.
- Corea, C. (2010). El desfondamiento de las instituciones educativas. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *La Pedagogía del aburrido* (pp. 1-7).
- Corea, C. (2010). EL DESFONDAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *La Pedagogía del aburrido* (pp. 1-7).

- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2009). La Era del Hielo. *Aesthethika Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 16-18.
- Dussel, E. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis sobre la política*. México : Siglo XXI.
- Ellsworth, E. (2005). Primera parte la enseñanza como una escena de direccionalidad. En E. Ellsworth, *Posiciones en la enseñanza diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (pp. 9-63). Madrid: Akal.
- Focault, M. (1968). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias sociales*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). A propósito de las palabras y las cosas. En M. Foucault, *Saber y verdad* (pp. 31-39). Madrid: Ediciones la piqueta.
- Furter, P. F. (1975). *Educación liberadora dimensión política*. Bogotá, Colombia : Asociación de publicaciones educativas.
- Galiani. (2006). *Políticas sociales: instituciones, información y conocimiento*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Gaviria, N. (1971). *Filosofía e historia de la educación Tomo I*. Medellín: Bedout S.A.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social la interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico: Fondo de cultura economica.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social la interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico: Fondo de cultura economica.
- Hobbes, T. (1982). *La materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil Leviatán* . Bogotá D.C.: Skala.
- Huberman, L. (1983). *Los Bienes terrenales del hombre*. Mexico : Editorial Nuestro Tiempo, S. A.
- Iregui, A., Melo, L., & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación colombiana*. Bogotá: Banco de la República.
- Lasalle, F. (1999). *¿Que es una cosntitución?* Edición virtual: elaleph.com.

- Maquiavelo, N. (S/A). *El Príncipe y otros escritos*. Bogotá D.C.: Ediciones Universales.
- Mejia, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito). *Cartografiando las resistencias en educación*, 1-22.
- Mejia, M. (2012). *La (s) escuela(s) de la(s) globalización (es) II entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá D.C.: Desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Pacto Social por la educación, por el país que queremos, por la educación que soñamos*. Bogotá: MinEducación.
- Nietzsche, F. (1999). *La gaya ciencia*. Madrid: Albor Libros.
- Nietzsche, F. (1995). *La Genealogía de la moral*. Bogotá: Emfasar.
- Nietzsche, F. (1996). *Así habló zarathustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000). *El Ocaso de los Ídolos*. Proyecto Espartaco.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
- Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Ramírez, M., & Salazar, I. (2007). *Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?* Bogotá: Banco de la republica.
- Roth Deubel, A.-N. (2002). *Políticas Públicas formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- Rousseau, J. J. (2008). *El contrato social o principios de derecho político*. Valladolid: Maxtor.
- Rudyard, A. (1979). *Concientização: teoria yprática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Sampieri, R., & Fernandez, C. B. (1997). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc. graw hill.

- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paídos.
- Solano, C. (2018). Conferencia sobre litigio Estratégico . *Conferencia sobre litigio Estratégico [dictada en el marco d euna capacitación laboral]*. Bogotá, Colombia: Inédito .
- Torres Carrillo, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Torres, & otros, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 64-79). Bogotá D.C: UPN.
- Uprimny, R., & Rodríguez, A. (2006). *Interpretación judicial módulo de formación*. Colombia: Escuela de Formación judicial Rodrigo Lara Bonilla.
- Zibechi, R. (S/A). *dispersar el poder*. Bogotá: Desde abajo.
- Zuleta, E. (1998). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Cali, Colombia.: Fundación Estanislao Zuleta.

8.3 Artículos de publicaciones periódicas

- Mercado, D. (10 de Noviembre de 2017). \$10.000 millones menos dejará 50.000 niños más sin alimento escolar. *El Tiempo*.
- Mignolo, W. (13 de 08 de 2014). *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. Recuperado el 24 de 06 de 2015, de MINKA:
<https://www.youtube.com/watch?v=jYvwPOWfPyU>
- Rodríguez, L. (1985). Teoría de la institución . *Revista de fundamentación de las instituciones jurídicas y de derechos humanos Vol. 12*, 15-22.
- Sarralde, M. (22 de Noviembre de 2017). En un año se robaron 32,8 millones de raciones de comida del PAE. *El Tiempo*.
- SITEAL. (2017). *Octavo boletín del Sistema de información de tendencias en educación para América Latina*. Recuperado el 10 de Octubre de 2018, de SITEAL:
- van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum académico Vol. 2, N° 2, julio-diciembre*, 15-47.
- Villegas, C. (2009). La movilización por la educación en Colombia,. *Mision Jurídica*, 87-97.

