



Escuela Superior de
Administración Pública



**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
EN FRANCIA Y EN COLOMBIA,
EN LA BÚSQUEDA
DE UNA POLÍTICA PÚBLICA**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

CORINA DUQUE AYALA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
EN FRANCIA Y EN COLOMBIA,
EN LA BÚSQUEDA
DE UNA POLÍTICA PÚBLICA

CORINA DUQUE AYALA

**El derecho a la educación en Francia y en Colombia,
en la búsqueda de una política pública**

Corina Duque Ayala

ISBN 978-958-652-418-6

Catalogación en la publicación - Biblioteca Luis Oswaldo Beltrán Jara - ESAP

Duque Ayala, Corina

El derecho a la educación en Francia y en Colombia, en la búsqueda de una política pública / Corina Duque Ayala. - - Bogotá : Escuela Superior de Administración Pública-ESAP, 2016

504 p.

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-652-418-6

1. Educación - Colombia 2. Educación - Francia 3. Derecho a la educación - Colombia 4. Derecho a la educación - Francia 5. Política educativa - Colombia 6. Política educativa - Francia I. tít.

CDD-21: 379

Diseño e Impresión: Imprenta Nacional de Colombia

Bogotá, D. C., noviembre 2016

© ESAP

© Corina Duque Ayala

© Todos los derechos son reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso escrito
de la Escuela Superior de Administración Pública.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en este documento compete exclusivamente a sus autores y no compromete, de modo alguno, el pensamiento oficial de la Escuela Superior de Administración Pública, salvo en aquellos casos en que expresamente así se indique.



CLAUDIA MARCELA FRANCO DOMÍNGUEZ
DIRECTORA NACIONAL(E)

FERNANDO AUGUSTO MEDINA GUTIÉRREZ
SUBDIRECTOR ACADÉMICO

ADRIANA PATRICIA GÓMEZ MORENO
SUBDIRECTORA PROYECCIÓN INSTITUCIONAL (E)

ALBERT FERNEY GIRALDO VARÓN
SUBDIRECTOR DE ALTO GOBIERNO

MARÍA TERESA RODRÍGUEZ DE PINILLA
DECANA FACULTAD DE INVESTIGACIONES

LUZ STELLA PARRADO
DECANA FACULTAD DE PREGRADO

CLAUDIA INÉS RAMÍREZ MENDOZA
DECANA FACULTAD DE POSGRADOS

ALEXÁNDER CRUZ MARTÍNEZ
SECRETARIO GENERAL

MARÍA HELENA PÁEZ FANDIÑO
COORDINADORA EDITORIAL
FACULTAD DE INVESTIGACIONES

AUTORA:

CORINA DUQUE AYALA Administradora Pública de la ESAP, Abogada de la Universidad Santo Tomás, Doctora en Derecho Público de la Universidad de Burdeos en Francia, Magíster en Administración Pública del Instituto Internacional de Administración Pública en París, Magíster en Derecho Económico de la Universidad de Orleans-Francia, Magíster en Democracia y Derechos Humanos de la Universidad de Alcalá en España, Especialista en Gestión de Empresas Públicas de la Universidad de París XI Sceaux, Especialista en Derecho Tributario del Colegio Mayor del Rosario en Bogotá, con veintisiete años de experiencia en el Sector Público y siete años en la Rama Judicial, actualmente es Magistrada del Tribunal Itinerante Administrativo de Cundinamarca. Ha publicado siete libros y veinticinco artículos en revistas indexadas

ISBN: 978-958-652-418-6

Calle 44A No. 53-37 CAN - PBX. +57(1)220-2790 Ext. 7230
Bogotá, Colombia.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
Principales abreviaturas	11
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE	
La educación: un deber del Estado	41
Capítulo 1. El origen de la obligación del Estado	45
Capítulo 2. El contenido de la obligación del Estado	109
Capítulo 3. La evaluación de la política pública de educación pública en Francia y en Colombia	183
SEGUNDA PARTE	
La educación: un derecho para los ciudadanos.....	241
Capítulo 1. La naturaleza del derecho a la educación y a la protección judicial.....	243
Capítulo 2. Protección supranacional del derecho a la educación	315
Capítulo 3. Los referenciales supranacionales en materia de educación.....	361
CONCLUSIÓN	417
BIBLIOGRAFÍA	421

PRÓLOGO

Claudia Marcela Franco Domínguez*

Tengo el gusto de presentarles a los lectores el texto de la tesis doctoral traducida del francés de la profesora Corina Duque Ayala, que lleva por título *El derecho a la educación en Francia y en Colombia. En la búsqueda de una política pública*. Su trabajo fue realizado en la Universidad de Montesquieu-Bordeaux VI, Francia y sustentado en la sede de la Universidad Santo Tomás de Bogotá el 5 de septiembre de 2013. La doctora obtuvo la mención “Muy honorable con felicitaciones del jurado”.

Tal y como lo manifiesta la autora, este libro contiene los resultados del trabajo de investigación sobre la política pública de educación en Francia y en Colombia, países que pertenecen a la misma familia del derecho continental con raíces romano-germánicas. La investigación tuvo como objetivo visualizar los distintos aspectos del derecho a la educación, tanto en el derecho estático —normatividad vigente—, como en el derecho dinámico —desarrollos jurisprudenciales—.

Actualmente, el mundo está sometido al inevitable enfoque globalizador, razón por la cual nos vemos en la necesidad de interrelacionar y buscar similitudes y diferencias entre los distintos regímenes políticos y jurídicos, con el propósito de ajustarlos a los nuevos referenciales universales, en alguna medida ya adoptados en otras latitudes y, por lo mismo, confiables.

Por lo anterior, damos la bienvenida a esta obra que es un aporte doctrinal de derecho comparado y que tiene como finalidad encontrar los problemas que han conllevado a la elaboración de una política pública en educación en ambos países y buscar las soluciones que podrían suplir satisfactoriamente los vacíos y carencias normativas en materia de derecho a la educación en Colombia.

Esta tesis reviste importancia en el mundo académico colombiano por cuanto el conocimiento de ambos sistemas jurídicos y de las políticas públicas en educación, así como su comparación, no han sido muy exhaustivos hasta el momento. Por ello, la autora fue consciente, desde el primer momento de que el tema es muy vasto, por lo que en la tesis se encontrarán algunos de los elementos y aspectos más representativos del mismo.

Lo que está claro es que se pretende encontrar un modelo ideal de derecho a la educación que sea mejor que el actual, que surja a partir de la comparación entre los dos países, que promueva un enfoque más crítico respecto de la verdadera naturaleza de la educación y, al mismo tiempo, que tenga un efecto de armonización blanda y de unificación de los reglamentos en torno al derecho a la educación.

En la primera parte de la tesis se hace una comparación diacrónica con la historia y los fundamentos del derecho a la educación, así como la comparación sincrónica de los elementos que lo conforman la disponibilidad, el acceso, la permanencia, la aceptabilidad, la adaptabilidad y la calidad. También se aborda la forma como se positivizaron en la legislación nacional vigente, utilizando las mismas categorías de análisis, lo que permitió realizar una microcomparación de los actores del

* Directora Nacional (e), ESAP. Abogada, Especialista en Derecho Administrativo, Máster en Organización Jurídica, Económica y Social, con estudios en Gestión Pública.

sistema escolar, sus funciones y atribuciones, deberes y garantías. Por último, se realiza un análisis de la evaluación de los sistemas escolares con indicadores neoliberales que han permitido comparar la organización y la gestión de los sistemas educativos de ambos países.

En la segunda parte se analiza la naturaleza y el alcance del derecho a la educación en ambos países, así como su reconocimiento constitucional, legal y jurisprudencial. Seguidamente, se estudian las normas supranacionales que lo protegen, luego se hace una comparación de la transformación de las instituciones y de las políticas públicas de cada país en la escena mundial, lo que conduce a la comprensión de la labor de las organizaciones internacionales en la creación de los nuevos referentes y la forma como se han incorporado a la legislación nacional.

Las conclusiones derivadas de la observación de dos sistemas legales han conducido al descubrimiento de principios y fundamentos comunes que existen en el mundo occidental y han facilitado la armonización blanda o fresca del derecho público internacional alrededor de la educación en torno a las recomendaciones de los expertos internacionales, sin que se haya logrado sobrevivir a la diversidad de los derechos nacionales que en su momento fueron una riqueza y una fuente de inspiración. La armonización *blanda o fresca* seguramente se convertirá en una alternativa preferible a la unificación obligatoria del derecho a la educación en el mundo occidental.

Un aporte importante que se hace desde este documento es el relacionado con las acciones preventivas dentro de una política educativa para evitar la deserción escolar, entre las cuales se encuentra la difusión de las sentencias de las altas cortes en ambos países y que pretenden garantizar la permanencia de los niños en el sistema escolar, para que con la lectura de la *ratio decidendi* de dichos fallos los actores del sistema educativo se abstengan de cometer conductas similares a las sancionadas por esta jurisdicción. Así mismo, se analiza la propuesta de reformas administrativas tendientes a lograr salarios dignos para los docentes y a adecuar las sedes escolares y administrativas con equipos y personal suficiente, con el fin de garantizar plenamente el derecho a la educación.

A propósito de este último aspecto y de la necesidad de formar mejores seres humanos, Maximilien Robespierre afirma que el secreto de la libertad radica en educar a las personas, mientras que el secreto de la tiranía está en mantenerlas ignorantes.

Teniendo en cuenta que el tema es de actualidad y que sirve para posicionar a la Escuela Superior de Administración Pública como un establecimiento público educativo preocupado por mejorar el sistema educativo en el país —debido a que su autora ha sido una egresada de la Facultad de Administración Pública, quien actualmente además es profesora de la escuela en la territorial de Cundinamarca en pregrado y en especialización—, se coloca pues a disposición del lector esta obra con la seguridad de que contribuirá al esclarecimiento de los problemas que han dificultado la elaboración de una política pública de educación incluyente en los dos países comparados.

Principales abreviaturas

Aeres	Agencia de Evaluación de la Investigación y la Educación
AGIEM	Asociación General de los Maestros de Jardín de Infantes
AIS	Adaptación e integración escolar
APEC	Cooperación Económica de Asia-Pacífico Foro de Cooperación
ATER	Profesores no permanentes o temporales, asociados o invitados
Atsem	Agentes territoriales especializados de escuelas maternas
ATEM	Agencia especializada territorial de educación maternal
BCD	Biblioteca Centro de Documentación
BEP	Diploma de estudios profesionales de secundaria.
BEI	Banco Europeo de Inversiones
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BTS	Diploma profesional de estudios secundarios
CAP	Diploma de formación para el aprendizaje
Capes	Diploma de estudios secundarios formales
CAPET	Diploma de estudios secundarios
CAPLP	Diploma de estudios profesionales o técnicos y profesionales
Casnav	Centros académicos para la educación de los niños recién llegados
CDA	Comité de los derechos y la autonomía
CEA	Comisariato de la Energía Atómica
CE	Consejo Europeo
CE	Consejo de Educación
CEDH	Convenio Europeo de Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
CDESC	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

CFA	Centros de formación para el aprendizaje
CHCD	Oficina del Alto Comisionado de ONU para Derechos Humanos
CIE	Estudio internacional sobre la educación cívica y la ciudadanía
Cifre	Asociación entre el sector público y las empresas.
CNA	Consejo Nacional de Acreditación de Colombia
CN	Centro de estándares de mecanografía
CNIL	Comisión Nacional de la Informática y las Libertades
CPE	Consejeros principales para la educación superior
CPT	Comité Europeo para la Prevención de la Tortura
CST	Carta Social Europea
CTRS	Centros de investigación temáticos
Colciencias	Instituto para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología
C. P	La Constitución Política de Colombia
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
D. C	Distrito Capital de Bogotá
DD. HH	Derechos Humanos
DEEP	Dirección de Evaluación de la Prospectiva y la Eficiencia
DERLS	Dispositivo experimental de éxito escolar
DESC	Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DGCL	Dirección General de Colectividades Locales
DGESCO	Dirección General de Educación Escolar
DIH	Derecho Internacional Humanitario
DNP	Departamento Nacional de Planeación
Eacea	Agencia Especial en Materia de Educación, Audiovisual y Cultural
Ecaes	Examen de Evaluación de la Educación Superior

Enafer	Estudiantes nuevos llegados a Francia
ENT	Espacios numéricos de trabajo
EPID	Establecimiento de inserción de la defensa
EPLE	Las entidades públicas de educación
EPE	Empresas de formación pedagógica
EPS	Educación Física y el Deportiva
ETN	Empresas Transnacionales
Eurydice	Red de información sobre la educación en Europa
IA.	Inspectores de la administración de la educación
lagen	Inspectores generales de la enseñanza de gestión nacional
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Icetex	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos
Icfes	Instituto Colombiano para la Educación de la Educación
IDEP	Instituto para la Investigación Educactiva y el Desarrollo Pedagógico
IEN	Inspectores de Educación
IEN / AHS	Inspectores de adaptación escolar de la escuela para discapacitados
IES	Instituciones de educación superior
IGEN	Inspectores Generales de Educación
IP	Inspectores regionales de educación
IRE	Internados de éxito educativo
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
Findeter	Financiera de Desarrollo Territorial S. A.
FI	Fondo de financiación de las inversiones
FMI	Fondo Monetario Internacional
G7	Grupo de los siete países más grandes

LOL	Ley Orgánica de Finanzas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
Mercosur	Mercado Común del Sur
MDPH	Casa general para personas discapacitadas
MGI	Misión general de inserción
NASA	National Aeronautics and Space Administration
OEA	Organización de los Estados Americanos
O	Observaciones generales del Comité DESC
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSCE	Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
Paces	Programa de Cobertura de la Educación Superior
PAI	Proyecto individual de acogida
PMA	Afectación automática multicriterios
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIB	Producto Interno Bruto
Pidesc	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PISA	Estudio Internacional de Evaluación Competencias Educativas
Planedh	Plan de Educación para los Derechos Humanos en Colombia
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRAG	Profesores agregados

PEIS	Profesores certificados
PRE	Proyecto para el éxito educativo
PRES	Polos de Investigación y Educación Superior
RAR	Redes de éxito académico
Rased	Red de asistencia especial a los estudiantes con dificultades
REP	Red de educación prioritaria
RRIT	Intercambio de información e innovación tecnológica: Irritante
RTRA	Red Temática de Investigación Avanzada
SDH	Secretaría de Hacienda Distrital de Bogotá
Segpa	Sección adaptada de enseñanza general y profesional
SED	Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SGP	Sistema General de las Transferencias de Recursos
TEC	Tratado de la Comunidad Europea
TEDH	Tratados europeos de derechos humanos
TIC	Información y Comunicación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación
Timss	Test internacional de las matemáticas y la ciencia
TLC	Tratado de Libre Comercio
UACD	Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos
UE	Unión Europea
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de Naciones las Unidas para la Infancia
ZAP	Zona de Educación Prioritaria

INTRODUCCIÓN

La perspectiva neoliberal mundial¹ y europea de la educación² se instala en la política pública de educación, en la gestión del sistema educativo³ y de formación⁴ en Francia⁵ y en Colombia⁶ sin provocar una verdadera resistencia⁷, excepto las crisis episódicas pero sin un verdadero debate⁸.

Por esta razón, es útil generar un debate que responda al problema jurídico que se ha desarrollado en esta tesis de la siguiente manera: ¿En qué medida la perspectiva mundial y europea de la educación se sitúa en la prolongación del proyecto humanista⁹ y democrático que la escuela republicana estableció en Francia, y que fue imitado por Colombia, modelo heredado de la Ilustración?¹⁰ La respuesta a esta pregunta permitirá explicar el nuevo modelo de educación que se perfila en el horizonte y también analizar lo que se ha conseguido con este nuevo enfoque global de la educación, así como los riesgos que se podrían afrontar con la instalación del mismo.

La hipótesis de esta tesis consiste en afirmar que los expertos que animan el proceso de globalización económica en Colombia¹¹ y aquel de la integración europea en Francia¹² han propuesto a los gobiernos¹³ una nueva organización inspirada en la gobernanza, que asocia a la gestión del establecimiento educativo, todas las partes interesadas, públicas y privadas. Asimismo, utiliza la gestión a través de proyectos que se basan en la capacidad de iniciativa y en la flexibilidad de los actores. Esta gestión local de la educación, se enmarca en un sistema más amplio con el fin de permitir la circulación de personas y la homologación de los diplomas a nivel mundial.

El sistema nacional de educación en ambos países se volvió competitivo, con un nuevo método de coordinación, a través de los expertos de las organizaciones internacionales. La

.....

- 1 L. BOLTANSKI et E. CHIAPPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. París: Gallimard, 232 p.
- 2 S. BALL et SA. VAN ZANTEN (1997), "Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et contextualisations locales des politiques éducatives néolibérales", *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, p. 112-131.
- 3 Cfr. T. BUSH, (1999). *Education Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, London: P. Chapman, p. 15 et ss.; P. PERRENOUD et C. MONTANDON (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités sociales, p. 32-56.
- 4 M.C. DEROUET BESSON, " Les cents fruits d'un marronnier. Eléments pour l'histoire d'un lieu commun: l'ouverture de l'école ". *Éducation et sociétés: revue internationale de sociologie de l'éducation*, 13, pp. 14-159.
- 5 J.P. OBIN, (1993), *La crise de l'organisation scolaire: de la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. París: Hachette, 145 p.
- 6 OCDE et BANQUE MONDIALE (2007), *L'enseignement transnational, un levier pour le développement*. 180 p.
- 7 A. PROST (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* París: PUE, p. 34.
- 8 L. THÉVENOT (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. París: La Découverte, p. 18
- 9 A. VAN HAECHT (2003), *L'école des inégalités*. Bruxelles: Talus d'approche, p. 54.
- 10 Se habla de La Ilustración para designar los pensadores, escritores y filósofos emblemáticos de ese movimiento de pensamiento. Para saber más, D. MOMET, *Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1787)*, París, Armand Colin, 1933.
- 11 NOEL MCGINN, Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas, Tendencias para un futuro común. Portal Educativo de las Américas, página institucional de la OEA, p. 6.
- 12 CASTEL (1995), *Les métamorphoses de la question sociale; une chronique du salariat*. París: Fayard, p. 56.
- 13 A.J. HINGEL (2001), *Education policies and European Governance. Contribution to the Underservice Groups on European Governance*. Bruxelles: Commission européenne; Direction générale Éducation et Culture, p. 32.

regulación se basa en primer lugar, en las normas internacionales de derechos humanos, con respecto al derecho estatal, y en segundo lugar, en las normas de calidad dadas por los mecanismos de coordinación de integración económica, conocidos como las recomendaciones “no vinculantes” de los expertos internacionales, las que conforman el derecho dinámico y permiten implementar la política pública neoliberal, sin muchos opositores.

Algunos académicos¹⁴ en ambos países¹⁵ cuestionan¹⁶ el nuevo modelo¹⁷, porque ellos consideran que es un retroceso del Estado respecto del mercado¹⁸ el hecho de permitir una educación con inspiración neoliberal¹⁹. En Francia, el papel de la educación siempre ha tenido el siguiente cuestionamiento: ¿los niños pertenecen primero a sus familias y sus comunidades o primero al Estado?²⁰ ¿El objetivo de la formación es adaptarse al mundo que les rodea o introducir los valores del mundo que deberían ser, con el riesgo de dejarlos por fuera? Esta tensión nos envía a una contradicción interna de la sociedad: ¿Queremos niños que se parezcan a la sociedad y satisfagan sus necesidades, o niños que mejoren la sociedad misma y que accedan a posiciones superiores a aquellas que alcanzaron sus padres?

La Ilustración se había pronunciado en favor de esta segunda orientación y por esto se ofrece un proyecto de separación de la escuela y el mundo ordinario. Un tiempo de estudios apartado de la exigencia de la producción, unos saberes en ruptura con el pensamiento común, una gestión autónoma protegida de la influencia del clero, de las familias, de los notables, de los patronos, etc. Este sistema fue presentado en aquella época, como una condición para el establecimiento de una selección basada en el mérito propio de los individuos y no en la herencia de su familia.

Por el contrario, Jean Jacob Rousseau²¹ cuestiona el modelo educativo de la Ilustración a partir de un debate radical sobre el valor de la cultura, y para ello imagina otra educación, que no sea cultural²², sino natural, en la cual formar a un hombre consiste, sustancialmente, en impedir que se le distorsione su naturaleza²³. La cultura vuelve a los hombres opacos hacia los demás y hacia ellos mismos, sustituye, en todos los órdenes, lo convencional a la naturaleza y el parecer al ser, por lo que la educación conlleva a una alineación universal en la cual nadie sabe más que otro, ni sabe quién es o incluso qué es lo que quiere en la vida.