8.4 Congresos conferencias, reuniones, entrevistas.

Constitución De La República De Nueva Granada De 1843 (Congreso de la República 08 de 05 de 1843).

ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. (Congreso de Colombia 30 de 10 de 1903).

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE NUEVA GRANADA 1* DE 1853, CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE NUEVA GRANADA 1* DE 1853 (El Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada, reunidos en Congreso; 20 de Mayo de 1953).

sentencia T-423 de 1996, sentencia T-423/96 (Corte Constitucional 11 de Septiembre de 1996).

Resolución 2565 de 2003, Resolución 2565 de 2003 (Ministerio de Educación 24 de Octubre de 2003).

memorando 20110613 , 20110613 (Ministerio de la Protección Social 13 de Junio de 2011).

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.

Acuña, E. R. (1998). Gobernantes Vs Gobernados. En E. R. Acuña, *Introducción a las instituciones políticas* (pp. 139-151). Grupo Editorial Ibañez.

Althusser, L. (Enero-Abril de 1969). Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En L. Althusser, *Notas para la investigación (Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado)* (pp. 1-52). Francia: inédito.

Arango Rivadeneira, R. (2008). El derecho, lacayo de la política. En A. R. Rodolfo, *Derechos Humanos como limite a la democracia: Analisis de la ley de justicia y paz* (pp. 144-157). Bogotá: Norma.

- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago de Chile: Arcis (edición electrónica).
- Blasco, J., Grimaltos, T., & Sánchez, D. (1999). *Signo y pensamiento*. Barcelona: Ariel.
- Bobbio, N. (2003). *Teoría General de la Política*. España: Editorial Trotta.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: norma.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos los estudiantes y la cultura*. Avellaneda, Argentina: Siglo veintiuno.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En D. Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.
- Cendales, L. (28 de 01 de 2013). La educación popular en ConFyAnza. (E. Monzant, Entrevistador)
- Corea, C. (2010). El desfondamiento de las instituciones educativas. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *La Pedagogía del aburrido* (pp. 1-7).
- Corea, C. (2010). EL DESFONDAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *La Pedagogía del aburrido* (pp. 1-7).
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2009). La Era del Hielo. *Aesthetika Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 16-18.
- Corea, C., De la Aldea, E., & Lewkowicz, I. (s.f.). *La comunidad, entre lo público y lo privado*. Recuperado el 06 de 02 de 2014, de PDF: www.estudiolwz.com.ar
- Dussel, E. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis sobre la política*. México : Siglo XXI.
- Dussel, E. (Dirección). (2015). *Curso Filosofía de la liberación (clases en video)* [Película].

- Ellsworth, E. (2005). Primera parte la enseñanza como una escena de direccionalidad. En E. Ellsworth, *Posiciones en la enseñanza diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (pp. 9-63). Madrid: Akal.
- Etimologías de Chile. (2019). *Lapicero*. Recuperado el 12 de Enero de 2019, de Etimologías de Chile: <http://etimologias.dechile.net/?lapicero>
- Focault, M. (1968). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias sociales*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). A propósito de las palabras y las cosas. En M. Foucault, *Saber y verdad* (pp. 31-39). Madrid: Ediciones la piqueta.
- Freire. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>.
- Freire, P. (2013). *La pedagogía del oprimido*. Bogotá: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>.
- Fundación Hector A. García. (2005). *¿Sabía usted la historia del lápiz?* Recuperado el 12 de enero de 2019, de Proyecto Salon hogar: http://www.proyectosalohogar.com/el_porque_de_las_cosas/Historia_del_lapiz.htm
- Furter, P. F. (1975). *Educación liberadora dimensión política*. Bogotá, Colombia : Asociación de publicaciones educativas.
- Galiani. (2006). *Políticas sociales: instituciones, información y conocimiento*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Gaviria, N. (1971). *Filosofía e historia de la educación Tomo I*. Medellín: Bedout S.A.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social la interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico: Fondo de cultura economica.
- Huberman, L. (1983). *Los Bienes terrenales del hombre*. Mexico : Editorial Nuestro Tiempo, S. A.
- Iregui, A., Melo, L., & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación colombiana*. Bogotá: Banco de la República.