El debate fue propiciado durante todo el siglo XIX en Francia y esta tesis inicial suscitó una antítesis, con una reivindicación de la apertura de la escuela que ocurrió a principios del siglo

14 E. MORIN (1973), *Le paradigme perdu: La nature humaine*. París: Seuil, p. 54.

15 A. NOVOA (1998), *Histoire et comparaison*. Lisbonne: Educa, p. 12.

16 J.L DEROUET (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. París: Métailié, p. 132.

17 E. PLAISANCE (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*. París: PUE, p. 7.

18 P. HEINTZ (1974), *The future of development*. Berne: H. Huber, p. 34.

19 R.B. REICH (1993), *L'économie mondialisée*. París: Dunond, p. 54; M. CARNOY (2001), “Le travail, la société, la famille et l'apprentissage pour l'avenir”. Dans le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *Quel avenir pour nos écoles ?* París: OCDE, p. 127-140.

20 J. MARITAIN (1969), *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard, p. 67.

21 J. J. ROUSSEAU (1750), *Emile*, in *Œuvres IV, Pléiade*, pp. 493-600.

22 J. J. ROUSSEAU (1750), *Discours sur les sciences et les arts*, in *Ouvres III, Pléiade*, p. 17.

23 Y. LORVELLEC (2009), *Rousseau, ou l'éducation naturelle*, VRIN, p. 3.

XX en Francia²⁴ y ochenta años después²⁵ en Colombia²⁶. Es así como se llega a la década de los sesenta en Francia, en donde el progreso de la ciencia social muestra que el sistema educativo no cumple sus promesas, por lo que se debe cambiar el modelo de regulación²⁷, por la gobernanza y la descentralización de la escuela, introduciendo el ideal de la formación permanente durante toda la vida, con más tiempo de estudio para todos, amparados por la exigencia de producción de las organizaciones que aprenden, sin muchas diferencias entre los socios públicos y los socios privados al momento de tomar las decisiones; con más saberes escolares propios, pero al mismo tiempo con competencias eficaces²⁸ que permitan cumplir con las exigencias de la competencia²⁹ económica³⁰.

Al principio, este enfoque se presenta frecuentemente como una renovación de los medios para lograr los ideales de la Ilustración: una atención desde lo local que permite buscar los estudiantes de origen popular, en donde se encuentren, con la democracia de proximidad que tiene en cuenta tanto los derechos de las familias, como la participación de empresas, lo que deberá permitir una mejor coordinación entre la formación y el empleo, así como un nuevo sistema de certificación que valide la experiencia adquirida y que otorgue una segunda oportunidad para aquellos que han fracasado³¹ en el sistema escolar³².

Poco a poco, aparece otro significado. La escuela ya no se justifica con relación a los principios generales de la educación gratuita, laica, obligatoria y neutral, sino por su capacidad de satisfacer a los consumidores³³. El mercado es la forma más simple y más visible de esta sumisión de la escuela a los intereses³⁴ del mundo económico³⁵.

Esta tesis explica las características de la política pública de educación en Francia y Colombia, analiza los principios de la educación en relación con el pensamiento de la Ilustración, la evolución histórica de los sistemas educativos y de sus fundamentos, así como el contenido de deber del Estado, (primera parte). Seguidamente, se estudia la educación como un derecho de la ciudadanía, analizando las garantías constitucionales, jurisprudenciales y las normas contenidas en los tratados internacionales de derechos humanos y de la Unión Europea (segunda parte). Por último, se estudian los avances hacia el modelo neoliberal y los riesgos de esta tendencia, con base en una evaluación de los resultados obtenidos hasta hoy, utilizando los indicadores neoliberales (tercera parte).

Se aspira únicamente a observar si la educación es válida, en todas las partes y en todos los tiempos, como un deber del Estado y como un derecho de la ciudadanía, comparando los

-
- 24 P. BORDIEU (1979), *La distinción*, Traducción del Francés, Madrid. Tauros. 78 p.
- 25 E. HOSBAWN (1998), *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica Grijalbo, pp. 139-176.
- 26 G. TIRAMONTI, (1999), *La escuela de la modernidad a la globalización*, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 19 p.
- 27 P. BOURDIEU (1985), L'éducation française: idées pour une réforme, in *Le Monde de l'éducation*, p. 10.
- 28 I. WALLERSTEIN (1988), *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona, Icaria, p. 53.
- 29 U. BECK (1988), ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós, Buenos Aires, p. 37.
- 30 C. OFFE (1988), *Contradicciones del Estado de Bienestar*. Alianza, Madrid. 234 p.
- 31 I. DUSSEL (2001), ¿Existió una pedagogía positivista? En AAW La escuela como máquina de educar, Paidós, Buenos Aires. 287 p.
- 32 A. HIRSCHMAN (1986), *Enfoques alternativos de la sociedad de mercado*. Fondo de Cultura Económica. 236 p.
- 33 A. PANITCH (2000), El nuevo Estado imperial, in *New Left Review No 3, versión española*, 39 p.
- 34 J.L. DEROUET (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. París: Métailié, p. 7.
- 35 I. WALLERSTEIN (1998), *Después del liberalismo*. Siglo XXI, México, p. 13.

sistemas escolares en Francia y en Colombia, primero a través de la historia, y luego en la escena mundial, con el fin de saber en qué condiciones, es realista y prudente esperar un buen desarrollo de los sistemas educativos en el nuevo modelo neoliberal, o si por el contrario, los sistemas escolares se han convertido en la causa de sociedades más desiguales. A continuación se presenta, a modo de introducción, algunas fuentes de la educación como un deber del Estado y al mismo tiempo como un derecho de ciudadanía.

Sección 1

La educación: un deber del Estado y un derecho de los ciudadanos

La educación puede ser analizada como un deber del Estado y también como un derecho de la ciudadanía³⁶. En esta tesis se decidió hacer un estudio comparativo de estos dos aspectos de la educación, así como de la política pública de educación en Francia y Colombia, su evolución y su transformación en un escenario global.

Los investigadores sobre la educación comparada siempre han desempeñado un papel importante en la reflexión sobre las formas de transmisión de la educación, lo que se ha llamado “la pedagogía” y las primeras raíces de todo fundamento educativo las encontramos en Platón³⁷ y en Aristóteles³⁸.

Con la masificación de los estudiantes, más o menos rápida dependiendo de cada país, sin embargo muy dinámica desde principios del siglo pasado³⁹, especialmente con el papel dominante que desempeña la educación en todas las sociedades, después de la formación de los Estados sociales de derecho en el mundo occidental y de la aceleración de la planificación en el diseño de la política social después de la segunda guerra mundial, el derecho a la educación y el correspondiente deber del Estado de proveer el servicio de educación pública a través del diseño de políticas públicas de educación, se convirtió en un tema que se impuso en la agenda pública de los gobiernos⁴⁰.

Para desarrollar el tema de la tesis⁴¹ y poder llegar al escenario global específico⁴², se hizo necesario hacer un análisis histórico de la educación y de los fundamentos en ambos⁴³ países⁴⁴, lo que permitió entender el significado del sistema educativo, la sociedad que ha producido y los problemas que ha traído, así como los resultados obtenidos y esperados con la aplicación del nuevo modelo neoliberal de la educación⁴⁵.

36 D.H. KAMENS (1977) “Legitimizing Myths and Education Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure” *American Sociology review*, 42, p. 208-219.

37 H.I. MARROU (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, rééd. Seuil, coll “ Points Histoire”, p. 6.

38 F. MAYEUR, (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Perrin, p. 23.

39 W. FRIJHOFF, (1983), *L'offre d'éducation: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*, Paris, p. 9.

40 P. MERLE (2009) *Les démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, p. 12.

41 M. CROUZER (1957), *Histoire générale des civilisations, Les droits civils et politiques*. T. 7, Paris, 1957, p. 436.

42 S. BROCCOLICHI (1988), “Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires”, *Ville, école intégration*, No 114, p. 35-52.

43 F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. II 1480-1789. Perrin, p. 123.

44 L. A. BOHÓRQUEZ CASALLAS (1956), *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá: Cultural Colombiana, 234 p.

45 Y. DUTERCQ, A. VAN ZANTEN (2000), l'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de sociologie de l'éducation*, n°. 8, p. 5-10.

En esta tesis se pretende, en primer lugar, tener una visión global de la educación en las diversas etapas de la historia y en la coyuntura, para lo cual se analiza la legislación supranacional así como los referenciales universales impuestos por los expertos de los organismos supranacionales⁴⁶, tanto en Francia como en Colombia, los que se trató de sintetizar y analizar con el uso del método de Derecho Público Comparado⁴⁷, el cual se explicará a profundidad, en la sección 6 de esta introducción, relativizando los desarrollos educativos en el contexto de cada país comparado.

Para comprender mejor el marco legal del sistema educativo en un escenario global y sus desafíos, se ha entendido que se debe tener una visión global del derecho a la educación, indispensable al interior de la interdependencia creciente de los sistemas jurídicos mundiales. Y esto, porque hemos entrado irreversiblemente, en otra época, en donde no habrá vuelta atrás, en donde el diseño de la política pública de educación se habrá vuelto universal, supranacional, con la imposición de referenciales universales, que permiten orientar la política en educación hacia la acción, a la vez necesaria y específica, en los desafíos en los que esta se inscribe plenamente⁴⁸.

Además, el sentido del reto educativo se ha vuelto crucial para los líderes de varios continentes, quienes ahora están de acuerdo en reconocer que el derecho a la educación y su política pública, son los temas más importantes de la agenda pública para el futuro del planeta⁴⁹.

Los indicadores jurídicos y de ciencia política, a propósito del avance de la política pública de educación hacia un escenario global, son, por ejemplo, las conferencias mundiales que se multiplican⁵⁰, las organizaciones y asociaciones nacionales e internacionales que inciden como nuevos actores en el diseño e implementación de las políticas públicas nacionales en materia de educación⁵¹, los libros y revistas internacionales que se publican a propósito del tema de la educación comparada⁵², los sistemas escolares estandarizados y la obligación de la homologación de créditos en el tratado de Bolonia⁵³. Se trata de un conjunto de signos que caracterizan el reconocimiento global de la política pública de educación, que por lo general se realiza a través de especialistas o de expertos internacionales; política que, al mismo tiempo, se divulga rápidamente entre los otros actores del sistema educativo, quienes se vuelven cada vez más universales, y son cada vez más numerosos.

-
- 46 J.D. REYNAUD (2003), Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe, in TERSSAC G. de, *La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAUD, Débat et prolongements*. Paris, éditions La Découverte 234 p.
- 47 Cfr. L. PEGORARO, Des études sur: La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé, *Revue d'études politiques (New temps)* Numéro 112 Avril-Juin 2001, pages 9-26; P. LEGRAND, *Le droit comparé*, éd. Que sais-je, 98 p ; K. ZWELGERT et H. KOTZ (1998), *An introduction to comparative Law*, éd anglaise, Oxford University Press. Edición en español México (2000), 156 p.
- 48 Y. DUTERCQ, A. VAN ZANTEN (2000), L'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de sociologie de l'éducation*, n° 8, p. 5-10.
- 49 N. BURBULES, C. TORRES (2000), *Globalization and education: critical perspectives*. New York, Routledge, p. 34
- 50 I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2011) *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*. Edition Sykkose, Paris, page. 51.
- 51 Y. PAPADOPOULOS (2001), Transformation du style de l'action publique et responsabilité politique, in *Politique et management public*, vol. 19, n° 1, p.165.183.
- 52 A. VAN ZANTEN (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Coll. "Que sais-je", p. 78.
- 53 J.E. CHARLIER, (2000), La régulation de l'enseignement de la Communauté française; de la concurrence à la compétition, *Recherches Sociologiques*, Vol. XXX n° 1, p. 29-40.

Por otro lado, se observan los indicadores económicos universales en la política pública de educación, como la inversión pública y privada en educación en los países occidentales, que han alcanzado un volumen significativo en las últimas dos décadas. En Francia, por ejemplo, el presupuesto oficial de la educación nacional es el primero en el Estado, con una fuerte tendencia al aumento, porque la Unión Europea (UE) lo considera esencial para la competitividad internacional⁵⁴.

Y para ello, el gobierno francés ha tenido que tomar el enfoque neoliberal de la educación en el diseño de las políticas públicas, con la inclusión de indicadores de resultados propuestos por el Comité Europeo de Derechos Sociales. Además, este enfoque ha hecho que las autoridades nacionales de los países europeos se vean obligados a hacer periódicamente comparaciones internacionales de educación, por ejemplo, la relación costo/rentabilidad para tratar de determinar la optimización de los presupuestos de educación, o el costo de las cargas salariales de los profesores, las fuentes de inversión, la duración de los estudios, indicadores que son unos pocos ejemplos de lo que debemos comparar a nivel internacional entre países, para saber si estamos tratando de hacer funcionar la economía de la educación o ¿cómo es que los países miembros están cumpliendo los porcentajes alcanzados en el enfoque neoliberal de la educación?⁵⁵.

Para comprender el estado actual de la política pública de educación, primero se debe tratar de profundizar en algunas de las creencias de los gobiernos y de la sociedad que inciden en el progreso y la realización de ese derecho.

Sección 2

Educación y sociedad

La educación como deber del Estado se basa en la creencia de los gobernantes que la escuela es capaz de transformar la sociedad, de volver a los hombres mejores seres humanos, más justos y más unidos⁵⁶. Se cree que el desarrollo de los sistemas de educación puede reducir las desigualdades sociales, proporcionando conocimiento a todos, permitiendo a cada uno hacer valer sus méritos y talentos, el avance en la igualdad de oportunidades⁵⁷. La escuela debe ser capaz, en cada generación, de redistribuir los individuos en diferentes posiciones sociales y por lo tanto aumentar la movilidad social⁵⁸.

Pero la educación debe ser favorable a la justicia social, y debe fortalecer la cohesión de las sociedades, mediante el desarrollo de valores tales como la democracia, la tolerancia, la libertad, el fortalecimiento de la confianza en sí mismo y en los demás. Y esto, por cuanto el desarrollo de un sistema escolar justo, vuelve las sociedades mejores y más civilizadas⁵⁹.

54 G. MASSARDIER (2003), *Politiques et actions publique*. Des politiques publiques européanisées, Armand Colin, p. 56.

55 F. BAILLY et E. CHANTEL (2004), "La qualité de l'éducation: discussion de travaux économiques récents", in *Delamotte, E (eds) Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs*. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, p. 157-175.

56 R. COLLINS (1971), "Functional and conflict theories of educational stratification", in *American Sociological Review*, Vol. 36, n°. 6, décembre 1971, traduction in J.C. FORQUIN, *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997.

57 F. DUBET (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil, La République des idées.

58 R. BREEN (dir), (2004), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, p. 234.

59 P. MERLE (2009), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, "Repères", p. 34.

A priori, estas creencias no son cuestionadas, sobre todo cuando se trata de países dependientes, como Colombia, donde la educación básica sigue siendo escasa, y en donde vemos que el nivel de educación de las personas promueve el ascenso en la escala social, y mejora la tolerancia, la ciudadanía y la apertura al mundo. Además, hay que reconocer que las personas mejor educadas del país, son las que han logrado escapar de un destino social determinada por nacimiento⁶⁰. Además, se observa que, en Colombia, así como en todas las sociedades occidentales, los diplomas siguen siendo útiles para conseguir un trabajo mejor remunerado, y por esta razón, tanto los gobernantes como los sindicatos exigen siempre, más recursos para la educación, ya que todos los sectores sociales comparten esta confianza en el sistema escolar de masas⁶¹.

Creando entonces en las virtudes de la educación, hay que reconocer que las escuelas son el producto de las sociedades, con las cuáles se ajustan mecánicamente. Este hecho se ha observado en esta tesis, comparando dos países tan diferentes, uno desarrollado, como Francia, y el otro dependiente, como Colombia, con grandes diferencias en cuanto a la desigualdad social y la apropiación de valores, pero que han logrado construir en el marco legal, unos sistemas escolares muy similares y muy cercanos, en términos de organización, de reproducción de algunas desigualdades⁶² y del estilo educativo⁶³.

Sin embargo, reconocemos que en la práctica el sistema educativo colombiano es más desigual que aquel de Francia y de su sociedad. La escuela en Colombia desarrolla un estilo más competitivo, fomentando la competencia en la vida económica y profesional, y realizando la disponibilidad de mano barata para los grupos de élite⁶⁴, mientras que en Francia se desarrolla una escuela más atenta y comprensiva hacia los estudiantes, ayudando a aquellos que presenten dificultades de aprendizaje para tratar de lograr la igualdad⁶⁵ de oportunidades⁶⁶.

El punto de partida de la discusión de esta tesis radica en el hecho de que la comparación entre los sistemas normativos de derecho a la educación de Francia y de Colombia y el establecimiento de sus políticas públicas de educación, no había sido suficientemente explorado antes. En efecto, en Colombia hasta el momento la doctrina nunca había realizado en profundidad, un análisis comparado de los dos sistemas escolares, aunque se haya reconocido que Francia ha sido de muchas maneras la patria de “la escuela republicana”, y el país donde se inventaron la noción de servicio público de la educación a través del desarrollo, en ese

60 C. BAUDELLOT et F. LECLERCQ, (2005), *Les effets de l'éducation*. Paris: La Documentation Française, p. 3.

61 A. BAYE, M. DEMEUSE, C. MONSEUR, C. GOFFIN (2006), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Liège, Service de pédagogie expérimentale, p. 18.

62 T. PIKETTY (2004), *L'économie des inégalités*, Paris, La Découverte, “Repères”, p. 7.

63 Y. DUTERCQ (2011), *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation*. De Boeck, p. 54.

64 C. MIÑANA BLASCO y J. G. RODRÍGUEZ (2002), *La educación en el contexto neoliberal*. Universidad Nacional de Colombia, p. 76.

65 A. ARMAND, et B. GUILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 56.

66 C. BAUDELLOT, R. ESTABLET (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, La République des idées, p. 76.

sentido, realizado por León Duguit⁶⁷, y en donde se implementó un sistema legal que ha permitido proteger la verdadera naturaleza emancipadora del derecho a la educación⁶⁸.

Esta singularidad francesa, que a veces se pierde de vista en la época contemporánea, constituye un elemento esencial en la identidad del derecho a la educación, porque Francia es el país que vio nacer la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789 y que ha exigido desde el preámbulo de la Constitución de la Cuarta República, que la educación sea una prioridad para el Estado: “[...] La nación garantiza la igualdad de acceso para el niño y el adulto a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura, la organización de la enseñanza pública gratuita y laica en todos los niveles es un deber del Estado”.

La Constitución de la Quinta República en 1958, conserva el valor constitucional del texto del preámbulo, con los principios de laicidad y gratuidad, y luego al desarrollar el derecho a través de la ley se consagraron los otros dos principios que son la libertad de cátedra y la neutralidad.

Es así como el sistema educativo en Francia se vuelve muy democrático, y sobre todo desde 1959, con la educación obligatoria de los 6 a los 16 años. El servicio público debe ser proporcionado gratuitamente por el gobierno, principalmente a través de las escuelas, colegios, liceos y universidades, que dependen del Ministerio de Educación Nacional. Excepcionalmente, las familias pueden elegir la instrucción en el hogar.

Actualmente en Francia, el número de estudiantes alcanza los 16 millones de niños, casi un cuarto de la población se encuentra estudiando. El costo de la educación es del 5,6% del PIB en Francia⁶⁹. Los gastos son sufragados por el ejecutivo en todos los niveles, especialmente en el nivel nacional, el Ministerio de Educación invierte 54,1% de los recursos totales, lo que equivale al 28% del presupuesto nacional. Según el INSEE⁷⁰ en el año 2008, el 69% de los franceses tenían un equivalente a un diploma de escuela secundaria, y el 19,9% un título de posgrado. El índice de alfabetización en Francia y en sus territorios de ultramar era de 99%,

67 Cfr. L. DUGUIT, (1920), *Les transformations générales du droit privé depuis le Code Napoléon*, Paris, pp. 5 et ss.; L. DUGUIT, (1894), *Les fonctions de l'État moderne*, Revue. International de sociologie, p. 7; J. L SALOMONI, *La théorie du service public*. Villela Editor, Buenos Aires, 1999, p. 57 (cf. Molina José Antonio Torres “Le défi de la construction d'une définition plus complète de la dynamique du service public”, in Revue de droit administratif n°. 1, Association colombienne des spécialistes en droit Administratif, Bogotá, 2003); El decano George Vedel, en un artículo publicado en el periódico “Le Monde” en 1995, señala el enorme valor y la significación de la noción del servicio público en la tradición jurídica francesa, es así como afirma: “el servicio público vibra en nuestros corazones. Yo lo sé que Bruselas quisiera tenerlo consagrado en nuestra Constitución... (porque) ciertos servicios son esenciales para la nación. En consecuencia, no pueden dejarse a las alevas del mercado. Solo las cifras del Estado y del público pueden fijar sus tarifas. Citado por Long Marceau, (2002), “Le service public et les réalités économiques du XIXe siècle: le droit de la Communauté européenne”, *Revue Précédent*, Faculté de droit et sciences humaines, Université ICESI, p. 244 et 253. El decano George Vedel, en un artículo publicado en el periódico “Le Monde” en 1995, señala el enorme valor y la significación de la noción del servicio público en la tradición jurídica francesa, es así como afirma: “el servicio público vibra en nuestros corazones. Yo lo sé que Bruselas quisiera tenerlo consagrado en nuestra Constitución... (porque) ciertos servicios son esenciales para la nación. En consecuencia, no pueden dejarse a las alevas del mercado. Solo las cifras del Estado y del público pueden fijar sus tarifas. Citado por Long Marceau (2002), “Le service public et les réalités économiques du XIXe siècle: le droit de la Communauté européenne”, *Revue Précédent*, Faculté de droit et sciences humaines, Université ICESI, p. 244 et 253.

68 J. HABERMAS (1994) *Historie et critique de l'opinion publique*. Éditions G. Gili, SA, Mexico, p. 34.

69 Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et la recherche, <http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html>

70 Constitution Française, www.education.gouv.fr consultation.

sin embargo, según los datos de PISA 2008, Francia descendió en la calidad de la educación impartida, en comparación con otros países de la OCDE⁷¹.

Por su parte, Colombia, de conformidad con el artículo 1° de la Constitución de 1991⁷², “es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, democrática, participativa y pluralista, con autonomía de sus entidades territoriales, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” Y como resultado de este modelo de Estado, la misma Carta Política en el artículo 2° establece, entre otros objetivos fundamentales del Estado, “[...] servir a la comunidad, promoviendo el bienestar general y asegurando la aplicación de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución [...]”.

El pasaje de un Estado de derecho adoptado en la Constitución de 1886 al Estado actual social de derecho, que fue diseñado por la Constitución de 1991, significa que al principio de igualdad sustantiva o real, hay que añadirle el reconocimiento de hombre como el centro de todas las actividades del Estado. También significa que habrá una fuerte protección de la dignidad humana frente a cualquier violación que venga del Estado o de los particulares, por lo que se ha consagrado en la Carta, un conjunto de funciones que se implementan por el Estado y la separación de poderes en tres ramas, cuya competencia y funcionamiento están bien definidos, pero que deben coordinarse para cumplir un objetivo común: la garantía de la dignidad humana⁷³.

Una de las principales manifestaciones del reconocimiento de la dignidad humana como eje central del sistema jurídico colombiano, consiste en incluir todos los derechos humanos en la Carta, para establecer la obligación del Estado de respetar y poner en marcha mecanismos eficaces para protegerlos, como la Tutela, la acción popular, la acción de cumplimiento y la acción de repetición⁷⁴. Además, se otorgó esta funcionalidad particular a los derechos fundamentales, teniendo en cuenta que se trata de garantías o privilegios sin los cuales el hombre no podría vivir y no podría desarrollarse como una persona digna, es decir, la realización de los derechos fundamentales, es lo que permite el crecimiento personal y la oportunidad de interactuar con otras personas de la sociedad a la que se pertenece⁷⁵.

Además, la incorporación de la cláusula de Estado social y el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales en la Constitución de 1991, dieron la oportunidad de su ejecución directa por el mecanismo jurídico de la protección de la tutela cuando estos tengan conexidad con los derechos fundamentales, lo que ha permitido a la Corte Constitucional buscar interpretaciones extendidas de los derechos a la educación y a la salud, con las tendencias del constitucionalismo contemporáneo, proporcionándoles eficacia económica,

.....

- 71 X. PONS (2010), “Qu’apprend-on vraiment de Pisa? Sociologie de la réception d’une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008). *Revue Internationale de l’éducation de Sevrés* No 54. www.ciep.fr, p. 5.
- 72 Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 1, Legis, 2012.
- 73 J. E. CUÉLLAR SAAVEDRA (2009), Alcances y límites de la dignidad humana en el contexto de la bioética, una reflexión crítico-antropológica. *Revista Universitas Humanística* n°. 69 junio de 2010, Universidad Javeriana, Bogotá, p. 259-280.
- 74 Son acciones constitucionales con un trámite preferencial ante los jueces, para hacer respetar derechos fundamentales, artículos 87 y ss. de la Constitución Política de Colombia de 1991.
- 75 M. J. CEPEDA ESPINOSA (1991), *Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991*. Ed. Temis S. A., Bogotá, 1992.

social y cultural, lo que antes jamás se había visto en Colombia⁷⁶. Además, la Corte estableció a través de jurisprudencia unificada, las obligaciones inmediatas del Estado, y aquellas que son de naturaleza progresiva. El derecho a la educación ha jugado un papel clave en esta evolución de los derechos sociales, puesto que es a través del examen de la jurisprudencia de la tutela, que ha sido posible identificar el contenido y alcance de este derecho, a diferencia de las teorías que se han planteado en contra de la exigibilidad de los derechos “sociales”, que afirman la incertidumbre y la imposibilidad de que esta obligación sea exigible de manera inmediata⁷⁷.

Acerca del derecho a la educación, la Corte Constitucional ha declarado que:

1. “La educación se beneficia de una protección especial del Estado, y es un derecho fundamental susceptible de protección por la acción de tutela;
2. La educación es fundamental para el ejercicio y el goce de otros derechos humanos;
3. El servicio público de educación constituye un objetivo fundamental del Estado;
4. El núcleo del derecho a la educación se compone del acceso a un sistema educativo que permita una formación adecuada y el derecho de permanencia en el mismo.
5. La educación es un derecho y un deber, lo que crea obligaciones entre los diferentes actores del proceso educativo”⁷⁸.

Con este marco constitucional, se desarrolla en Colombia, el sistema educativo a través de la Ley 115 de 1994⁷⁹, que exige garantizar una educación de calidad acorde con la dignidad humana. En el contexto del derecho internacional, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas⁸⁰, también reconoce el derecho a la educación, que debe hacer frente al pleno desarrollo de la personalidad humana y debe fortalecer el sentido de la dignidad y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación debe, por tanto, permitir a cualquier persona participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad, entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y debe fomentar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas⁸¹.

En este marco normativo supranacional, el Gobierno debe jugar un papel mucho más humanista en el diseño e implementación de la política pública de educación, que incorpore los principios de la educación obligatoria, gratuita, libre y neutral, y debe poner en práctica el

76 M. J. CEPEDA ESPINOSA (2001), *Derecho Constitucional jurisprudencial, las grandes decisiones de la Corte Constitucional*, Ed. Legis, Bogotá, p. 256.

77 A. LÓPEZ PINA (1983), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales*, Ed. Civitas, S. A. Madrid, p. 156.

78 Corte Constitucional, fallos de la Corte T-974 de 1999 et T-925 de 2002, y en particular el fallo T-933-2005 que confirma la línea jurisprudencial.

79 Ley 115 de 1994, *Ley general de la educación en Colombia*, sitio web www.mineduacion.gov.co.

80 Pacto Internacional Relativo a los Derechos Sociales, Económicos y Culturales de las Naciones Unidas, www.acnur.org/biblioteca/pdf/0014.pdf.

81 Unesco (2012), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Derecho a la educación*. Site web www.unesco.org.

enfoque de la educación con perspectiva de derechos humanos, con la participación activa de la sociedad en la construcción de los nuevos referenciales universales de la educación, en búsqueda de un verdadero cambio en los valores que faciliten el logro de una educación prioritaria e integral⁸².

En la práctica, en Colombia muchas personas han tenido que recurrir a la justicia a través de la acción protectora de la tutela con el fin de obtener el respeto y la realización del derecho a la educación. Y, paradójicamente, la protección jurídica individual se convierte en un importante obstáculo para el desarrollo de la política pública de educación, porque el gobierno termina por hacer una política de focalización, que tiene por objeto garantizar el derecho de manera individual y no busca la protección colectiva⁸³.

Según las proyecciones del DANE, en 2011⁸⁴, con una población de 44'4 millones de habitantes, en Colombia solo el 29,2% de la población hace parte del sistema educativo, es decir casi 12 millones de personas, pero esta cifra incluye a los estudiantes y a los docentes de los diferentes niveles educativos. El número de profesores es de 501 973, de los cuales 64% pertenecen al sector público y 36% en el sector privado, también el 8,1% pertenece al sistema preescolar, el 71,9 al nivel primario básico, intermedio y complementario, y solo el 20% está en la educación superior.

La proyección del año 2012 es la siguiente: 12'4 millones de estudiantes matriculados, el 79,8% de los cuales están en el sector público y el 20% en el sector privado. 8,5% de los estudiantes está en el nivel preescolar, 69,9 en primaria y el 10% en la enseñanza secundaria, el 1,8% en los institutos técnicos y el 9,8% en las universidades. El número de escuelas es de 24 929, 57% públicas y 43% privadas, de los cuales el 98,9 corresponde a la educación primaria y secundaria.

El costo de la educación es del 3,4% del PIB para el año 2012. Los gastos son sufragados por el sistema general de participación, con transferencias desde el nivel nacional hacia las colectividades locales, el gobierno nacional gasta el 12% del total del presupuesto de ingresos en educación.

El profesor Libardo Sarmiento Anzola⁸⁵ refiriéndose al desarrollo humano en el país, dijo que hay tres ritmos diferentes: uno en la capital del país, otro, el de las grandes ciudades y el último, en los pueblos rurales. Tres velocidades y tres grados diferentes de articulación que cumplen con las exigencias de la globalización. Los resultados de PISA 2009, indican que de un total de 80 Secretarías de Educación básica y media, en 13 departamentos, los estudiantes estaban totalmente atrasados, con un bajo nivel de 16,3% del total. El 76,3% se encontraba en un nivel medio, y solo 7,5% de los estudiantes adscritos a dichas secretarías

82 C.A. LERMA CARREÑO (2007), *El derecho a la educación en Colombia*. FLAPE, n°. 6. 103 p.

83 Y. CASTAÑO GUIZA (2008), Tutela y derecho a la educación. In *Educación de Calidad, el camino para la prosperidad*. Revista Semana, p. 2.

84 DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012), *Proyecciones 2012*. Site web www.dane.gov.co.

85 L. SARMIENTO ANZOLA (2009), *La lumière dans les temps sombres*, in *Le Monde Diplomatique*, site web www.eldiplo.info. p. 5.

estaban en el nivel superior⁸⁶. La igualdad de oportunidades sigue siendo uno de los retos de las sociedades, francesa y colombiana.

Sección 3

La política pública de educación y la igualdad de oportunidades

La masificación en la transmisión de conocimientos al interior de una sociedad es considerada como necesaria para realizar el derecho a la igualdad de oportunidades y para impulsar una élite meritocrática. El fenómeno se hace más visible, por el problema del desempleo, siendo la escuela considerada como uno de los medios para reducirlo⁸⁷.

Lo que está en juego en el análisis de comparación de las políticas públicas de educación en Francia y Colombia, es la contribución a la elaboración de una política adecuada y óptima en ambos países. Debe ser un conjunto de escogencias voluntarias de la comunidad respecto de la distribución del aprendizaje con el fin de mejorar el futuro social, lo que se sabe que está fuertemente influenciado por la educación⁸⁸.

La política de la educación debe seguir siendo considerada de manera integral y es por ello, por ejemplo, que la educación de adultos, ahora en sus modalidades oficiales, comienza a hacer parte integral de los programas que deben cubrir cada vez más, las políticas públicas en materia de educación, teniendo en cuenta los factores externos a la escuela. Es así como la función esencial de la formación inicial se convierte en aquella de preparar al aprendiz para recibir, a través de toda su vida, una formación continuada⁸⁹.

Por este motivo, las políticas educativas no pueden definirse exclusivamente con una lógica puramente instrumental y destinada exclusivamente a la eficiencia económica. Tienen, en efecto, otra vocación, un carácter cultural más amplio, que es aquel de dotar a los estudiantes con capacidades específicas, a la vez universales y contextualizadas que les permita desarrollarse culturalmente, para que puedan cumplir sus propios deseos en el campo de la creación y del consumo cultural⁹⁰.

Y por ello es que cada sistema educativo expresa un contexto específico, ligado a su historia, a sus valores, a sus sensibilidades, a la vez ancestrales y contemporáneas. El análisis de la política educativa, en una forma comparativa, adquiere una función nueva y gratificante, que permite los intercambios reales y la igualdad entre las diversas partes de la comparación entre Francia y Colombia⁹¹.

86 INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2009), *Mensaje de urgencia de calidad de la educación*, sitio web icfes.gov.co.

87 INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2009), *Mensaje de urgencia de calidad de la educación*, sitio web icfes.gov.co.

88 J. DUVERGER, O. LUGINBUHL (2000), Les grands débats éducatifs aujourd'hui Europe. In *Revue internationale d'éducation de Sevrés* n° 28, p. 78.

89 J. BOURDON, C. THÉLOT (1999), *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. París, CNRS, p. 318.

90 J. HARTOG, L. VILA, J.C. EICHER, G. PSACHAROPOULOS (2000), *Education: recent points of view of the Economists*. European Journal of Education, vol. 35, n° 1, p. 1-95.

91 A. PAYAN PASSERON (2006) *Quelle école et quels enseignants? Métamorphoses françaises sur trois générations*, Editions L'Harmattan, París, p. 266.

Se observa que cuando se decide estudiar los sistemas educativos y su funcionamiento para garantizar la igualdad de oportunidades, se hace una comparación de los siguientes aspectos, entre otros, los resultados de los estudiantes en el sistema escolar, la enseñanza del ciclo básico o común, el modelo de formación del profesorado y el papel de los padres en el sistema escolar.

La comparación entre los estudiantes de ambos países, se hizo a partir de indicadores y estadísticas oficiales e internacionales, como PISA, y se demostró que el sistema escolar no garantiza la calidad, que se debe asegurar la forma cómo garantizarán la igualdad de oportunidades para que cada estudiante alcance las competencias mínimas que debe tener y, por lo tanto el éxito escolar, el cual no debe depender de la posición social. Y esto porque, en teoría, la institución educativa debe ser responsable de la preparación de la sociedad del mañana.

En este contexto, y dado el hecho fundamental de que la competencia se ha convertido en el modo normal de las relaciones entre los países occidentales debido a la internacionalización de los oficios, el derecho a la educación y la política pública de educación con contenido universal se ha convertido en la única herramienta confiable que permite a las autoridades nacionales, situar el sistema escolar en su propia capacidad de producir hombres no solo justos, sino también trabajadores competitivos, con relación a sus vecinos⁹².

Con relación al *ciclo común* de conocimientos y competencias que se está implementando tanto en Francia como en Colombia, se considera que este también deberá ser un punto central de la comparación entre los dos países, y por ello se ha tratado de comparar a profundidad: los saberes enseñados, la distribución por disciplinas, su organización en los tiempos, y sobre todo, los exámenes que lo controlan.

Se encontró, por ejemplo, que el sistema centralizado que funciona en Francia bajo la modalidad de la obligación del Estado de suministrar una educación gratuita, y el sistema colombiano, un poco más liberal, privatizado y flexible (por cuanto en este último país se puede elaborar un proyecto de la escuela completamente autónomo, y de alguna manera elegir las materias a enseñar), hay una serie de diferencias muy fuertes entre ambos países que caracterizan a la vez, una representación social y colectiva de la sociedad en cada país y permiten realizar una representación del espacio y del papel que juegan las instituciones educativas en todo el conjunto de actores⁹³.

La formación del profesorado también incorpora un aspecto que garantiza la igualdad de oportunidades. Una vez más, la comparación es imprescindible porque la formación de los docentes ocupa un lugar central de comparación para la política pública de educación, y sirve como un intercambio que beneficia mutuamente⁹⁴.

Por último, se analiza el papel de los padres y de los estudiantes, ya que como usuarios de la escuela, forman una población particularmente significativa para estudiar los modos de

92 F. DUBET (2010), "L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?", *Les cahiers pédagogiques*, p. 34.

93 G. VECCHI, et M. RONDEAU-REVELLE (2009), *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétences*. Delagrave, p. 7 et ss.

94 P. SCHMETZ (2012), *La formation des enseignantes: Chantier défriché, et après ? in École Démocratique*, p. 23.

operación de un sistema escolar. De la escogencia que se les permita hacer a los padres y estudiantes del establecimiento educativo público o privado, y de la forma como se organice la educación, varían considerablemente las actitudes y dependen los efectos obtenidos⁹⁵. Una vez más, comparando el impacto de los padres como actores de la política educativa y como responsables de enviar a los niños a la escuela, en los dos países, se vuelve decisiva para la comparación del sistema. Estos aspectos en particular, se han desarrollado en esta tesis, como factores generales de comparación para comprobar la igualdad de oportunidades. A continuación, se explicarán algunos aspectos que hicieron notar que la política de educación pública se desenvuelve hoy en un escenario global.

Sección 4

La política de educación pública en un escenario global

Actualmente, en el escenario global, aparece una problemática en materia de política pública de educación, en ambos países comparados, que se convierte en el tema específico de esta tesis: ¿la política de la educación pública en Francia y en Colombia se está transformando para satisfacer un enfoque neoliberal, olvidando los viejos cimientos de la escuela republicana que exigen una educación capaz de emancipar los hombres?

En la tercera parte de la tesis se profundiza en el análisis de la educación en el actual escenario global, tratando de ver si existe o no una brecha entre las normas que regulan la política económica que se han estructurado por expertos en economía, quienes defienden la ideología neoliberal en el escenario mundial, en comparación con los referenciales universales de las políticas sociales que han sido dados por los sistemas de protección de los derechos humanos, en particular aquellos relativos a la política de educación prioritaria⁹⁶.

Así, se observó que ahora los referenciales de la educación se construyen en áreas integradas económicas, tales como la de la Unión Europea para el caso de Francia, o de la OEA y de las Naciones Unidas, para el caso de Colombia, en donde el discurso del enfoque cognitivo realiza un ritual a los fundadores de los principios de la educación republicana, en el campo social; sin embargo, en la práctica, las políticas públicas son impulsadas por una lógica neoliberal de exclusión que orienta sus estrategias y acciones al crecimiento económico, a costa del desarrollo integral y prioritario del ser humano⁹⁷.

Se considera que la hipótesis se justifica debido a que los dos gobiernos han tratado de ocultar este viraje hacia el neoliberalismo, a sabiendas de que ellos mismos lo vienen alentando y fortaleciendo. Así, en el diseño e implementación de políticas públicas en materia de educación, se encontró que desde principios de los años noventa, el discurso del gobierno de la educación se convirtió en la afirmación del deber de avanzar hacia la democratización

95 P. MEIRIEU, (2000), *L'école et les parents, la grande explication*, in Cahiers pédagogiques, Cercle de Recherche et d'action pédagogique, p. 1.

96 M. DUPRÉ, A. JACOB, M. LALLEMENT, G. LEFEVRE, J. SPURK (2003), " Les comparaisons internationales: intérêt et actualité d'une stratégie de recherche " in M. Lallement, J. Supurk (éd). *Stratégie de la comparaison internationale*, Paris, CNRS Éd, p. 74.

97 R. DEHOUSSE (2004), "Du bon usage de la MOC", in Renaud De housse (dir). *L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris, L'Harmattan, p. 17.

y masificación de la educación con dos especificidades, por ejemplo, en Francia, con una regulación y una jurisprudencia que pretenden proteger la educación prioritaria, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía, virtudes de una República social y democrática, donde los derechos y deberes de los ciudadanos, así como la fraternidad y la solidaridad tienen una influencia significativa en la agenda pública y determinan la prestación del servicio de educación pública obligatoria. Sin embargo, en la práctica, la retórica republicana de Francia, se utiliza para ocultar la aplicación de las estrategias macroeconómicas neoliberales y globales que les permite mantener la exclusión de los sectores más desfavorecidos de la nación⁹⁸.

Se decidió desarrollar este tema, comparando a Francia y Colombia, aunque sean países muy diferentes, uno en el contexto de los países desarrollados, y el otro, en el contexto de los países periféricos y dependientes, debido a que el escenario mundial ha creado enfoques homogéneos, sobre todo cuando sus expertos internacionales le exigen a los gobernantes normas similares en el diseño de las políticas públicas, teniendo en cuenta que en ambos países existe la fusión de las élites políticas y administrativas, con los principales grupos de poder económico y financiero, quienes finalmente integran la élite gobernante y la alta función pública y son quienes terminan concibiendo las políticas públicas⁹⁹.

Y es que esta nueva élite gobernante mundial que se ha interesado en los dos países por legitimar unos referentes de fraternidad republicana y de solidaridad, y por ello busca realizar y proteger los derechos humanos y los deberes de los ciudadanos en la agenda pública local y regional. Además, esta élite ha logrado insertar el discurso de los derechos humanos en el ordenamiento jurídico y en la jurisprudencia, con la exigencia de la utilización de los instrumentos de gobernanza en la gestión del sistema escolar, mecanismos que facilitan la inserción del modelo neoliberal en el diseño y la aplicación de la política pública social, incluida la educación, la cual se comienza a ver como una mercancía que se puede utilizar como motor del crecimiento económico, en lugar de un derecho fundamental al pleno desarrollo de la persona¹⁰⁰.