- Jirón, M. (Enero/Junio 2008). La institución de la modalidad tecnológica en Colombia: Una mirada. *Facultad de ciencias económicas Vol. 16*, Versión en línea.
- King Saud University. (S/A). *King Saud University*. Recuperado el 02 de 10 de 2017, de CAMPO SEMANTICO:
<http://faculty.ksu.edu.sa/belaichi/Clases/SEM%C3%81NTICA/CAMPO%20SEMANTICO.pdf>.
- Maquiavelo, N. (S/A). *El Príncipe y otros escritos*. Bogotá D.C.: Ediciones Universales.
- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de Capitalismo cognitivo (inedito). *Cartografiando las resistencias en educación*, 1-22.
- Mejía, M. (2012). *La (s) escuela(s) de la(s) globalización (es) II entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá D.C.: Desde abajo.
- Mercado, D. (10 de Noviembre de 2017). \$10.000 millones menos dejará 50.000 niños más sin alimento escolar. *El Tiempo*.
- Mignolo, W. (13 de 08 de 2014). *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. Recuperado el 24 de 06 de 2015, de MINKA:
<https://www.youtube.com/watch?v=jYvwP0WfPyU>
- Mignolo, W. (11 de 08 de 2016). *Desde la Ibero- Walter Mignolo. Ontologización de la vida y decolonialidad del vivir*. Recuperado el 22 de 08 de 2016, de INDIDE de la universidad internacional de las americas: <https://www.youtube.com/watch?v=rh89MHPsJsc>
- MinEducación. (S/A). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Recuperado el 20 de enero de 2019, de MinEducación:
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Educación 2006-2016*. Recuperado el 21 de 10 de 2017, de Plan Nacional de Educación 2006-2016: <http://www.plandecenal.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Pacto Social por la educación, por el país que queremos, por la educación que soñamos*. Bogotá: MinEducación.

- Mujica, J. (08 de Marzo de 2010). *Discurso de Pepe Mujica a los intelectuales*. Recuperado el 20 de 11 de 2018, de DiarioUChile: <https://radio.uchile.cl/2010/03/08/discurso-de-pepe-mujica-a-los-intelectuales-2/>
- Nietzsche, F. (2000). *El Ocaso de los Ídolos*. Proyecto espartaco.
- Nietzsche, F. (1999). *La gaya ciencia*. Madrid: Albor Libros.
- Nietzsche, F. (1995). *La Genealogía de la moral*. Bogotá: Emfasar.
- Nietzsche, F. (1995). Prefacio y segundo tratado. En F. Nietzsche, *Genealogía de la moral* (pp. 7-77). Bogotá: Emfasar.
- Nietzsche, F. (1996). *Así habló zarathustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000). Fundamentos de una nueva valoración. En F. Nietzsche, *La voluntad de poder* (pp. 329-568). Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
- Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Ramírez, M., & Salazar, I. (2007). *Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?* Bogotá: Banco de la república.
- Ramírez, M., & Téllez, J. (12 de Enero de 2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado el 30 de Marzo de 2016, de Banco de la República: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Real academia de la lengua española. (2017). *Diccionario*. Edición digital: RAE.
- Redaccion periodico El espectador. (18 de Febrero de 2012). Denuncian corrupcion en sector educativo por 132.000 millones. *El espectador*.
- Redacción revista Dinero on line. (2016). Estudiantes "arruinados" por Icetex denuncian censura de esa entidad. *Dinero*.
- Redaccion revista Semana on line. (2016). ¿Por qué marcharán los docentes el primero de junio? *Semana*.