Por esta razón, esta última parte de la tesis tiende a mostrar los detalles de la transformación de esta política en los dos países comparados, en su último estadio de la evolución hacia un enfoque neoliberal, caracterizado por una monopolización creciente de la experticia de los actores internacionales, lo que ha permitido tanto en Francia, como en Colombia estandarizar, consolidar y armonizar los sistemas legales alrededor del derecho a la educación, lo que contrasta con el pluralismo normativo interno que caracteriza otras etapas históricas de los dos países comparados¹⁰¹.

98 A. VAN ZANTEN (2005), "La régulation par le bas du système éducatif: légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local", in Y. Dutercq (éd), *Les réglementations des politiques en éducation*, Rennes, PUR, p. 67.

99 W. MILLS (1993) *L'élite au pouvoir*, FCE, Mexique, p. 45.

100 A. NOVOA, "The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities", in Janet Fink, Gail Lewis et John Clarke, *Rethinking European Welfare "Repenser l'Etat social en Europe"*, Sage, London, 2001, p. 251.

101 C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local*. Mixité, disparités, luttes locales, Paris: PUF, p. 7.

Esta transformación ha sido bastante rápida, así vemos que es un fenómeno que apareció solo a partir de los años noventa. Los dos países se han visto influenciados por las circunstancias externas: en Francia, sobre todo por las exigencias de una verdadera integración europea, lo que a su vez depende de la integración de los modelos económicos neoliberales de las políticas públicas, y en particular de la política de la educación que asegura el crecimiento económico, sin dejar de lado la retórica republicana, que siempre ha encarnado una contradicción indisoluble. Es así como, la experiencia de cohabitación ofrece una versión muy original del neoliberalismo, que ha alcanzado un nuevo consenso y unos nuevos enfoques de la gestión pública, que después de ser reinterpretada, permite reemplazar la solidaridad republicana, por la simple finalidad de la reducción de las desigualdades sociales, lo que ha vuelto primordial la internacionalización de la economía francesa¹⁰².

En Colombia, con la implementación de la nueva Constitución de 1991, una Carta rica en derechos y con el aumento de la legitimidad de las recomendaciones de las organizaciones y agencias internacionales, tales como el Relator de las Naciones Unidas para la educación y los expertos de la CEPAL, como organismo para el desarrollo de los países miembros de la OEA, comienza un discurso sobre la educación primaria, que requiere que el sistema jurídico en torno a la educación, incluya los elementos mínimos de este derecho, esto es, la accesibilidad, la adaptabilidad, la aceptabilidad y la calidad¹⁰³.

Sin embargo, el enfoque de la élite gobernante, liderado por Estados Unidos, ha construido y fortalecido monopolios en el continente americano, que han logrado someter a los países dependientes y periféricos a través de los instrumentos del modelo neoliberal. Este enfoque se ha legitimado al interior de los países periféricos, utilizando la retórica de la cultura universal de los derechos humanos, por lo que se exige el respeto de los derechos humanos a nivel local y regional, así como la participación de los ciudadanos en la rendición de cuentas, instrumentos que mejoran los niveles de gobernanza¹⁰⁴.

Se puede afirmar que, en los dos países comparados, sus líderes se han visto obligados a ajustar sus políticas sociales y sus instituciones, a las necesidades del crecimiento económico en el escenario mundial, donde se encuentran las instituciones supranacionales, (UE, ONU, OEA FMI, Banco Mundial), que tienen el poder de tomar decisiones con fuerza “coercitiva” por encima de los gobiernos nacionales¹⁰⁵.

Los dos países, a pesar de ser tan diferentes, uno dependiente y el otro desarrollado, han cedido a la presión de los referenciales internacionales y supranacionales, sociales y económicos que tiende a crear un sistema jurídico muy homogéneo, coherente, unificado y armonioso, transformando profundamente las obligaciones iniciales de cada Estado¹⁰⁶, en relación con el servicio público de educación, lo que termina aumentando la desigualdad

102 E. DUFLO (2010), *Lutter contre la pauvreté, Le développement humain*, Paris, Seuil/La République des idées, p. 75.

103 J. L. CORAGGIO, R.M. TORRES (1997), *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila CEM, p. 78.

104 J. VERGARA ESTÉVEZ (2006), La utopía neoliberal y sus críticos, *Revista Académica Universidad Bolivariana*. Santiago de Chile: Polis, p. 14.

105 J. VERGARA (1999), El modelo neoliberal de democracia. En *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social, Valparaíso, p. 32 et ss.

106 J. ESTRADA ÁLVAREZ (2009), “Configuraciones de política educativa neoliberal”. En *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, Universidad Nacional, p. 7.

social y reduciendo la capacidad de acción autónoma de los gobernantes con relación a la concepción de la política pública de educación, la cual debería servir para el desarrollo integral del hombre y de la sociedad en general¹⁰⁷.

Después de haber constatado de manera general, algunas similitudes en los enfoques de los dos países, respecto de la política pública de educación, en el escenario mundial, y antes de entrar en el desarrollo mismo del contenido de esta tesis, se considera que es necesario explicar al lector, con más profundidad, el método que se utilizó para la comparación de los dos sistemas jurídicos, en cuanto al derecho de la educación, esto es, el método de derecho público comparado que se explica a continuación.

Sección 5

Algunos detalles metodológicos

Para hacer comparaciones entre los sistemas educativos de ambos países respecto de su condición jurídica y su política pública, así como un análisis de su transformación en un escenario global, se utilizará el método de derecho público comparado en el contexto del derecho constitucional comparado propuesto por Lucio Pegararo¹⁰⁸ y mejorado por otros autores¹⁰⁹.

En las últimas décadas los doctrinantes de derecho constitucional y de derecho público han recurrido al derecho comparado internacional en tanto que ciencia, con fines de conocimiento. El método de Derecho Público Comparado proviene de la época en que la ciencia constitucional logra liberarse de otras disciplinas, como la ciencia política o la filosofía, teniendo en cuenta que en la mayoría de los países, el derecho público era en su mayoría eclipsado por la ciencia política. La adquisición de una autonomía jurídica para el constitucionalismo, le permite crear su propio método jurídico.

Las últimas tendencias en derecho público comparado, como un producto de la evolución de la noción de Constitución, generan una perspectiva “profuturo”, y así tenemos un derecho constitucional específico, vinculado a la circulación de los conocimientos, a la globalización y a los modelos universales. Entonces se empieza a ver una uniformidad generalizada del derecho en cada país, en todas las áreas, lo que incluye el sector de la educación, vinculado al proceso de globalización en curso y a la construcción del derecho público europeo, así como a la aproximación de formas de Estado Social de Derecho y a las familias jurídicas de derecho civil.

El papel del derecho público comparado en el estudio del derecho constitucional es esencial para los académicos. El movimiento de los nuevos modelos impide el estudio de las instituciones propias de derecho constitucional, a pesar de las influencias externas, sin entender lo

107 F. HINKELAMMERT (1977), *Las armas ideológicas de la muerte*, Ed Sígueme, Salamanca, p. 23.

108 L. PEGORARO, Des études sur: La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé, *Revue d'études politiques (New temps)* Numéro 112 Avril-Juin 2001, pages 9-26.

109 P. LEGRAND, *Le droit comparé*, éd. Que sais-je, 98 p.

que fue la adquisición de puntos de vista comunes sobre la legislación y, en particular, sobre la jurisprudencia de las Altas Cortes. Hoy somos testigos en todos los países occidentales, de la homogeneización del tejido normativo, precisamente por el bloque de constitucionalidad, que se ve reforzado por la eficacia vinculante de los tratados y convenciones internacionales en materia de derechos humanos y por la unificación de las líneas jurisprudenciales en torno a temas universales, como la educación y la integración económica y social.

En Colombia y en Francia, todos los operadores jurídicos deben trabajar dentro de un entorno marcado por un constitucionalismo consolidado en las últimas décadas, donde se perciben de inmediato las influencias del contexto internacional. En Colombia, estamos sometidos además, al sistema interamericano de protección internacional de los derechos humanos, y en Francia, al sistema europeo de protección de los derechos humanos.

El uso del método comparativo¹¹⁰ consiste en la construcción de un nuevo paradigma conceptual que ya no está conectado a cualquier sugerencia, idea o mito de la ley en el sentido nacional, sino que está abierto a las connotaciones específicas de la dinámica nueva de integración de los países occidentales. Por lo tanto, la presente tesis doctoral tiene como objetivo explorar el uso de la ciencia del derecho comparado, para analizar el derecho internacional de los derechos humanos, el de la Unión Europea, el de la OEA, la Constitución y la ley de Francia y Colombia, en relación con el derecho a la educación.

Durante mucho tiempo, los académicos se han detenido en las fronteras de sus Estados y sus órdenes jurídicos vecinos o supranacionales han sido ignorados, y por eso no había discusión o visiones comunes, en los diversos continentes. El método internacional de derecho comparado que ha surgido recientemente en Europa, ha permitido el desarrollo de una ciencia jurídica común y ha ayudado a establecer una verdadera comunidad europea, en donde los académicos pueden hablar, los unos y los otros. Esto incluye la comparación de los derechos de los países de Europa, en un tejido de argumentos y de soluciones que se pueden extender a otros países, como es el caso de Colombia, en esta tesis.

El método de derecho comparado consiste en una intensa investigación y análisis. Esto implica el estudio de los distintos ordenamientos jurídicos nacionales, la revisión de sus planteamientos en un tema en particular y sus soluciones, con el fin de encontrar similitudes y diferencias. Este tipo de investigación puede eventualmente llevar a una solución común, pero no necesariamente la misma.

Cada investigador también puede extraer de un estudio comparativo, sus consecuencias y soluciones. Sin embargo, una vez que se utiliza el método, un conjunto común de ideas y argumentos son fijados para los países que se comparan. Cuando hay una consistencia en una serie de soluciones, esto conduce a un debate sobre los conocimientos jurídicos reales, pero cuando la diversidad persiste durante mucho tiempo, esto sin duda dará lugar a un debate supranacional. El método comparativo puede, por lo tanto, dar lugar a la creación de una ciencia y de una conciencia jurídica común y verdaderamente universal.

.....
110 K. ZWEIGERT et H. KOTZ (1998), *An introduction to comparative Law*, éd anglaise, Oxford University Press. Edición en español México (2000), p. 156.

En este caso, respecto de la política pública de educación en Francia y en Colombia, este método extiende la gama de puntos de vista y las posibles soluciones. Allana el camino para una discusión de las cuestiones jurídicas supranacionales, entre los académicos de los dos países y facilita la comunicación y el intercambio de la normatividad vigente y la jurisprudencia de las altas cortes, aun teniendo competencias diferentes. El método también permite crear una ciencia y una conciencia jurídica común, que trascienda las fronteras nacionales.

Con la entrada en vigor en Europa continental, de la codificación de derecho civil de principios del siglo XX, los investigadores han utilizado el derecho comparado para encontrar la inspiración en la interpretación de sus códigos nacionales, para mejorar sus derechos internos y los vacíos en sus códigos. El derecho comparado se ha utilizado desde entonces, para mejorar la legislación nacional. El método comparativo que se utilizó para este fin, tuvo su punto de partida y un único punto de referencia en la legislación nacional del país del investigador.

Desde finales del siglo XX, la ciencia jurídica europea habla mucho de “europeización” o a mayor escala, del derecho internacional público y privado y del método comparativo. Cuando se habla de europeización, se habla de la creación de un panel de discusión en toda Europa, que pretende crear una ciencia y una conciencia jurídica europea común de normas universales, *a mediano y largo plazo* para contribuir a la armonización flexible del derecho público y privado. Se trata de un enfoque metodológico comparativo internacional, que deja de lado la reconciliación nacional a favor de una nueva perspectiva de derecho internacional comparado.

Se sabe que en los países europeos, el campo del derecho comparado es muy importante y útil. En Francia tienen una investigación jurídica muy interesante¹¹¹ precisamente a causa de la globalización de la economía y del derecho, y en segundo lugar, adquiere importancia por la necesidad de mejorar el sistema jurídico de cada país, no solo la búsqueda de la modernización, sino también de la solución de los problemas sociales, económicos y políticos, que deben contar con un marco jurídico uniforme y actualizado. De ahí la importancia de entrar en este campo, para un país como Colombia.

Para realizar una búsqueda de un derecho comparado, debe quedar claro que esto no es solo una descripción de la legislación extranjera, tampoco una descripción paralela de las leyes, ni una simple comparación de los códigos y los reglamentos. Por el contrario, se debe usar una metodología científica que se ha sintetizado en el manifiesto de Trento¹¹², en sus famosas tesis escritas en 1987 que son:

Primera tesis: *El derecho comparado es una ciencia necesaria para comprender la actividad del orden jurídico universal, en torno al principio de legalidad.*

Segunda tesis: *La cuestión jurídica debe ser abordada por todos los legisladores, jueces y estudiantes de derecho, y más en la perspectiva de hoy, con una aproximación histórica. La teoría de*

111 Un ejemplo de investigación académica es la misión del grupo de investigación “Derecho y Justicia, bajo la coordinación de Mme Maryse Deguegue, Université Paris XII, “la justice et la responsabilité des États”, PUF, 2002.

112 B. PASA (2009), *Las tesis de Trento en derecho comparado*. Universidad de Torino, p. 6.

las fuentes del derecho dijo que la comparación no debería centrarse en las fuentes del pasado sino también del presente. El enfoque debe ser diacrónico y sincrónico.

Tercera tesis: El derecho comparado necesita establecer analíticamente todo lo que considere el mejor punto de vista jurídico y oficial, que puede ser útil para el desarrollo del sistema al que se pertenece y para la continuación de la armonización de la legislación europea.

Cuarta tesis: Este análisis no solo se debe hacer en el tema de la compatibilidad de los diferentes sistemas jurídicos en un sentido teórico, sino también práctico. El derecho escrito y derecho dinámico a través de la jurisprudencia y la interpretación doctrinal. “Porque lo que se ha dicho, no ha sido suficiente para resolver el problema”.

Quinta tesis: Aunque los investigadores académicos son la clave, no podemos excluir a los economistas, sociólogos, antropólogos, que es uno de los problemas de diseño multidisciplinar que deben existir en seminarios, conferencias y cursos de alto nivel en Derecho.

La tesis de Trento pueden ser aplicada en América Latina y en Colombia debido a que en este continente, se ha demostrado la necesidad de involucrar los aspectos de una investigación multidisciplinaria sociojurídica y de la ciencia política, lo que mejorará la forma de abordar el desarrollo del derecho a la educación y las políticas públicas, con conclusiones que serán compatibles con la economía, la psicología y la antropología, entre otros. También estamos en mora de organizar seminarios que permiten a los investigadores fortalecer los lazos con Europa, especialmente en el campo del derecho a la educación. Y esto porque uno de los propósitos más importantes del derecho comparado es llevar el conocimiento de otros sistemas jurídicos y la confrontación jurídica, pero con el fin de entender las culturas jurídicas subyacentes.

La Profesora Susana de la Sierra¹¹³ dice sobre el propósito del derecho comparado en Europa, lo siguiente:

“El objetivo principal del derecho comparado, puede ser en ocasiones, encontrar medidas concretas y oportunas de política nacional en el momento oportuno, y obtener la aprobación a través de una comparación con otros sistemas jurídicos. El paradigma constitucional del desarrollo progresivo de normas uniformes, implica la proliferación espontánea de una circulación de documentos legales entre los diferentes sistemas. Este fenómeno de origen constitucional, obviamente, se extiende a todos los sujetos de derecho, dando lugar a lo que se llama “fertilización cruzada”.

Así que desde hace algunas décadas, el derecho comparado ha jugado un papel clave en el análisis del proceso de globalización del derecho, la exploración de la interacción de los patrones de circulación legal en la dirección vertical de las organizaciones supranacionales de la UE y su impacto en las administraciones nacionales y viceversa, y horizontalmente, entre los propios Estados miembros. Se aborda la cuestión de la existencia de la cultura jurídica europea en el ámbito de la comparación con la detección de elementos comunes.

113 S. DE LA SIERRA, (2004), *Une méthodologie du droit comparé européen, de droit public comparé et de droit administratif européen*, Civitas, Madrid, p. 23.

En cuanto a la comparación macro y micro, Susana dice:

[...] Hay que distinguir entre la cultura jurídica de la macro y microcomparación, aunque un estudio comparativo del segundo tipo no es un obstáculo para explicar algunas características o afinidades culturales, a la luz de factores sociales, políticos e históricos. La cultura jurídica se define en términos del stock multirracial, que termina por fusionar las recomendaciones y conceptos extralegales dados por expertos internacionales. La tarea del académico que trata de responder a estas cuestiones críticas de la comunidad comparativa, es comprender el verdadero significado de sus textos, que está más allá de la palabra impresa, lo que se descubre levantando los velos que ocultan la esencia de cada institución jurídica.

La manifestación más clara de este cambio conceptual es el estudio de la legislación nacional e internacional en la cual el investigador puede extraer la cultura jurídica interna, con un nuevo paradigma del derecho dinámico. "Hay que desmitificar la legislación nacional mediante la medición de similitudes y diferencias en el proceso de globalización en Europa. La primera institución sensible a la dialéctica es el Tribunal Europeo de Justicia, cuya jurisprudencia es consciente del equilibrio entre la integración europea y el respeto de ciertas tradiciones."

Se puede deducir entonces, que el propósito principal de derecho público comparado para los operadores sociojurídicos en un país como Colombia, puede ser la organización sistemática del conocimiento en el campo de estudio que sea de su interés, y su misión no se agota en la investigación pura con fines especulativos, sino que se utiliza en entornos de práctica para mejorar las normas de la Constitución y del derecho interno, así como las políticas públicas y el funcionamiento de las instituciones que se ocupan de los derechos fundamentales.

Los resultados de los estudios comparativos pueden ser útiles en Colombia en el área de la reforma de la Constitución o en un proyecto de ley del congreso o del poder ejecutivo. Desde ya, en América Latina se observa la aparición de nuevas ondas del constitucionalismo, y ahora estamos asistiendo a un intenso intercambio de experiencias y conocimientos para ser incluidos en proyectos de ley con nuevos mecanismos y nuevas garantías de los derechos fundamentales.

Cabe señalar que el estudio de los textos normativos de derecho público comparado en Europa ha permitido a los operadores jurídicos de Colombia, tener los elementos necesarios para distinguir los factores de conflicto y facilitar el desarrollo de las normas de textos comunes, que son cada vez más homogéneos. El derecho comparado internacional público también permite la circulación de modelos que juntan aspectos políticos, jurídicos y culturales de Europa y de América.

Ha permitido igualmente saber cómo es que la globalización y, por lo tanto, el flujo de ideas y modelos de derecho público afectan la expedición de normas al interior de cada país. También ha facilitado la reflexión sobre la relación entre la metodología y el estudio comparativo de la circulación de las ideas, y la influencia de las diversas ciencias. Además, ha servido para fomentar la aparición de estudios que hacen hincapié en las similitudes o diferencias normativas en un contexto más amplio, lo que ilustra las diferentes sensibilidades al interpretar

una institución importada. Por último, ha permitido acceder a los desarrollos jurídicos más importantes, y a la jurisprudencia de las diferentes Altas Cortes.

El trabajo de los investigadores en derecho público comparado se refleja ahora en los textos que contienen las disposiciones de los tratados y convenciones internacionales, así como en las normas de la UE, muchos de los cuales han llevado a la armonización de las disciplinas, y las relaciones con los sistemas de todos los países, con reglas comunes dadas por las organizaciones tales como la UE. Además, el trabajo en el derecho público comparado ha ayudado a interpretar los actos de derecho internacional de los derechos humanos, en particular, los actos de los órganos de la Unión Europea y ha creado un hilo conductor común sobre los principios y reglas que afectan la interpretación de los acontecimientos internacionales.

El tema de esta tesis requiere que la comparación sea destinada, en primer lugar, a medir las diferencias entre los dos sistemas jurídicos en torno a la educación en cada país y a hacer propuestas de cambio en la legislación y la reglamentación interna. Esto facilitará el desarrollo legal y jurisprudencial y la armonización de las normas, que es cada vez más globalizado y homogéneo en el tema de la realización del derecho a la educación.

En segundo lugar, respecto a la comparación de la jurisprudencia, es pertinente señalar que la ciencia constitucional muestra hoy el nuevo papel que desempeña el tribunal constitucional, el cual ha cambiado de manera significativa. Es precisamente debido a la práctica resultante de la interpretación de los textos vagos o indeterminados, a la luz de los textos supranacionales o que provienen de otros países, que los jueces constitucionales colombianos y franceses han podido dar el contenido y el alcance correcto al derecho a la educación.

En muchos casos fallados en Colombia, es la jurisprudencia de la corte constitucional, la que ha desarrollado el sentido de las palabras y las frases de la constitución en materia de educación. También se puede mencionar que existen otras situaciones en las que los acuerdos y las prácticas políticas de cada país provienen de un cambio de la relación entre el gobierno y los organismos internacionales, y en otros casos, la doctrina supranacional finalmente ha terminado por limitar la interpretación de la constitución, e incluso, ha llegado a cambiar el significado de la norma, de acuerdo con sus intereses económicos, lo que explica, por ejemplo, la razón del viraje hecho a la política pública de educación en ambos países comparados hacia un modelo neoliberal que considera a la educación como una mercancía al servicio del capital transnacional, aunque en la Constitución, se considere como un derecho fundamental.

El estudio de la interpretación constitucional del derecho a la educación se aborda en esta tesis con el fin de proporcionar nuevos argumentos a los operadores jurídicos en los dos países, para resolver los conflictos que surgen en torno a la aplicación del derecho a la educación. En algunos párrafos de esta tesis, se ve cómo los jueces aplican las normas contenidas en los tratados internacionales e incluyen recomendaciones de expertos internacionales en la materia. Por último, se pretende sugerir en las conclusiones, la armonización global de las normas en torno al derecho a la educación, que permita a los países de ambos continentes, producir un hilo común de principios y normas para la aplicación del derecho a la educación.

En tercer lugar, respecto del método de derecho público comparado, este permite hacer comparaciones sincrónicas o diacrónicas. Son sincrónicas cuando se comparan dos o más sistemas o instituciones en el mismo período de tiempo. Son diacrónicas, cuando la comparación incluye a las instituciones y a los sistemas que pertenecen a diferentes épocas.

Es por ello que en esta investigación se hizo un estudio histórico, de comparación diacrónica, porque es solo cuando la investigación se centra en los antecedentes, que podemos relevar las raíces de las instituciones y de las disciplinas, revelando “tipos Cripto” lo que comprende las semejanzas y las diferencias. Luego se realizó un análisis empírico de los sistemas –comparación sincrónica– para lo cual se tuvieron en cuenta las estructuras lingüísticas que los componen y finalmente se logró entender exactamente la forma como se aplican las normativas vigentes en cada país.

La premisa para haber hecho en esta tesis, además de la comparación diacrónica, una comparación sincrónica en Francia y en Colombia, es por cuanto se trata de sistemas jurídicos continentales muy similares en los textos de derecho constitucional y administrativo, con el mismo régimen de Estado social de derecho, que funciona a través de unas instituciones de gestión del sistema escolar y unas instituciones educativas muy similares, con la certeza de que el objeto del estudio es comparable en los dos países, lo que facilitó efectivamente la clasificación de las similitudes y diferencias.

En segundo lugar, se optó por esta comparación sincrónica, porque las instituciones que gestionan la prestación de servicios y los establecimientos escolares tienen estructuras y formas similares de administración; y en la búsqueda de una comparación microcomparativa las analogías han sido sustituidas por elementos unificadores que prevalecen y por elementos que marcan la diferencia. La comparación se entiende como la capacidad del sujeto para ser presentado a la confrontación, y en el caso de la educación se encontró que el *humus legal* es muy común, y que las condiciones de la prestación de los servicios de la educación como una obligación del Estado, son muy similares.

Por último, se señala que el método de derecho público comparado contiene una parte teórica y otra práctica¹¹⁴. En la parte teórica, a propósito del derecho a la educación, hay similitudes, por lo que se harán comparaciones útiles en el conocimiento y en la práctica, teniendo en cuenta que los sistemas jurídicos están siendo influenciados por la experiencia histórica de cada nación, pero nunca por fuera de la experiencia en el extranjero. Además, no se les puede excluir de la influencia de los referenciales a los valores comunes globales que tienen principios conexos.

Recordemos que en todo sistema jurídico, existe una tendencia a hacer buenas imitaciones o imitaciones serviles con otros contextos¹¹⁵. Colombia siempre ha tratado de hacer imitaciones con el sistema francés, en muchos aspectos de derecho administrativo y de derecho constitucional. Actualmente, los juristas colombianos están considerando cambiar nuestro

114 IUSTEL, Revue espagnol du droit public comparé, site web www.iustel.com / v2 / revistas/colabora/Objetivos_14.pdf.

115 A.A. RODRIGUEZ VILLABONA, “Entre l’originalité et l’imitation: le débat sur la transplantation à droite”. Revue du Public IUSTA, U. Santo Tomas, n°. 2, 2010, p 49-69.

sistema jurídico a un contexto más objetivo y universal, para llegar a la armonización, unificación y estandarización de la reglamentación interna con el derecho internacional de los derechos humanos, para lo cual los legisladores colombianos podrían beneficiarse de la experiencia de los países desarrollados, como Francia y de sus lecciones aprendidas a partir del diseño e implementación de las políticas públicas en educación, que siempre han buscado en teoría, lograr la igualdad de oportunidades, pero que por desgracia, en la práctica, perpetúan la desigualdad social, debido a su viraje hacia el modelo neoliberal.

Sección 6

Plan de la tesis

El conocimiento de ambos sistemas jurídicos y de las políticas públicas en educación, y su comparación no ha sido muy exhaustivo, por cuanto se es consciente de que el tema es muy vasto, por lo que la tesis se limita únicamente a los elementos y aspectos más representativos. Lo que está claro es que se pretende encontrar un modelo ideal de derecho a la educación, que sea mejor que el actual, producto de la comparación entre los dos países y que promueva un enfoque más crítico respecto de la verdadera naturaleza de la educación, y al mismo tiempo, que tenga un efecto de armonización blanda y de unificación de los reglamentos en torno al derecho a la educación.

En la primera parte de la tesis, se hace una comparación diacrónica con la historia y fundamentos del derecho a la educación, así como la comparación sincrónica de los elementos que conforman el derecho a la educación, la disponibilidad, el acceso, la permanencia, la aceptabilidad, la adaptabilidad y la calidad, y la forma como se positivizaron en la legislación nacional vigente, utilizando las mismas categorías de análisis, lo que permitió realizar una microcomparación de los actores del sistema escolar, sus funciones y atribuciones, deberes y garantías. Por último, se realiza un análisis de la evaluación de los sistemas escolares con indicadores neoliberales que han permitido comparar la organización y la gestión de los sistemas educativos de ambos países.

En la segunda parte, se analizan la naturaleza y alcance del derecho a la educación en ambos países, así como su reconocimiento constitucional, legal y jurisprudencial. Seguidamente se estudian las normas supranacionales que lo protegen. Luego se hace una comparación de la transformación de las instituciones y de las políticas públicas de cada país en la escena mundial, lo que conduce a la comprensión de la labor de las organizaciones internacionales en la creación de los nuevos referenciales, y la forma como se han incorporado a la legislación nacional.

Las conclusiones derivadas de la observación de dos sistemas legales han conducido al descubrimiento de principios y fundamentos comunes que existen en el mundo occidental y han facilitado la armonización *blanda o fresca* del derecho público internacional alrededor de la educación, en torno a las recomendaciones de los expertos internacionales, sin que se haya logrado sobrevivir a la diversidad de los derechos nacionales que en su momento fueron una riqueza y una fuente de inspiración. La armonización *blanda o fresca* seguramente se convertirá en una alternativa preferible a la unificación obligatoria del derecho a la educación, en el mundo occidental.

PRIMERA PARTE

La educación: un deber del Estado

La Constitución de Francia¹¹⁶ y la de Colombia¹¹⁷ así como sus leyes internas, han establecido el deber del Estado de proveer el servicio de la educación pública en forma permanente, regular, continua y eficaz, lo que requiere normas de calidad y el respeto de los principios de una educación neutral¹¹⁸, gratuita¹¹⁹ y obligatoria¹²⁰. En Francia, se consagra además el principio de laicidad¹²¹ en la educación¹²².

El contenido de la obligación del Estado de proveer el servicio de educación tiene ciertas obligaciones a nivel supranacional, unas con efectos inmediatos y otras con efectos progresivos. La primera concierne a la realización de los derechos civiles¹²³ y políticos¹²⁴, y son: la libertad de los padres a elegir la escuela de sus hijos, la libertad de enseñanza, en la investigación y en el contenido de los cursos, la autonomía universitaria, la prohibición de limitar las libertades individuales en los manuales de convivencia, el derecho de los sujetos de la comunidad educativa a participar en las decisiones escolares, la libertad de culto al interior de la escuela y la libertad de elegir la orientación sexual.

Teniendo en cuenta las obligaciones inmediatas del Estado que puedan ser exigidas por los padres y los estudiantes, se observa que: (i) los Estados deben evitar medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación, (ii) Los Estados deben proteger el derecho a la educación y para ello deben tomar medidas para evitar que el derecho a la educación se vea obstaculizado por los demás, (iii) los Estados deben adoptar medidas positivas que permitan a los individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y ayudar¹²⁵ a los que tienen dificultades¹²⁶.

En general, el Estado debe respetar el derecho específico a la educación cuando nos encontramos frente a un individuo o un grupo incapaz de ejercerlo por sí mismo, por razones ajenas a su voluntad¹²⁷ con los recursos que estén a su disposición¹²⁸.

.....

- 116 Constitución de la France, octubre 1958, consulté en ligne www.legisfrance.gov.fr.
- 117 Constitución Política de Colombia, (1991), consultado en línea www.mineduacion.gov.co.
- 118 Para saber más, ver J. LESOURNE, (1988) *Éducation et société, les défis de l'an 2000*, La Découverte, p. 15.
- 119 Acerca de los principios, ver B. TOULEMONDE, (2002), *La gratuité de l'enseignement: passé, présent, avenir*. IGEN, p.19
- 120 P. VALTRIANI, (2011), *Les politiques sociales en France*, Les fondamentaux, les sciences politiques. 2a. édition-Paris: l'Hachette, p. 6.
- 121 B. STASI (2003), *Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, La Documentation Française, p. 112.
- 122 P. MERLE, (2009) *Les démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, p.12.
- 123 M. CROUZER, (1957), *Histoire générale des civilisations, Les droits civils et politiques*. T. 7, Paris, 1957, p. 436.
- 124 Los derechos civiles y políticos relacionados con la educación serán analizados en el literal c del capítulo 1.
- 125 E. PLAISANCE, G. VERGNAUD, (1993), *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte, p.54.
- 126 J. LAUTREY, (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris: PUG, p. 16.
- 127 G. FELOUZIS, F LIOT, J. PERROTON (2005), *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, p. 32.
- 128 S. BROCCOLICHI (1988), *Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires*, *Ville, école intégration*, No 114, p. 35-52.

La segunda obligación de carácter progresivo concierne a la realización del derecho a la educación en la perspectiva ascendente, asegurando cada vez de mejor manera, los elementos de la educación que son la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad. El contenido de cada elemento es el siguiente¹²⁹, según lo indicado por el relator para la Educación de la ONU:

- La disponibilidad: significa que el Estado debe tener un número suficiente de establecimientos públicos, para asegurar el acceso a la educación de base, gratuita y obligatoria. El Estado debe igualmente respetar la libertad de los actores privados para establecer y administrar institutos de enseñanza, así como la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos, así como la libertad académica de los profesores y estudiantes. El Estado debe hacer grandes compromisos financieros para invertir en el desarrollo de la infraestructura de los establecimientos de educación pública y para mantener adecuados los lugares físicos, en lo que concierne a los servicios públicos, las bibliotecas, el material pedagógico, los libros guías. El Estado debe ayudar con recursos públicos al financiamiento de las escuelas privadas y garantizar los salarios y las prestaciones sociales de los profesores del sector público, entre otros.
- La accesibilidad: el Estado tiene la obligación de garantizar que las instituciones y los programas estén disponibles para todos los niños. La accesibilidad tiene dos dimensiones: la primera concierne a la no discriminación por razones de sexo, raza, etc., derecho que debe ser protegido en forma inmediata. La segunda se refiere a las condiciones materiales de instalaciones, la distancia geográfica, los recursos económicos de los padres, las instalaciones educativas, el acceso a los servicios públicos, el material pedagógico: una obligación que en ciertos casos es inmediata y en otros, progresiva.
- La adaptabilidad: el Estado tiene la obligación de garantizar que la enseñanza responda a las necesidades de los niños, de la sociedad y de la comunidad y no a la inversa. En desarrollo de esta obligación, el Estado deberá implementar acciones tendientes a garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo y la eliminación de todas las formas de discriminación que amenacen la adaptación de los niños, tales como los niños discapacitados, los niños pertenecientes a grupos vulnerables, las etnias, los niños de familias desplazadas, los niños que trabajan o las niñas que se encuentren embarazadas.
- La aceptabilidad: el Estado debe establecer normas mínimas relativas a la calidad de los programas y a los métodos de enseñanza. El Estado debe garantizar que todas las escuelas cumplan con los estándares mínimos de la educación y que la calidad de la educación sea aceptable para los padres y los niños. Asimismo, el Estado debe reconocer a los niños como sujetos de derechos, garantizando la libertad de enseñanza y el aprendizaje, y en particular, la enseñanza de idiomas. El Estado debe asegurar que

129 ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. (1999), Informe del relator especial para la Educación de Naciones Unidas.

los grupos étnicos mantengan sus propias tradiciones lingüísticas y obtengan una educación bilingüe, de acuerdo con la dignidad y la diversidad cultural.

En general, el Estado debe fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y promover la educación de la primera infancia¹³⁰. Debe garantizar el libre acceso y la financiación, al menos, en la educación primaria y secundaria¹³¹. Por último, el Estado debe hacer un verdadero esfuerzo para avanzar en la investigación científica y tecnológica¹³².

Pero el contenido de las obligaciones estatales de la educación, inmediatas y progresivas no ha sido el mismo durante la historia de la humanidad. En el primer capítulo de esta primera parte de la tesis, se presentará la evolución histórica de la educación como un deber del Estado, tanto en Francia¹³³ como en Colombia¹³⁴ y los fundamentos utilizados en las tres etapas de desarrollo histórico¹³⁵.

En el segundo capítulo, se analizará el contenido de las obligaciones relativas a la prestación del servicio de educación y la forma cómo los cuatro elementos del derecho a la educación se han consolidado en el sistema normativo vigente en cada país¹³⁶. Por último, se compararán las similitudes y diferencias en las distintas etapas y sus aproximaciones.

.....
130 COUR DE COMPTES (2010), *l'Éducation face à l'objectif de la réussite de tous*, Paris, rapport du 14 mai, 2010.

131 F. LORCIERIE (2010). "Un ordre scolaire défectueux", in *Broccolichi, Ben Ayed et Trancart*, p. 23.

132 M. DURU BELLAT (2004). " Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: L'éclairage de la recherche", *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, p. 22.

133 F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. II 1480-1789. Perrin, p. 123.

134 J.O. CASTRO V., (2004), *Historia de la educación y la pedagogía, una mirada a la configuración de un campo del saber*. P. 5, Consulté en ligne en www.portales.puj.edu.co/didactica

135 A. PROST, (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV depuis 1930. Perrin, p. 38.

136 S. LEÓN GÓMEZ, *Elementos del derecho a la educación en Colombia*, ministerio de Educación Nacional, p. 3 y ss., www.mineducación.gov.co.

Capítulo 1. El origen de la obligación del Estado

En este primer capítulo, se analizan las fuentes históricas de la obligación del Estado de proporcionar el servicio de la educación en Francia y en Colombia y se estudian las similitudes y diferencias en el escenario mundial (sección 1), después se estudian los fundamentos de la educación en cada país, así como las similitudes y diferencias en los distintos enfoques (sección 2), y se constata que en la última etapa de la evolución de los dos países, es donde existen más similitudes en el enfoque del modelo económico neoliberal, que se está instalando actualmente, en casi todos los países del mundo occidental globalizado.

Sección 1

Las fuentes históricas

En esta sección se analiza la historia de la educación, primero en Francia y luego en Colombia, así como sus similitudes y diferencias en el escenario mundial, y se describen las etapas más importantes de cada país, después de haber constatado que los colombianos están atrasados en casi un siglo, en los cambios y en la decisión de imponer al Estado la obligación de proporcionar una educación gratuita y obligatoria, lo cual se concreta solo hasta el siglo XX, sin embargo aún no existe en Colombia una educación secular, situación que impide a los ciudadanos crear una cultura científica más democrática y participativa, racional, abriéndose así una brecha cultural con Francia y Europa, que se mantiene a lo largo del siglo XX¹³⁷.

Por otro lado, se constata el hecho de que la imposición del modelo neoliberal de la economía que comenzó en Estados Unidos y se ha venido extendiendo en todo el mundo, es un proceso que tiene sus raíces en los años 60 en los dos países comparados, lo que ha obligado al gobierno colombiano a generar estrategias para la transformación de la educación¹³⁸ con el fin de que sea más “democrática y masificada”¹³⁹, pero más en la búsqueda de unos objetivos económicos, que terminan siendo muy diferentes, en relación con los que se implementaron en Francia desde 1881 con la ley de Jules Ferry¹⁴⁰.

El modelo neoliberal exige de Colombia una fuerza de trabajo más calificada, que contribuya a la expansión del capitalismo estadounidense¹⁴¹, mientras que en Francia, el objetivo inicial de la educación desde la Revolución francesa, ha sido la formación de ciudadanos integrales para la República, haciendo prevalecer los principios fundamentales de la libertad y la fraternidad, que han ayudado a establecer hoy los lineamientos de un Estado Social y Democrático¹⁴².

137 R. SCHWARTZ, (2007), *Un siècle de laïcité*, éd. Berger- Levrault, coll "Le point sur", p. 56.

138 J. M. RODRÍGUEZ ROJAS, " Historia de la educación en Colombia" in *Revista Universidad de Antioquia*, Medellín, vols. 1-2, pp. 1954-55.

139 C. VERA y A. MOLANO (1982) *Evolución de la Política educativa en el siglo XX*, Bogotá: CIUP, p. 4.

140 F. MAYEUR, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Perrin, 2004, p. 46.

141 C. MIÑANA BLASCO y J. G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal*, Bogotá, ed. Universidad Nacional de Colombia, p. 38.

142 A. PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, réed. 1983, p. 43.

A. Las fuentes históricas en Francia

El deber del Estado de proveer el servicio de la educación ha tenido una evolución histórica diferente en cada uno de los países analizados. Para fines de comparación, vamos a estudiar los detalles de las tres etapas en cada país. En el caso francés, la historia se divide en tres etapas: la primera, desde la Edad Media hasta finales del siglo XIX, con la expedición de la Ley 1881 Jules Ferry, la segunda comprende las transformaciones experimentadas en la Quinta República y la tercera etapa muestra la evolución hacia la escena mundial.

a) Las fuentes históricas en la primera etapa

Esta fase incluye la evolución desde la Edad Media hasta la Cuarta República.

La educación en la Edad Media y en el antiguo régimen¹⁴³ no era obligatoria, gratuita, ni secular. En ese momento, la educación no era concebida como un deber del Estado¹⁴⁴; sin embargo, eran los sacerdotes de la Iglesia católica, quienes dirigían las primeras escuelas y colegios franceses¹⁴⁵.

El Emperador Carlomagno es considerado como el inventor de la escuela¹⁴⁶, él crea la escuela del Palacio de Aix-la-Chapelle¹⁴⁷. Los profesores debían estar formados en las siete artes liberales trivium y quadrivium, que se definieron a partir del siglo VI¹⁴⁸. Luego, en el siglo XII se crea la Universidad en las principales ciudades y se organizan cuatro facultades. La educación superior se inicia con las artes liberales y continúa con la teología, la medicina y el derecho¹⁴⁹.

Más tarde, en el antiguo régimen conocido como la edad moderna¹⁵⁰ se desarrollan las “pequeñas escuelas”, diseñadas para proporcionar una educación básica a los estudiantes que les permita leer, escribir y contar¹⁵¹. Las escuelas estaban ubicadas en las instalaciones de los obispados y de los municipios, y se reservaban para los hombres¹⁵². El poder real de la época sostenía las escuelas y se involucraba con ellas, tanto en su organización como en su funcionamiento. Parte de los fondos provenían de las familias.

En las grandes ciudades, se crean los colegios que están a cargo de las órdenes religiosas y trabajan de forma independiente con respecto a las universidades. Los jesuitas fundaron y dirigieron los colegios entre los siglos XVI y XVIII y en ese periodo la educación se volvió gratuita, lo que permitió educar a muchos niños de la burguesía. El colegio más famoso fue “El Liceo Louis el Grande” en París. La exigencia de un título universitario era necesaria para ser un juez o un sacerdote. Durante este período, se creó la primera formación especializada en ingeniería, la que convertiría en el primer vestigio de las grandes escuelas francesas¹⁵³.