- RODRIGUEZ, L. (1985). Teoría de la institución . *Revista de fundamentación de las instituciones jurídicas y de derechos humanos* Vol. 12, 15-22.
- Roth Deubel, A.-N. (2002). *Políticas Públicas formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- Rudyard, A. (1979). *Concientização: teoría yprática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Sampieri, R., & Fernandez, C. B. (1997). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc. graw hill.
- Sarralde, M. (22 de Noviembre de 2017). En un año se robaron 32,8 millones de raciones de comida del PAE. *El Tiempo*.
- Senado de la República de Colombia. (1991). *Constitucion Política de Colombia*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SITEAL. (2017). *Octavo boletín del Sistema de información de tendencias en educación para América Latina*. Recuperado el 10 de Octubre de 2018, de SITEAL:
<http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14668-costos-2017-de-matriculas-en-educacion-superior-a-niveles-similares-a-los-de-2014>
- Solano, C. (2018). Conferencia sobre litigio Estratégico . *Conferencia sobre litigio Estratégico [dictada en el marco d euna capacitación laboral]*. Bogotá, Colombia: Inédito .
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paídos.
- Torres Carrillo, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Torres, & otros, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 64-79). Bogotá D.C: UPN.
- Uprimny, R., & Rodríguez, A. (2006). *Interpretación judicial módulo de formación*. Colombia: Escuela de Formación judicial Rodrigo Lara Bonilla.
- van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto (semantica y pragmatica del discurso)*. Madrid: Catedra.

- van Dijk, T. (11 de 2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. (A. digital, Entrevistador)
- Van Dijk, T. (11 de 2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. (A. digital, Entrevistador)
- van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum académico Vol. 2, N° 2, julio-diciembre*, 15-47.
- Villegas, C. (2009). LA MOVILIZACION POR LA EDUCACION EN COLOMBIA,. *Mision Juridica*, 87-97.
- Villegas, C., Pachon, R., Prieto, A., Rairan, L., Florez, D., & Botero, S. (2013). *APROXIMACIÓN A LA DECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL DESDE LA PEDAGOGIA DE LA LIBERACIÓN; UNA PROPUESTA COMO PROYECTO DE MULTITUD*. . Bogotá: (inédito) .
- Walsh, C. (04 de 11 de 2005). *interculturalidad, colonialidad y educación* . Recuperado el 09 de 09 de 2014, de FLACSO:
http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion.pdf
- Wittgenstein, L. (2010). *Tractatus logico -philosophicus (traducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera)*. Madrid: Alianza.
- Zibechi, R. (S/A). *dispersar el poder*. Bogotá: Desde abajo.
- Zibechi, R. (Sin año). *dispersar el poder* . Bogotá: Desde abajo.
- Zuleta, E. (1998). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Cali, Colombia.: Fundación Estanislao Zuleta.

8.5 Normas jurídicas: leyes, reglamentos, órdenes ministeriales, decretos, resoluciones y jurisprudencia

- Constitución De La República De Nueva Granada De 1843 (Congreso de la República 08 de 05 de 1843).
- Constitución de la república de nueva granada 1* de 1853, constitución de la república de nueva granada 1* de 1853 (El Senado y Cámara de

Representantes de la Nueva Granada, reunidos en Congreso; 20 de Mayo de 1953).

ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. (Congreso de Colombia 30 de 10 de 1903).

memorando 20110613 , 20110613 (Ministerio de la Protección Social 13 de Junio de 2011).

Resolución 2565 de 2003, Resolución 2565 de 2003 (Ministerio de Educación 24 de Octubre de 2003).

sentencia T-423 de 1996, sentencia T-423/96 (Corte Constitucional 11 de Septiembre de 1996).

Senado de la República de Colombia. (1991). *Constitucion Política de Colombia*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

8.6 Webgrafía

Corea, C., De la Aldea, E., & Lewkowicz, I. (s.f.). *La comunidad, entre lo público y lo privado*. Recuperado el 06 de 02 de 2014, de PDF: www.estudiolwz.com.ar

Estrada, D. T. (2016). *Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México:1822-1842 paginas 494 a513*. Recuperado el 10 de 02 de 2016, de PDF: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/4DCY341NUL89URFFJ4C3QF2IPNJ9SK.pdf

Etimologías de Chile. (2019). *Lapicero*. Recuperado el 12 de Enero de 2019, de Etimologías de Chile: <http://etimologias.dechile.net/?lapicero>

Freire. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>.

Freire, P. (2013). *La pedagogia del oprimido*. Bogotá: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>.