143 J. LE GOFF, (1984), *la civilisation médiévale occidentale*, París, Arthaud, 1977, Reed. Coll. Les civilisations grandes, p. 44.

144 H.I. MARROU, (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, rééd. Seuil, coll "Points Histoire", pp. 62 et ss.

145 J. LE GOFF, (2000), *Les intellectuels au Moyen Age*, París, Seuil, coll "Points Histoire", 1957, rééd. 2000, p. 12.

146 P. TOURBERT, (2004) *L'Europe dans sa première croissance de Charlemagne à l'An Mil*, París, Fayard, 477 pages.

147 B. LEGRAS, (1988), *Education et culture dans le monde grec, VIII-I siècle av. J.C.*, rééd. Seuil, colle. "Points Histoire", p. 48.

148 R. DA COSTA, (2006), "Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull", *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. Madrid, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Vol 23, p. 131-164.

149 P. RICHÉ, J. VERGER (2006), *Des nains sur des épaules de géants. Maires et élèves au Moyen Age*. Taillandier, p. 48.

150 F.JACQUET FRANCILLON, (1995), *Naissances de l'école du peuple, 1815-1870*, Éd. De l'Atelier, p. 12.

151 R. CHARTIER, M. M. COMPÈRE, D. JULIA, SEDES, (1976), *L'Éducation en France du XVI au XVIII siècle*. p. 32.

152 F. FURET, J. OZAOUF, (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Éd Minuit., p. 23.

153 V. TROGER (2006), " Une histoire de l'Éducation et de la formation", coll *Les dossiers de l'éducation*. París, p. 48

A principios de la revolución en 1789¹⁵⁴, la educación no había sido incluida como una prioridad para el Estado y la organización de la educación continuaba como en el antiguo régimen. Más adelante en el año II, la Convención aprobó un texto que señalaba, “la educación debe ser laica y gratuita”¹⁵⁵.

La Ley de 3 de brumario Daunou del año IV, permite al gobierno organizar la enseñanza primaria y secundaria¹⁵⁶. El principio de la enseñanza obligatoria se elimina. La propiedad de la iglesia es secularizada y la gestión de la educación se convierte en la responsabilidad del Estado. Además, se persigue a las congregaciones religiosas que realizan la enseñanza¹⁵⁷. Luego, en septiembre de 1791 se publica un informe sobre la educación pública, el informe Talleyrand, en el que se diseñan las bases de la educación gratuita para todos¹⁵⁸. En el mismo año, la Constitución de 3 de septiembre, en el título I prevé la organización de una educación pública para todos los ciudadanos, la que debe ser gratuita, con relación a los conocimientos esenciales para toda la humanidad¹⁵⁹. Las instituciones educativas se extienden poco a poco, teniendo en cuenta la división del reino¹⁶⁰.

El 20 de abril de 1792, el señor Condorcet presenta su informe sobre la organización general de la instrucción pública, en donde defiende el proyecto de educación laica y gratuita ante la Asamblea Nacional Legislativa. Al año siguiente, en el mes de julio durante la convención, Robespierre defiende un plan nacional de educación desarrollado por Felix Le Peletier de Saint Fargeau, que establece que la instrucción no es suficiente para lograr la “regeneración” de la especie humana, sino que se requiere inculcar la moral y hacer que el Estado sea el responsable de la educación de los niños entre 5 y 12 años¹⁶¹.

En diciembre de 1793, la ley Bouquier establece que la educación es gratuita y obligatoria para todos los niños entre 6 y 8 años. En 1794, el decreto Lakanal garantiza la libertad de enseñanza y la creación de una escuela para los municipios de más de 1.000 habitantes, también indica que la educación no es obligatoria. Luego, en 1795 con la ley Daunou es abandonada la educación gratuita.

Después de varias décadas, llega el imperio¹⁶² de la Tercera República¹⁶³ en el sistema napoleónico¹⁶⁴, en el cual la escuela primaria es una escuela libre y no confesional, pero está sujeta a la supervisión de la Universidad¹⁶⁵. La escuela primaria se está convirtiendo progresivamente al sistema anterior, a principios de la restauración, y la iglesia forja su posición en

-
- 154 M. TOURNEUX, (1990), *Bibliographie de l'histoire de Paris pendant la révolution française (1890)*. 1849-1917. Volume 5, p. 124.
- 155 M. VENARD (2006), L'école élémentaire du XVI au XVIII siècle, in *Une Histoire de l'éducation et la formation*. Coll. "Les dossiers de l'éducation", Éd. Sciences Humaines, p. 28.
- 156 N. ELIAS, (1973) *La Civilisation des mœurs*, 1973, réed, Calmann Lévy, 2002, p. 261.
- 157 FR. LEBRUN, M. VENARD, J. QUÉNIART, (2003) *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. II 1480-1789, Perrin., p. 178.
- 158 R. D'ENFERT, (2006), Les mathématiques à l'école élémentaire au XIX siècle, in V. TROGER, *Une histoire de l'éducation et la formation*, Ed. Sciences Humaines, p. 26.
- 159 G. COMPAYRÉ, (1885) *Histoire critique des méthodes d'éducation en France depuis le XVI siècle*, Paris, p. 11.
- 160 FR. LEBRUN, M. VENARD, J. QUÉNIART, (2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. II 1480-1789, Perrin, p. 34.
- 161 P. GERBOD, (1996), "Vers l'école républicaine: Rolland d'Erceville et son projet d'éducation nationale", dans R Grevet et P. Marchand (dir), "Les débuts de l'école républicaine (1792-1802)", *Revue du Nord*, Lille, octobre- décembre 1996, pp. 679-973.
- 162 F. MAYEUR, (1977), *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, p. 342.
- 163 C. LELIEVRE, *Histoire des institutions scolaires depuis 1789*, Paris, 1990, p. 421.
- 164 R. ROGERS, (1977), *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX siècle*, Rennes, p. 36.
- 165 J. F. CONDETTE(2008), "Stimuler ou contraindre: les recteurs et l'enseignement supérieur sous la Troisième République", dans J. F. Condettes ET h. Legohereh (dir), *Le recteur d'académie: Deux cents ans d'histoire*, Paris, pp. 111-134.

el campo de la educación¹⁶⁶. Bajo el consulado se fundan las primeras escuelas en 1802, al lado de las cuales subsisten los colegios secundarios. La gran reforma de Napoleón Primero consiste en la creación de la Universidad Imperial con la ley de 10 de mayo de 1806 y el Decreto de 17 de marzo de 1808, estableciendo la enseñanza de la lógica y de la filosofía en la educación secundaria¹⁶⁷.

A través del Decreto 3179 de marzo de 1808¹⁶⁸ la enseñanza primaria vuelve al clero, así como la capacitación de los maestros en las escuelas normales. En 1810, se crea la primera escuela normal en Estrasburgo. Junto con esta, se organiza un monopolio de la educación como una obligación del Estado. Estas regulaciones crea los siguientes niveles educativos: escuelas, colegios, universidades, centros de enseñanza, internados y escuelas primarias. Los colegios de medicina y escuelas de derecho toman el nombre de las facultades, y se crean las facultades de Artes y de Ciencias¹⁶⁹.

En la restauración, la ordenanza del 29 de febrero de 1816 marca un cambio en la educación. Se crea un comité cantonal que es responsable de supervisar las escuelas cantonales, y también se obliga a los municipios a proporcionar educación primaria a todos los niños, la cual debe ser gratuita para las personas más pobres¹⁷⁰.

El plan de estudios se establece desde 1823¹⁷¹, e incluye temas como la ética, la metafísica y la lógica, con un componente importante de la psicología. Años más tarde, en 1826, se implementan los primeros asilos infantiles gracias a la iniciativa de un comité de damas de empleadores. Estas salas permiten a los niños desarrollar hábitos de disciplina, ocupación regular, valores, moral y recibir algunas lecciones a edad muy temprana¹⁷².

Pasaron varios años y hasta 1833, el 28 de junio, se publica la Ley Guizot en la educación primaria que requiere la apertura obligatoria de una escuela para los niños en todas las ciudades con más de 500 habitantes¹⁷³, y la creación de la escuela normal en cada departamento, así como la creación de escuelas primarias superiores, que tienen la intención de mejorar la educación y la formación de los estudiantes de primaria, de las familias pobres y los que no puedan acceder a escuelas y colegios. A los profesores se les empieza a exigir que sean titulares de un diploma de escuela secundaria. En 1835, se crea el primer equipo de inspección primaria¹⁷⁴.

En 1840, el entonces ministro, señor Cousin sustituye el latín por el francés con la introducción de la educación en filosofía a fin de dar el programa de la escolástica, pero con una aproximación moderna. Desde entonces se cambia por completo el espíritu de la educación, y se asigna por primera vez a la educación y aprendizaje una función social muy importante¹⁷⁵.

166 F. FURET et J. OZOUF, (1977), *Lire et écrire: L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, París, tome 1, p. 44.

167 M. M. COMPERE, (1995), *L'Histoire de l'éducation en Europe*, INRP, pp. 28 et ss.

168 A. CHOPPIN (dir), (1993), "Manuels scolaires, État et société, XIX-XX siècles", dans *Histoire de l'éducation*, 58:14.

169 M. M. COMPERE, (2002), *Les collèges français, XVI et XVIII siècle*, INRP, p. 7.

170 A. CHERVEL, (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, p. 89.

171 B. LEHEMBRE, (1989), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux (1791-1804)*, París, p. 66 et ss.

172 R. D'ENFERT (dir), (2003), *L'enseignement mathématique à l'école primaire, de la Révolution à nos jours*, t. I 1791-1914, INRP, p. 44.

173 C. LELIÉVRE, (1990), *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, París, p. 32.

174 F. THOMAS-BION, (2010), *Le système éducatif français*, París, éd. Rue des écoles, agora éducation, p. 32.

175 B. LEHEMBRE, (1989), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux (1791-1804)*, París, p. 66 et ss.

En la administración del obispo Denis Frayssinous Hermópolis, ministro de Educación entre 1842 y 1847, se crea una agregación especial de la filosofía. El Ministro hace una lista de cuestiones sobre las cuales debe evaluarse a los estudiantes, siendo necesarias para el título¹⁷⁶.

En 1850, se publica la Ley Falloux, que busca el desarrollo de la educación primaria definiendo la creación de una escuela para los niños de todos los municipios y distritos escolares, así como para las hijas de las familias que tuvieran medios suficientes. También se formaliza el sistema dual de la escuela, el servicio público financiado por el Estado y el servicio privado organizado principalmente por las escuelas privadas católicas. Se le da a la Iglesia católica el derecho de controlar la organización, los programas y la selección de materiales para la educación pública. La educación secundaria para las niñas¹⁷⁷ es compatible con la creación de una escuela secundaria para niñas en cada distrito desde 1867, pero solo pueden acceder las jóvenes de clases influyentes¹⁷⁸.

Del mismo modo, la ley también obliga a los municipios con más de 800 habitantes a abrir una escuela para niñas y permite a los religiosos tener escuelas libres, pero estas deben responder a la carta de la obediencia, en el sentido de entregar un conocimiento básico sobre las técnicas especificadas para el Estado. Luego, en 1867 por la Ley Dury se impone la creación de una escuela de niñas en todos los distritos de más de 500 personas, y la creación del banco de ahorros de las escuelas para avanzar hacia la educación gratuita, además se establece el primer certificado de graduación¹⁷⁹. En 1879, se expide la Ley de Paul Bert que impone la obligación de abrir una escuela de formación para las niñas en cada departamento.

Hasta ese momento se observa la forma cómo durante todo el siglo XIX,¹⁸⁰ los sucesivos gobiernos franceses se esfuerzan por mejorar la educación básica. En algunos casos, aceptan el clero y en otros luchan en contra de la Iglesia católica que pretende controlar la formación intelectual y moral de los jóvenes franceses¹⁸¹. Por otra parte, a pesar de todas las leyes de este primer período, es solo hasta 1881 que se está en capacidad de establecer la enseñanza obligatoria, con las grandes novedades de Jules Ferry.

b) Las fuentes históricas en la segunda etapa

En 1881 comienza la segunda etapa de la educación en Francia¹⁸². Se asiste al nacimiento de la escuela republicana de Jules Ferry¹⁸³, que se mantiene en la actualidad con los principios de la gratuidad, laicidad y obligatoriedad, sin muchas reformas¹⁸⁴.

-
- 176 A. PROST, (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, p. 3 et ss.
- 177 C. LILIEVRE, (2006), "L'école républicaine et les filles", in V. TROGER, *Une histoire de l'éducation et la formation*, Éditions Sciences Humaines, pp. 43 et ss.
- 178 J. HÉBRARD, (1988), "La scolarisation des savoirs élémentaire à l'époque moderne", in *Histoire de l'éducation*, No 38, p. 8.
- 179 F. JACQUET FRANCILLON, (2005), "Une déontologie pour les instituteurs du XIX siècle", in *Les enseignants ont-ils besoin d'une déontologie ? Cahiers de la Maison de la Recherche*, No 33, Université de Lille-III, p. 23.
- 180 J. F. CONDETTE, (2004) "Les lycéens revendiquent le droit à la parole: la nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français à la fin du XIX siècle", *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle: Revue internationale*, Université de Caen- Basse Normandie, CERSE, vol. 37 (4): 5 et ss.
- 181 W. FRIJHOFF, *L'offre d'éducation: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*, Paris, 1983, p. 32.
- 182 J. N. LUC, *Le temps de l'école maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, 2006, p. 12.
- 183 L. DECAUNES, ET M.L. CAVALIER, (1962): *Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution à nos jours*. Paris: IPN, p. 7.
- 184 P. CHEVALLIER, B. GROSPELLIN, (1971), *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, Mouton, p.7 et ss.

Bajo las nuevas reglas, comienza el proceso de democratización de la educación. La ley introduce la enseñanza obligatoria desde los 6 hasta los 13 años¹⁸⁵ y los niños pueden salir de la escuela temprano, antes de obtener un título en educación primaria¹⁸⁶. El laicismo se proclama con la abolición de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y se ve reforzado por la Ley Goblet en octubre de 1886, que prohíbe la enseñanza religiosa en las escuelas públicas¹⁸⁷.

En el mismo año 1881 se establece el certificado de educación primaria a partir de los once años y se crean los jardines de infancia, eliminando las salas de asilo. Se transforma la escuela, la cual aún no es obligatoria, pero sí gratuita y secular.

Luego, en 1882, Jules Ferry hace que la educación primaria sea obligatoria y laica para niños y niñas entre 6 y 13 años. La educación religiosa se deja a los padres de familia y debe hacerse por fuera de las instalaciones de la escuela, todos los jueves¹⁸⁸.

Mediante la Ley Gobet, en 1886 se exige que todos los profesores de primaria sean laicos y se crean cuerpos suplementarios adscritos a las escuelas elementarias. También se exige a los maestros de las congregaciones religiosas, la presentación del examen de competencias del Estado.

El 7 de julio de 1904 se prohíbe a todas las instituciones religiosas de todo tipo ofrecer el servicio de educación. El 9 de diciembre de 1905 se declara la separación de iglesia y el Estado. El 9 de agosto 1936 se amplía la educación obligatoria¹⁸⁹ hasta la edad de 14 años¹⁹⁰.

Luego, nos encontramos, en el periodo entre las dos guerras, con el gobierno de Gaulle. Este período se caracteriza por una expansión de la formación técnica con la Ley Astier en 1919¹⁹¹ que crea las instituciones especializadas¹⁹². En 1930, el gobierno fija como objetivos de la escuela, la igualdad de la sociedad, y se recuerda la responsabilidad de la sociedad para crear puestos de trabajo y dar cabida a los jóvenes formados¹⁹³ por el sistema escolar¹⁹⁴.

En la época del gobierno de Vichy¹⁹⁵, la innovación en la educación fue mínima, el período es conocido como una especie de reacción. Es solo en este período que el ejecutivo es hostil a

185 P. GERBOD, (1995), "La société pour l'instruction élémentaire et la diffusion du modèle éducatif britannique en France de 1815 à 1848", *L'Information historique*, 57-1, pp. 32-36.

186 J. N. LUC, (1999), "La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du siècle XIX", dans J. N. Luc (dir), *L'école maternelle en Europe (XIX, XX siècles)*, No spécial, Histoire de l'éducation 82 mai 1999, pp. 189-206.

187 L. DECAUNES et M. L. CAVALIER, (1962), *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours*, Paris, p. 54 et ss.

188 F. JACQUET FRANCILLON, (1995), *Naissances de l'école du peuple*, Éd de l'Atelier, pp. 7 et ss.

189 C. LELIEVRE, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, 1990, p. 3 et ss.

190 P. SAVOIE, (1998), "L'État et le local dans l'histoire éducative française", *Éducation et sociétés*, Revue Internationale de sociologie, No 1, pp. 123-139.

191 J. F. GARCIA et L. LEGRAND, (1998), *L'école unique de 1914 à nos jours*, Paris, p. 3.

192 J. F. GARCIA, (1994), *L'école unique en France*, Paris, p. 12.

193 P. ORY, (1994), "Éducation" dans *La belle illusion: Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, p. 613-712.

194 A. PROST, (1983), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, rééd 1983, p. 67.

195 Cfr. F. JACQUET FRANCILLON, (2006), Freinet, entre révolution et tradition, in V. Torger, *Une histoire de l'éducation*, Éditions Sciences Sociales., p. 14 et ss ; A.D. ROBERT, (1993), *Système scolaire et réformes (de 1944 à nos jours)*, Paris, p. 3 et ss ; A. PROST, (1993), *Éducation, sociétés et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, p. 34 et ss.

la educación secular, dirigida por el gobierno colegial de Vichy entre 1940 y 1944 durante la Segunda Guerra Mundial, por lo que se alcanza a suscribir un acto en contra de los defensores de las escuelas públicas, tales como: (i) la Ley de 3 de septiembre de 1940, que derogó la ley que prohibía las congregaciones de enseñanza religiosa. (II) la ley de 18 de septiembre de 1940, que eliminaba los maestros de las escuelas normales por ser demasiado republicanos y que exigía que los maestros debían obtener su diploma de escuela secundaria, (ii) la ley de 15 de octubre de 1950, que suprime los sindicatos de docentes y vuelve gratuita la educación (iii) la ley del 6 de diciembre de 1940, que establece los deberes en torno a Dios en el programa de primaria, y (iv) la Ley de 2 de noviembre de 1941, que establece una subvención del Estado de cuatro millones de francos para las escuelas primarias privadas¹⁹⁶.

Junto a este gobierno colegial, el Consejo Nacional de la Resistencia expresa su deseo de una educación más integral¹⁹⁷, por lo que el latín se vuelve menos importante en la enseñanza y pasa a convertirse como opcional.

Luego, en la época del general de Gaulle, el 17 de abril 1945 se derogan las leyes de Vichy, incluso en el momento en que los obispos están tratando de obtener un estatus jurídico para las escuelas privadas, sin embargo fracasan. Unos meses antes, el 8 de noviembre de 1944, se había creado el Ministerio de Educación y una comisión para elaborar un proyecto de reforma de la educación, que fue presidida por el profesor Paul Langevin del Colegio de Francia¹⁹⁸. Sus trabajos crearon la “escuela única” con las experiencias de los movimientos de la “nueva educación”, la unificación de la educación secundaria obligatoria de 6 a 16 años, y los primeros pasos para lograr la modernización y masificación de la educación en Francia. Aunque el proyecto de escuela única haya sido enterrado, debido a la falta de políticas y las diferencias de recursos, este luego servirá de inspiración para futuras reformas¹⁹⁹.

El 28 de septiembre 1951 se publica la Ley Barangé²⁰⁰, que establece una cuenta especial del tesoro, para dar a cada familia un subsidio de 1.000 francos, cada cuatro meses, para que los niños puedan asistir a las escuelas públicas. Y para los niños que asisten a escuelas privadas, se señala que esta subvención deberá ser abonada directamente por la asociación de padres. Los estudios conducen a un certificado²⁰¹ de educación primaria²⁰².

Bajo la Quinta República se producen cambios significativos en la educación primaria, a través de la Reforma Berthoin de 6 de enero 1959 en la cual se amplía la educación obligatoria hasta los 16 años y se crea un ciclo de dos años al final de la primaria y principios de la secundaria. Los colegios se convierten en liceos²⁰³ de enseñanza general²⁰⁴.

196 J.P. AZEMA, (1979), *De Munich á la Libération, 1938-1944*, Seuil, coll “Points histoire”, p. 34.

197 M. GRANDIÈRE et A. LAHALLE (dir), (2004) *L'innovation dans l'enseignement français (XVI-XX siècle)* SCEREN CRDP des pays de la Loire, p. 12.

198 E. M. FREINET, (1977), *Elise et Célestine Freinet. Souvenirs de notre vie*, T. I, 1896-1940, Stock, p. 23.

199 S. BERSTEIN, (1989), *La France de l'expansion, T.I. La République gaullienne (1958-1969)*, Seuil, coll “Point Histoire”, p. 32.

200 J. M. DONEGANI et M. SADOON, (1976), “ La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945, Analyse d'une non décision”, *Revue française de science politique*, pp. 1125-1146.

201 J. P. RIOUX, (1983), *La France de la Quatrième République*, T. II, L'expansion et l'impuissance (1952-1958). Seuil, coll “Points Histoire”, p. 23.

202 J. FOURATIÉ, (2004), *Les trente glorieuses ou la Révolution invisible de 1946 á 1975*, réed, Hachette, colle “Pluriel”.

203 J. M. CHAPOULIE, (2007), “Une révolutions dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école”, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54 (4): 7-38.

204 E. FREINET, (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, p. 56.

En 1959²⁰⁵, la Ley Debré establece contratos con las escuelas privadas, en donde las escuelas privadas son pagadas por el Estado con la condición de que enseñen los mismos programas que en el sector público. El catecismo es una opción y las escuelas privadas son en su mayoría católicas²⁰⁶.

Y el 3 de agosto de 1963 por la reforma Fouchet Capelle²⁰⁷ se lleva a cabo el ciclo de observación en los colegios de enseñanza general y en los liceos. En 1969, se imponen las escuelas mixtas primarias²⁰⁸.

c) Las fuentes históricas en la tercera etapa

Esta etapa comienza con las leyes de orientación y la modernización de los años setenta, como primer principio de la masificación y la globalización de la educación, y este periodo se prolonga hasta hoy.

En mayo de 1972²⁰⁹, la orientación de la educación se extiende a los niños en edad pre-escolar de dos años en una situación social y económica desfavorecida y se organiza la escolaridad por ciclos. Se reorganiza el año escolar en treinta y seis semanas repartidas en cinco períodos, con 26 horas semanales. En 1975, la Ley Haby establece el principio de “una escuela para todos los estudiantes”²¹⁰. También crea las instituciones para la formación de los docentes, en sustitución de las escuelas normales. Luego, el 1° de agosto de 1990, crea un cuerpo de maestros de escuela, por el Decreto 90-680²¹¹.

El 6 de septiembre de 1980²¹², la enseñanza primaria se organiza en tres ciclos principales: (i) el ciclo de aprendizaje temprano en la maternal, (ii) el ciclo de aprendizaje básico que comienza en la escuela maternal y continúa a lo largo de los cuatro años de primaria y cuatro de secundaria (iii) y el ciclo de conocimientos a profundidad en los dos últimos años de la secundaria.

La Ley Jospin 1989 pone al estudiante en el centro del sistema educativo. En este contexto, el profesor Philippe Meirieu²¹³ considera que la escuela es la mejor manera de proyectar al estudiante. El concepto de que el estudiante es más que un simple contenedor de conocimientos, empieza a cambiar, y se decide a introducir la idea de formar a los estudiantes, para la ciudadanía del futuro, con el apoyo en la escuela de la “educación ciudadanía”²¹⁴.

205 J.M. DONEGANI et M. SADOUN, (1976) “ La réforme de l’enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d’une non décision”, *Revue française de science politique*, p. 17 et ss.

206 F. JACQUET FRANCILLON, (1995), *Naissance de l’école du peuple*. Éd de l’Atelier, p. 5.

207 J. MAJUALT, (1967): *La Révolution de l’Enseignement*. Paris: Robert Laffron, p. 13.

208 P. CHEVALLIER et B. GROSPERRIN, *L’enseignement français de la Révolution à nos jours*, Mouton, 1971, p. 15.

209 M. FERNÁNDEZ, (2001), *Le socialisme, l’égalité dans l’éducation et la démocratie. L’expérience de Gonzalez et Mitterrand*. Madrid: Centre d’études, p. 24.

210 M. SEGRÉ, L. TANGUY, (1970), “ Une nouvelle idéologie de l’enseignement”, VII Congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre, p. 6.

211 L. THANH KHOI, (1967), *L’industrie de l’enseignement*, Minit, p. 7.

212 A. PROST, (2004), *Histoire général de l’enseignement et de l’éducation*, T. IV, in *L’École et la famille dans une société en mutation*, Perrin, coll “Tempus”, p. 143.

213 P. MEIRIEU (1991), *Le Choix d’éduquer*, ESF éditeur, collection Pédagogie, réédition 2007, 198 p.

214 V. ISAMBERT JAMATI, (1990), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d’enseignement et de leurs réformes*, Paris, p. 34.

El 19 de febrero de 1992, se introduce la segunda lengua de aprendizaje en el primer y segundo año, y se extiende a los liceos la oportunidad de estudiar idiomas. También se adapta la formación inicial y continua y el estudio de otra lengua.

El 28 de septiembre de 1992 el señor Jack Lang, ministro de Educación y Cultura presenta su “*Plan de lectura*” para los estudiantes y maestros desde el jardín de infantes hasta la escuela, con un presupuesto de 10 millones de francos para la creación de bibliotecas y centros de documentación en 20 departamentos.

El 13 de julio de 1995, la Ley 95-836, incluye un nuevo contrato para la escuela. El 1° de septiembre de 1998, se pone en marcha una “*red de escuelas*” para el sostenimiento de las escuelas rurales. El 24 de septiembre de 1998, el informe de Jean Ferrier, inspector general de Educación²¹⁵ muestra una situación alarmante en la escuela primaria con el 17% de los estudiantes que tienen dificultades para continuar con el ciclo CE2, y para ello propone fortalecer la evaluación y el conocimiento, e instalar una prueba o test en la escuela²¹⁶, antes de pasar al sexto grado²¹⁷.

El 23 de enero 1999, Claude Allegre, ministro de Educación en ese momento presentó la “*Carta para la construcción de la escuela del siglo XXI*”²¹⁸, que contiene un redireccionamiento de programas y competencia en la lectura, la escritura, la aritmética y la lengua, así como la asistencia personal para los niños con dificultades y los cambios en los horarios escolares, la evolución de la profesión de la enseñanza en las escuelas, la coordinación de un equipo educativo compuesto por colegas, los intervinientes externos, y los apoyos a los educadores. La reforma se lleva a cabo en 1 800 escuelas desde febrero de 1999²¹⁹.

En septiembre de 1999, la ministra de Educación Escolar, Segolene Royal, propone que los objetivos de la guardería deben ser: preparar a los niños para la entrada en la primaria, la lucha contra las desigualdades sociales, la prevención de la insuficiencia de la educación y el analfabetismo, la adquisición del lenguaje y de las imágenes, el aprendizaje de la vida en sociedad y la relación especial con las familias²²⁰.

El 20 de julio de 2000²²¹, el ministro de Educación, Jack Lang anunció el refuerzo del aprendizaje de un segundo idioma, el establecimiento de un diploma de Internet y computación, y el desarrollo de la formación de profesores. Ese mismo año, el 15 de noviembre se presenta el primer plan plurianual de la educación nacional, permitiendo a los maestros planificar la reconversión y la renovación. Además, crea un gobierno colegiado integrado por el primer ministro, los ministros y los secretarios de Estado encargados de la aplicación de las leyes y las directrices nacionales para reducir las desigualdades geográficas, se crean además

215 G. MIALERT, (2004), *Le plan Langevin-Wallon, Paris, 1997* ; CV. Allègre, F. Duber et P. Meirieu, *Le rapport Langevin Wallon*, p. 12.

216 J. F. MURACCIOLÉ, (1998), *Les enfants de la défaite. La résistance, l'éducation et la culture*, Paris, p. 7.

217 A. ROBERT, (1995) *Système éducatif et réformes. De 1944 à nos jours*, Nathan, rééd 1998, p. 7.

218 A. GARCÍA, (2003): *Les étudiants en France. Les défis et les rôles au cours de la dernière décennie*. (Thèse inédit), p. 34.

219 V. TROGER (1999), “D l'éducation populaire á la formation professionnelle, l'action de Peuple et Culture”, *Société Contemporaine*. No 35, p. 3.

220 O. GALLAND, (2004), *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, 1991, réed. 2004, p. 6.

221 J.L. AUDUC, (2001), *Le système éducatif Français*. Champigny-sur-Marne: le CNDP de l'Académie de Créteil, p. 12.

33 000 puestos de trabajo, desde la educación primaria hasta la superior y se reclutan en cinco años a 185 000 maestros desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria con un plan que costó 4 millones de francos de la época.

Al año siguiente, el mismo ministro anunció el plan de renovación de los institutos universitarios de formación de maestros, que incluye facilitar el registro de la formación y la armonización de las pruebas nacionales, la creación de un comité que supervisa los concursos, los cursos de formación para profesores jóvenes en los dos primeros años, lo que costó unos 60 millones de francos. Del mismo modo, el acceso a las instituciones de los formadores se limitaba a los maestros que tienen experiencia reciente en la enseñanza.

En marzo de 2001, el Alto Consejo de Evaluación de la Escuela emite un concepto en el que considera que una política de reducción de tamaño de la clase no ha sido eficaz en la lucha contra el abandono escolar y ofrece la experiencia de la reducción del número de niños por grupo, en el aula, para los estudiantes más desfavorecidos²²².

El 9 de abril de 2003, el ministro de la juventud, educación nacional e investigación, Luc Ferry propone una reforma para reorientar el plan de estudios de la Universidad, la formación teórica y la preparación para el reclutamiento de profesores, el desarrollo de la lógica de la formación profesional con la alternancia en el segundo año y una extensión de dos años en el periodo de la estancia para los futuros profesores.²²³ También se sugiere que la enseñanza en los institutos para maestros sea proporcionada por los investigadores universitarios y por los profesores responsables de la asignatura en el primer y segundo año. Se revive la formación con maestros profesionales expedida por las universidades y escuelas de ingeniería. Esta reforma es considerada por el sindicato de maestros como retrógrada y genera la movilización de maestros en mayo de 2003²²⁴.

En septiembre de 2003 Jean-Pierre Raffarin, primer ministro, implementa un comité para discutir el futuro de la escuela y la revisión de la ley de 1989. El 15 de marzo de 2004, se publica la Ley 2003-228 que establece la absoluta neutralidad del Estado en materia religiosa, y prohíbe los signos o el alcance de la ropa que expresen una afiliación religiosa en las escuelas, colegios y liceos.

Luego, en 2004²²⁵, la nueva ley de orientación se publica como una guía que tiene como objetivo llevar la educación a la misma escena mundial de la integración europea²²⁶.

El 12 de octubre de 2004 se presenta el informe Thélot “para el éxito estudiantil”²²⁷, que contiene²²⁸:

222 M.F. GROSPIRON, M. KHERROUBI, A.D. ROBERT et A. VAN ZANTEN, (2002), *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de la banlieue*, La Dispute, p. 18.

223 M. FOURNIER, V. TROGER (coord), (2005), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Éditions Sciences Humaines., p. 22.

224 V. TROGER (2003), *Histoire de l'enseignement technique*, L'Harmattan, rééd. 2003, p. 134.

225 MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (2007), *La France dans la Loupe, le système éducatif en France*, consulté en ligne www.ambafrancr-es.org, le 29 Janvier 2012, p. 14.

226 J.C. RUANO-BORBALAN, (2005), *Histoire du système éducatif*, PUF, coll “Que sais-je”, p. 54.

227 MINISTÈRE D'ÉDUCATION NATIONAL (2009), *Repères et références statiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre 2009, p. 12.

228 J. R. CYTERMANN, (2009), *Le système éducatif en France, “Le cout de l'éducation”*, La documentation française, coll “Les notices”, p. 12.

1. La escolaridad obligatoria desde los cinco años.
2. La adquisición de un programa conjunto con las enseñanzas esenciales, incluyendo inglés a partir del ciclo CE2, la práctica de la informática, el aprendizaje personalizado, así como tres niveles: educación básica, profundización y diversificación de la orientación. Al final de la “tercera” y la diversificación desde el segundo año en las vías profesionales, hacia los estudios superiores cortos o hacia los estudios superiores extensos.
3. La creación del estatuto de liceo profesional.
4. La redefinición de las misiones y del estatuto del docente.
5. La prolongación de horarios para los docentes de establecimiento.
6. La definición del concurso para el reclutamiento.
7. La reforma de los IUFM, la política de formación continua y la gestión de los recursos humanos.
8. La evaluación de los establecimientos y el apoyo a la mixtura social.
9. El proyecto educativo local con socios educativos que comprenden las comunas, los elegidos, las asociaciones, las empresas, los medios de comunicación, los servicios médicos y sociales, la Policía y la justicia.
10. El contrato individual de éxito educativo para los estudiantes con dificultades. La ley prevé que sea el consejo de clase en cada establecimiento, aquel que decida si el niño debe repetir o no el año escolar.

Con este informe, en enero de 2005, el primer ministro Jean-Pierre Raffarin presenta el nuevo proyecto de ley y los programas para el futuro de la escuela, que es aprobado el 23 de abril de 2005 por la Ley 2005-380 de orientación, que todavía está vigente. Esta ley establece la obligación de transmitir un conjunto de conocimientos y competencias esenciales para todos los niños, quienes deberán adquirirlos al final de la educación obligatoria, que contiene, entre otras materias el francés, las matemáticas, una lengua extranjera a partir del quinto año, en el ciclo CE2, el conocimiento de la tecnología y la ciencia de la información²²⁹.

La reforma prevé un contrato de éxito escolar con los estudiantes en dificultades²³⁰. La ley dispone que el consejo de clase sea el que decide si el niño debe repetir el año o no. Los objetivos de esta reforma son para obtener que el 80% de los niños adquieran un diploma de escuela secundaria y un 50% alcance títulos de enseñanza superior. Del mismo modo, se afirma la libertad académica de los profesores y se restaura su autoridad de los directivos.

.....

229 CAHIERS PÉDAGOGIQUES, (2009) *Le socle commun des connaissances et des compétences* ". Cahiers pédagogiques, No 476, octobre 2009, Sommaire du numéro, p. 14.

230 B. TOULEMONDE, *Le Système éducatif en France*. La Documentation française, p. 23.

Los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) deben asociarse a las universidades²³¹.

B. Las fuentes históricas en Colombia

Para Colombia, la primera etapa comienza con la independencia de América Latina y va hasta la década de los sesenta, la segunda etapa, va hasta la reforma de descentralización de 1986 y la tercera, a partir de dicha reforma y hasta nuestros días.

a) Las fuentes históricas en la primera etapa

El deber del Estado de proveer el servicio de la educación en Colombia tuvo un cambio significativo en la historia. La primera etapa tuvo lugar durante el siglo XIX y mediados del siglo XX²³².

Después de las guerras de independencia en 1918, en Colombia se estableció un régimen republicano. En 1835, el presidente general Francisco de Paula Santander y el ministro de Educación José Ignacio de Márquez²³³ promovieron la educación como una herramienta esencial para luchar contra la ignorancia. Se crearon las primeras escuelas en las siguientes ciudades: Mompós, Cartagena, Tunja y Popayán.

Luego, con la Constitución de 1853, se vivió la época dorada de la educación, después de haberse creado el sistema de educación pública y los docentes contratados que llegaron desde el exterior. Este sistema duró hasta 1885, cuando fue derrocada la hegemonía liberal²³⁴.

Más tarde, en 1875, con el presidente Tomás Cipriano de Mosquera, los jesuitas fueron expulsados y dejaron el poder de la educación²³⁵. En 1886, se restauró la participación de la Iglesia católica en la educación²³⁶, y se sumó al programa académico como un curso obligatorio, la religión. En 1899 estalló la guerra de los Mil Días, y muchos niños abandonaron la escuela²³⁷.

Esta primera etapa se caracteriza entonces por el bajo índice de matrículas²³⁸ la falta de profesores con poca o ninguna preparación, las altas tasas de analfabetismo, la baja inversión pública y la débil prioridad de varios gobiernos en la educación, como un servicio público; asimismo, se verifica la influencia en el plan de estudios de la Iglesia Católica, la preponde-

231 J. SIMON, J.R. CYTERMANN, A. PERRRITAZ, (2008), *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*, París, éd. Berger Levrault, p. 54.

232 L.A. BOHÓRQUEZ CASALLAS, (1956), *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá: Cultural Colombiana, 234 p.

233 J.M. RODRÍGUEZ ROJAS, "Historia de la educación en Colombia", en *Revista Universidad de Antioquia*, Medellín, vol 1-2, pp. 1954-1955.

234 L. A. CHAVEZ, (1946), *Rumbos de la pedagogía colombiana*. Bogotá: Ed. Pax, p. 32.

235 J. HOENISBERG (1953), *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá, p. 43.

236 J. M. PACHECO, *Los Jesuitas en Colombia*, 233 p.

237 A. CACUA PRADA, (1997), *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá, Academia Colombia de Historia. Colección Biblioteca de Historia Nacional, p. 134 et ss.

238 R. FERNANDEZ HEREZ (2004), *L'éducation au XIXe siècle*, bibliothèque numérique des Andes, Lima-Perú, p. 25, consulté en ligne www.comunidadandina.org.

rancia de la educación privada y la oscilación entre las políticas centralizadas y descentralizadas²³⁹.

La educación en Colombia durante el siglo XIX, evidencia las tensiones entre las corrientes del modernismo y las corrientes de modernización, esta última representada por élites progresistas cuyas ideas eran imposibles de implementar. En la reforma de la Constitución de 1836 que consagra la modernización del Estado, el general Santander incluye la libertad de cátedra y permite la secularización de la educación²⁴⁰.

El modernismo se vive durante el período 1983-1960, pero paradójicamente, en la práctica, las tradiciones feudales se conservan y las clases sociales están muy diferenciadas: los hijos de criollos españoles, mestizos, los indios, los agricultores, los negros y los funcionarios del gobierno, con una economía agraria, burguesa y proletaria y una industria emergente, y por ello no tuvo éxito la armonización económica, social y cultural²⁴¹. Las políticas sociales que se habían implementado²⁴² estaban rotas, especialmente aquellas de la educación; el tema era más un proyecto de Estado que un asunto de interés público, por lo que todas las normas permanecieron centralizadas y concentradas en el Ministerio de Educación y no existieron mecanismos para la participación de la sociedad civil²⁴³.

El Gobierno regional no tenía ningún poder de decisión y los profesores eran meros gestores de los programas religiosos. La instrucción estuvo a cargo de la Iglesia que dominaba el sector, sin ninguna concepción de la laicidad en la educación. Así es como la Iglesia consiguió mantener una fuerte influencia en la educación a lo largo de los siglos XIX y XX²⁴⁴.

La educación era considerada como una tarea familiar y comunitaria, típica de sociedades agrarias. Aunque en este período se produce un proceso activo de la ampliación de la escuela primaria, el nivel de la educación sigue siendo precario, y la permanencia de los niños en el sistema se reduce a dos o tres años, especialmente en las zonas rurales²⁴⁵.

Así, en 1940, Colombia seguía siendo un país agrícola, con más del 70% de su población en las zonas rurales. En 1945, solo había 53 000 estudiantes matriculados en centros de enseñanza secundaria y 680 000 en la enseñanza primaria, mientras que más de la mitad de la población era analfabeta²⁴⁶. Los medios de comunicación eran esencialmente la prensa escrita y la radio, ambos con una cobertura muy limitada, dada la falta de electrificación rural, y solo en los años cincuenta comienza la “revolución del transistor”²⁴⁷.

239 I. LE BOT (1979), *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta, p. 12 et ss.

240 M. VOVELLE (1985), *Ideología y mentalidades*. Barcelona: Ariel, p. 12.

241 F. GONZÁLEZ, (1978), *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: CINEP, p 7 et ss.

242 C. VERA y A. MOLANO (1982), *Evolución de la política educativa en el siglo XX*, Bogotá: CIUP, p. 56.

243 M. HERRERA, y C. LOW (1994), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: UPN (investigación apoyada por Colciencias), p. 67 et ss.

244 J. M. PACHECO, *Los jesuitas en Colombia*, 234 p.

245 A. HELG, (1987), “La educación en Colombia 1918-1957 ” y “ La educación en Colombia: 1958-1980”. En: *La Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta, p. 14.

246 J. JARAMILLO URIBE (1989), *Educación durante los gobiernos liberales 1936-1946*. Bogotá: Planeta. Colección Nueva Historia de Colombia, T. IV, p 87-110.

247 A. HELG, (1987) *La educación en Colombia, 1918-1957*, Bogotá, CEREC, 256 p.

Bajo estas condiciones de desarrollo, la obligación de la educación no estaba a cargo del Estado, sino de las familias y las comunidades que incorporaban los niños y jóvenes a la cultura local y que los preparaban para trabajar en el contexto inmediato que era definido en los códigos de comunicación, con roles sociales y habilidades necesarias para insertarse en el trabajo. En este sentido, la educación²⁴⁸ no era un asunto de la escuela o del Estado, sino del grupo de familia y de las organizaciones comunitarias emergentes que aseguraban la continuidad y la supervivencia de sus miembros, de una manera similar a la que prevaleció durante milenios en los grupos humanos en todo el mundo, sobre todo en la Edad Media.