- Fundación Hector A. García. (2005). *¿Sabía usted la historia del lápiz?*
Recuperado el 12 de enero de 2019, de Proyecto Salon hogar:
http://www.proyectosalohogar.com/el_porque_de_las_cosas/Historia_del_lapiz.htm
- Gobernacion del Huila. (S/A). *BREVE RESEÑA HISTORICA DEL DESARROLLO CURRICULAR EN Colombia*. Recuperado el 12 de 03 de 2016, de Gobernacion del Huila:
http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%20/BREVE_RESE%C3%91A_HISTORICA_DEL_DESARROLLO_CURRICULAR_EN_COLOMBIA.pdf
- King Saud University. (S/A). *King Saud University*. Recuperado el 02 de 10 de 2017, de CAMPO SEMANTICO:
<http://faculty.ksu.edu.sa/belaichi/Clases/SEM%C3%81NTICA/CAMPO%20SEMANTICO.pdf>.
- Marulanda Gómez, I. (1991). *Informe de ponencia de la educación y la cultura*. Bogotá: Digitalizado por la BLAA.
- Mignolo, W. (13 de 08 de 2014). *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. Recuperado el 24 de 06 de 2015, de MINKA:
<https://www.youtube.com/watch?v=jYvwP0WfPyU>
- Mignolo, W. (11 de 08 de 2016). *Desde la Ibero- Walter Mignolo. Ontologización de la vida y decolonialidad del vivir*. Recuperado el 22 de 08 de 2016, de INDIDE de la universidad internacional de las americas: <https://www.youtube.com/watch?v=rh89MHPsJsc>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2008). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad*. Bogotá D.C: Educación técnica y tecnológica para la competitividad
- MinEducación. (S/A). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Recuperado el 20 de enero de 2019, de MinEducación:
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

- Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Educación 2006-2016*. Recuperado el 21 de 10 de 2017, de Plan Nacional de Educación 2006-2016: <http://www.plandecenal.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Pacto Social por la educación, por el país que queremos, por la educación que soñamos*. Bogotá: MinEducación.
- MinEducación. (S/A). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Recuperado el 20 de enero de 2019, de MinEducación: <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Mujica, J. (08 de Marzo de 2010). *Discurso de Pepe Mujica a los intelectuales*. Recuperado el 20 de 11 de 2018, de DiarioUChile: <https://radio.uchile.cl/2010/03/08/discurso-de-pepe-mujica-a-los-intelectuales-2/>
- Ramírez, M., & Téllez, J. (12 de Enero de 2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado el 30 de Marzo de 2016, de Banco de la República: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Redaccion periodico El espectador. (18 de Febrero de 2012). Denuncian corrupcion en sector educativo por 132.000 millones. *El espectador*. Recuperado el 13 de 12 de 2018, de Periodico el Espectador: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/denuncian-corrupcion-sector-educativo-132000-millones-articulo-327449>
- Redacción revista Dinero on line. (13 de Septiembre de 2016). Estudiantes "arruinados" por Icetex denuncian censura de esa entidad. *Dinero*. Recuperado el 13 de 12 de 2018, de Revista Dinero: <https://www.dinero.com/pais/articulo/icetex-te-arruina-denuncia-censura-de-su-pagina-y-cuenta-de-twitter/231767>
- Redaccion revista Semana on line. (31 de Mayo de 2016). ¿Por qué marcharán los docentes el primero de junio? *Semana*. Recuperado el 13 de 12 de 2018, de Revista Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/razones-del-paro-de-docentes-2016/475849>

Redacción revista dinero. (18 de Agosto de 2017). *SENA le apunta a que el 75% de sus egresados logren conseguir un trabajo formal.*

Recuperado el 13 de 12 de 2018, de Revista Dinero:

<https://www.dinero.com/pais/articulo/sena-directora-maria-andrea-nieto-comparte-la-mision-de-la-entidad/248925>

SITEAL. (2017). *Octavo boletín del Sistema de información de tendencias en educación para América Latina.* Recuperado el 10 de Octubre de 2018, de SITEAL:

<http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14668-costos-2017-de-matriculas-en-educacion-superior-a-niveles-similares-a-los-de-2014>

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). *Constituciones de Colombia.* Recuperado el 08 de 03 de 2016, de

http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/politica/constituciones_de_colombia

9 ANEXOS



Anexo 1 esquema básico de fines de la educación: creación propia a partir de la propuesta de Gaviria (1971)