En ese proceso antropológico²⁴⁹, se producen algunos importantes pactos sociales implícitos que provienen de la herencia cultural, que tienen un alto nivel de consistencia y conservan las tradiciones, codificando los ritos de iniciación y de pasaje, la definición de los roles de género y el aprendizaje intergeneracional, que abarca aspectos de la salud emocional y reproductiva²⁵⁰. Por lo tanto, las identidades locales fuertes se configuran en las comunidades artesanales, agrícolas, pesqueras, etc. Además, se identifican patrones específicos de las formas familiares de comercio, de construcción de vivienda, del folclor popular y de las celebraciones comunitarias²⁵¹.

El aprendizaje formal que presenta la escuela primaria desde principios del siglo XIX se centra en la adquisición de textos literarios y en los códigos de las matemáticas, así como en recopilar información sobre geografía, historia nacional, catequesis, civismo, ética, y algunos conceptos muy generales de las ciencias naturales²⁵². Poco a poco, a lo largo del siglo XX, las comunidades rurales aumentan su aprecio por esta clase de educación, ofreciendo a las nuevas generaciones mejores oportunidades. Obviamente, estas alineaciones en el ámbito de la educación primaria no han amenazado la identidad cultural de las comunidades, y en su lugar, se les dio una clara ventaja en el contexto de una sociedad que empezaba a abrirse y a desplazarse a los centros urbanos²⁵³.

b) Las fuentes históricas en la segunda etapa

Desde 1950, el país comienza un rápido salto en las estructuras demográficas y forma productiva²⁵⁴. Entre 1940 y 1965, la población total se incrementa de 8'600 a una población 17 millones, lo que transforma completamente la estructura demográfica: la población rural se incrementa en un 35% y la urbana en un 500%.²⁵⁵

248 O.L. ZULUAGA, (1987), *Pedagogía e historia*. Bogotá Foro Nacional por Colombia, p. 15 et ss.

249 A. MARTÍNEZ B. (1990), " Una mirada arqueológica de la pedagogía". En *Pedagogía y saberes*, No 1, Bogotá: Facultad de Educación UPN, p 7-13.

250 M. FOUCAULT, (1982), *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 12ª edición, 267 p.

251 C. GUTIÉRREZ DE PINEDA, (1975) *Structure, fonction et l'évolution de la famille en Colombie*. (2 vol.), Bogotá, Ascofame, p. 16 et ss.

252 A. MARTÍNEZ, J. O CASTRO, C. NOGUERA (1997), *Educación, poder moral y modernización (1911.1961)*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Social, p. 27 et ss.

253 G. HERNÁNDEZ DE ALBA (compilador). *Documentos para la Historia de la Educación en Colombia*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Ed. Kelly: T. I (1540-1653); T a T. VII (1804-1809).

254 M. T. RAMÍREZ, J.P. TÉLLEZ (2006), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 34, site web www.banrepublica.gov.co.

255 C. VERA y A. MOLANO, (1982), *Evolución de la política educativa en el siglo XX*, Bogotá: CIUP, pp. 12 et ss.

Paralelamente al proceso de rápida urbanización, el país entra en la red de comunicaciones modernas, primero con la introducción de la radio de transistores, que hizo su aparición rápidamente en el campo. A finales de los cincuenta, con la televisión, y en unos pocos años, se extiende a los hogares de todos los niveles sociales. Simultáneamente con estos medios se incrementaron las revistas de amplia circulación, las redes de telecomunicaciones, la telefonía, la distribución de películas, la publicidad gráfica en vallas publicitarias, los afiches y calendarios, entre otros²⁵⁶.

La educación se convierte en una prioridad²⁵⁷ en la política del Gobierno²⁵⁸. La creciente urbanización del país y la migración de los campesinos, a las principales ciudades genera problemas: las familias que vienen a la ciudad son pobres, con poca capacidad de vincularse a la vida productiva de una sociedad que había iniciado su proceso de industrialización, los hábitos de trabajo son muy diferentes a los que ellos conocen.

Por ello, la escuela es la herramienta perfecta para la adaptación y la modernización. Es esencial que los niños desarrollen las competencias necesarias para participar en la vida social y productiva que requiere la ciudad. Durante un largo período de tiempo en los años 60, el proceso de la escuela se centra en los hábitos de la población cambiante²⁵⁹, y los manuales de etiqueta juegan un papel decisivo a este efecto²⁶⁰.

Los cambios bruscos en los niveles de la sociedad urbana, imponen nuevas conductas en la etiqueta²⁶¹. Conocidos en Occidente desde el siglo XVI, los manuales de etiqueta florecen en el siglo XX en América Latina. En Colombia, las clases altas, aumentan su riqueza y mejoran el comercio con los países europeos, en la segunda mitad del siglo XX, comienzan a mejorar sus modales. Había mucho que aprender, para el consumo de nuevas variedades de platos y para la cocina, la moda, la ropa, los muebles, la decoración e incluso el gusto, que ha cambiado comportamientos y hábitos. Varios libros de la etiqueta francesa son traducidos, la referencia obligada del mundo “civilizado” en esta región, y algunas autoridades locales, y en general la aristocracia, se sienten inspirados por los europeos²⁶².

Las recetas de buenos modales eran parte de la búsqueda de la civilización que existía en Colombia, con especial fuerza en el departamento de Antioquia, el cual desde el último cuarto del siglo pasado había estado a la vanguardia en la educación, y cuando finalizó el siglo, este hecho los condujo a la modernización económica²⁶³. La ciudad de Medellín pasó de ser una pequeña ciudad de manufactura de tejidos centrales, y atrajo a trabajadores de

256 J. O. CASTRO V. (2009), *Historia de la educación y la pedagogía*. Sociedad Colombia de Pedagogía, p. 89.

257 M. T. RAMÍREZ, J. P. TELLEZ, (2006), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República, p. 78.

258 A. MARTÍNEZ y F. ANGULO (1997), *Educación, poder moral y modernización (1962-1992)*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Social, p. 156.

259 F. MORENO (1982), *La planeación educativa durante el Frente Nacional. Aportes para su análisis e historia*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, p. 123 et ss.

260 A. MOLANO y C. VERA, (1982), *Evolución de la política educativa durante el siglo XX*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de investigaciones, Bogotá, p. 48 et ss.

261 BOHORQUES CASALLAS, L. A (1956), *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá. Cultural Colombiana, p. 47.

262 A. HELG (1989), *La educación en Colombia 1958-1980*, En: A. Tirado (editor). *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Editorial Planeta, p. 119 et ss.

263 I. LEBOT (1972), *Elementos para la historia de la Educación en Colombia, en el siglo XX*. DANE Boletín Mensual de Estadísticas No 249, abril, pp. 135-141.

los sitios vecinos, con un movimiento de habitantes de las ciudades ricas y de estudiantes enviados por sus familias a la Escuela de Minas o a la Universidad de Antioquia.

Para ellos, más que el contexto social, el buen tono era una señal de gente distinguida. Los modales eran una forma de mejorar la situación social. Con razón, dijo Carrasquilla en su novela *"Grandeza"*²⁶⁴: "más precioso que la familia, incluso más que el dinero, era la buena talla, el buen gusto y buenos modales". Proliferaron libros, catecismos y los códigos de etiqueta, los manuales de economía doméstica, el cuidado de los niños, la salud y la temperancia, todos ampliamente referenciados.

Después, el Estado se enfrenta a la necesidad de ampliar las escuelas, los colegios y las universidades para adaptarse a los nuevos retos planteados por la industrialización y el desarrollo de los sectores modernos de la economía: la banca, las grandes empresas, los servicios públicos (...). En Colombia, como en otros países vecinos de América Latina, la educación se vuelve una prioridad, no solo por su papel en el desarrollo, sino como una forma de consolidar el sistema democrático. Aunque la estructura política está montada sobre un fuerte centralismo presidencial, es necesario contar con una clase dominante que, más allá de los grandes centros urbanos, asuma las responsabilidades de los departamentos y municipios, por lo que la gente debe tener un nivel mínimo de educación básica²⁶⁵.

Por lo tanto, la educación²⁶⁶ se desplaza y pasa de ser un deber muy concentrado en las familias y las comunidades, a ser un deber del Estado con un control casi exclusivo sobre el sistema escolar público. Las obligaciones derivadas de las nuevas leyes, los tratados de la ONU de derechos humanos, por todos lados, complementan las nuevas presiones para que los gobiernos intensifiquen sus esfuerzos para facilitar el acceso a todas las personas a los servicios de educación. Hasta los años 70 la oferta de la educación evoluciona más o menos desordenada sin mucha planificación²⁶⁷. El gobierno central y los gobiernos provinciales están obligados a la ampliación de infraestructura, a la designación de los docentes y a promover la creación de universidades públicas que puedan satisfacer la creciente demanda de la población²⁶⁸.

Este primer proceso culmina a mediados de los años 70 con la ley de nacionalización de la educación pública. La participación comunitaria se expresa como una constante presión sobre los gobiernos para abrir nuevas escuelas y colegios bajo la autoridad exclusiva del Estado²⁶⁹. Se genera un proceso relativamente rápido de modernización en los años 70, introduciendo métodos de enseñanza y programas estandarizados en las regiones. Las organizaciones internacionales exigen mecanismos de seguimiento y evaluación, y los funciona-

264 T. CARRASQUILLA, (2006) *La grandeza*, editorial Bedout, reedición Medellín, 1910, p. 14.

265 I. LEBOT (1985), *Educación e ideología en Colombia*. Editorial la Carreta, Medellín-Colombia, pp. 4 et ss.

266 J. O. MELO, (2012), *La Colombie dans le XXe siècle, une centaine d'années de changement*, les textes sur l'histoire, pp. 7 et ss.

267 J. NIÑO (1988), *Reforma educativa y proyecto nacional educativo*. La educación durante el gobierno de la gente 1994-1998. Ministerio de Educación Nacional, p. 145.

268 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y DNP (1971), *Estrategias y mecanismos para la ejecución de la política educativa*. Documento DNP 728 URH-DE, p. 6 et ss.

269 R. PARRA (1977), "La expansión de la escolaridad en Colombia", documento CEDE No 037, p. 24.

rios participan en diversas misiones en el extranjero. Se empieza a formar un grupo élite de especialistas de la educación, entrenados especialmente en el extranjero.

Así, entre 1950 y 1980, en un período de treinta años, la percepción de la educación pública sufre grandes cambios, pasa de ser un recurso valioso para el progreso social y para la preservación de los privilegios²⁷⁰, a ser un instrumento para el progreso económico de la región²⁷¹.

En este sentido, se explica el crecimiento de la educación privada en las zonas urbanas, donde se concentra la mayoría de los grupos de poder económico y político, para convertirse en un derecho fundamental, útil como medio de progreso económico y como medio esencial para el desarrollo del ser individual y social²⁷².

En los años 80, el Estado ya no es un proveedor de un servicio deseado para el correcto funcionamiento de la sociedad, sino sobre todo la garantía de un derecho fundamental e inalienable. Además, la escuela comienza a ser vista con nuevas sensibilidades, al tiempo que garantiza el cuidado y bienestar de los niños. En efecto, la cuestión de la educación infantil adquiere un nuevo significado, y la posibilidad de acceso a la educación debe ir acompañada de estrategias para garantizar la continuidad y la calidad que se debe ofrecer a los niños y jóvenes. Poco a poco hay nuevos requisitos para las instituciones educativas, que se supone que son el vivero de la convivencia y la ciudadanía efectiva y el escenario que sirve para tomar contacto con la ciencia, la tecnología y el arte²⁷³.

Sin embargo, aunque la educación aumenta en esta década, el debate público sobre la política educativa sigue siendo inexistente²⁷⁴. El sistema educativo reproduce la fragmentación social espontánea, produciendo un modelo de educación pública proporcionado por el Estado a las comunidades más pobres y aisladas, y en segundo lugar, un sistema de educación privada, que tiene en un porcentaje muy alto, tarifas exorbitantes, especialmente en la capital del departamento donde se encuentran los polos de desarrollo industrial. Para las personas con más recursos, se establece un plan de estudios que los lleva a la universidad, mientras que existe una formación técnica para los jóvenes desfavorecidos, a fin de prepararlos para el mercado laboral, sin ninguna opción de buscar los niveles de formación avanzada.

Cabe señalar que esta forma de educación técnica y clásica no es objeto de debate público o de un análisis de los medios de comunicación. La única información que aparece en los periódicos nacionales se refiere a las situaciones de la época relacionadas con el conflicto en curso entre los profesores y el gobierno por sus salarios, o a la crisis en las universidades, o peor aún, los periódicos se utilizan para reportar los logros concretos de los gobiernos²⁷⁵.

270 J. M. RODRÍGUEZ ROJAS, "Historia de la educación en Colombia", en *Revista de la Universidad de Antioquia*, vol 1-2 1954-55, Medellín, p. 43.

271 J. HOENINS ERG, (1953), *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá, pp. 16 et ss.

272 L. A. CHAVEZ, (1946), *Rumbos de la pedagogía colombiana*. Bogotá: Ed Pax, p. 45.

273 L. A. BOHORQUEZ CASALLAS, (1956), *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana, p. 7.

274 S. KALMANOVITZ (2007), *La educación del siglo XXI*, p. 18 et ss., site web www.salomonkalmanovitz.com.

275 M. URRUTIA (1976). *La educación y la economía colombiana*. *Revista del Banco de la República*. Bogotá, pp. 29.

En efecto, la centralización de las cuestiones de la educación en las mentes de los ministros de educación reduce la discusión, a las cuestiones relativas los constantes enfrentamientos entre el gobierno y las asociaciones que representan al sindicato de maestros, por cuestiones de reclamaciones por los salarios, la remuneración, las indemnizaciones, los horarios, las horas de trabajo remuneradas, los beneficios, entre otros.

Por otro lado, en paralelo, los mismos conflictos se producen con las asociaciones de escuelas y colegios privados por cuestiones relativas al control de la escolaridad y a los reglamentos concernientes con la creación y aprobación de nuevos campus de la escuela. Con las universidades, hay una situación similar, de acuerdo con los intereses específicos entre las universidades públicas y aquellas del sector privado.

Todo esto genera un modelo mixto de desarrollo de la educación con el acuerdo del sector privado entre los grupos de interés y el Estado, donde la opinión pública no cuenta. Ni los empresarios, ni las familias, ni la sociedad civil participan en el debate. El Congreso decide crear una legislación que responda a los acuerdos celebrados por el Ministro de Educación²⁷⁶ y el sector privado, para promover las reformas acordadas antes, y luego, en unidades especializadas del Ministerio de Educación, que hacen los cambios en la regulación, generando una red jurídica casi impenetrable. Durante los años 80, las asignaciones presupuestarias del gobierno, fueron negociadas con base en la capacidad del ministro de influir en las decisiones que se toman, más para evitar conflictos con un alto costo político, que para asegurar que existan planes a largo plazo.

Es muy posible que estas características de la evolución de la política de educación de Colombia en esta década, sean similares a los de otros países de la región, en cuanto a su condición de estatuto temporal y de corto plazo, y la ausencia casi total del debate público, el único capaz de juntar el interés general en la definición de un horizonte coherente, con el fin de lograr grandes pactos sociales.

c) Las fuentes históricas en la tercera etapa

La tercera etapa del deber del Estado de proveer el servicio de la educación comienza en 1986²⁷⁷, con el inicio del proceso de descentralización del sector de la educación, a través de la descentralización de los gobiernos locales con una gran autonomía política y administrativa. El Congreso estableció la elección popular de alcaldes y el aumento de las transferencias del gobierno central a las comunidades, a través de la ley en ese mismo año. Hubo una tendencia a la descentralización y un aumento de la cobertura en las variables educativas, debido a los esfuerzos deliberados de los gobiernos de la época para recuperar la dinámica de la matrícula en la educación primaria, que se había perdido durante los años sesenta, así como para fomentar la educación secundaria.

276 J. NIÑO (1998). "Reforma educativa y proyecto nacional educativo". *La educación durante el gobierno de la gente, 1994-1998*. Ministerio de Educación Nacional, pp. 34 et ss.

277 A. SARMIENTO y B. CARO (1997), "El avance de la educación en Colombia, lento, insuficiente e inequitativo". *Revista Planeación y Desarrollo*, Volumen 28, (1): 7.

La Ley 12 de 1987 otorga a las autoridades locales la función de construir y mantener la infraestructura educativa que antes se encontraba a cargo del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. Posteriormente, en 1988, la Ley 24 reestructura el Ministerio de Educación Nacional para afrontar los retos de la descentralización y otorga a las colectividades locales la función de la administración de personal docente²⁷⁸. Además, se reestructura el Fondo Regional de Educación y los comités de carrera²⁷⁹ y se transfiere la función de administración de los establecimientos de educación primaria y secundaria a los departamentos y a los municipios²⁸⁰.

Esta evolución se fortalece con la nueva Constitución Política de 1991, que acoge la percepción social de la educación como un derecho fundamental y progresivo, en gran parte influenciado por el contexto internacional. Como antecedentes de este cambio, encontramos la reunión de la Asamblea General en 1989, que aprobó por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño, con las disposiciones aplicables a la población mundial menor de 18 años, abarcando cuatro temas principales: la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños.

Es así como, en la Constitución de 1991 se consagra el derecho a la educación como un derecho fundamental y, al mismo tiempo, un derecho progresivo basado en las obligaciones claras del Estado. Al derecho a la educación se le aplican normas constitucionales y del bloque de constitucionalidad, lo que incluye la jurisprudencia unificada de la Corte Constitucional, los tratados internacionales y además acuerdos internacionales en materia de derechos humanos.

Entre las normas adoptadas en la nueva Carta Política, se incluye la educación como un derecho para los niños, ratificada internacionalmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y el plan de acción de la Unesco tendiente a erradicar el analfabetismo, con su marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Se recalca que en 1991, el reto para la Asamblea Constituyente era aquel de concebir un proyecto que permitiría diseñar una política de educación para ciudadanos independientes y autónomos capaces de asumir la vida con libertad y responsabilidad, utilizando los nuevos instrumentos de la democracia, tales como la herramienta de la participación en la construcción del proyecto de educación nacional.

Los constituyentes fueron capaces de hacer una nueva concepción de la participación democrática, así como otro modelo de organización del Estado, con un sistema de descentralización que no existía antes.

278 RODRÍGUEZ ROJAS, J. M. (1954), Historia de la educación en Colombia, en *Revista Universidad de Antioquia*, vol. 1-2 1954-55 Medellín, 234 p.

279 C. VERGARA Y M. SIMPSON (2001), *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia*. Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación No 168, p. 25.

280 J. B. FONSECA (2004), *Legislación para la educación 1999-2004*. Tomo II. Bogotá, D.C., Colombia, pp. 4 et ss.

En el marco de la nueva Constitución, la Ley 60 de 1993 define las atribuciones y funciones de los tres niveles de gobierno en las áreas de educación, salud y la redistribución de las dotaciones de la nación entre las colectividades territoriales²⁸¹.

Luego se expide la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación²⁸², en la que se establecen los principios para la gestión, administración y financiamiento del sistema educativo, y le da un papel importante a los departamentos para la administración de los recursos que fueron transferidos del Fondo Educativo Regional. Además se crean esquemas de evaluación de la calidad²⁸³. El Decreto 1860 de 1994 reglamenta lo concerniente al proceso educativo y a la organización de la institución educativa.

En 1995, el Decreto 1719 establece el esquema para la elaboración y aprobación del Plan de Desarrollo Decenal de Educación, siendo presentado el primer plan a principios de 1996, "Plan 1996-2005".

A finales del siglo XX, la descentralización del sistema educativo avanza mucho, a pesar de los problemas en la legislación²⁸⁴ y en la aplicación²⁸⁵. El proceso de descentralización²⁸⁶ se caracteriza por el caos y la incoherencia, con normas contradictorias y repetitivas²⁸⁷, además no existe eficiencia en la prestación de servicios, y no se promueve la equidad en la asignación de recursos.

De otra parte, había un problema de competencias entre los departamentos y los municipios, al momento de tomar decisiones en el sector de la educación.

En la primera década del siglo XXI, se hacen esfuerzos para aumentar la cobertura y mejorar la calidad, con el apoyo de las organizaciones internacionales. En el 2001 se crea un programa de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación secundaria, con financiación del Banco Mundial que busca el logro académico de los estudiantes pobres²⁸⁸. Existen además otros programas, como los colegios de concesión a Bogotá, que han hecho esfuerzos para integrar al sector privado en el servicio de la educación pública, o como "Familias en Acción" programa que ha servido para prevenir el abandono escolar²⁸⁹.

El aumento de los recursos en esta década para el sector de la educación ha permitido cambios en la cobertura, las tasas de matrícula aumentaron en un 103% en 1986 en 114,1 en

-
- 281 A. MONTENEGRO (1995), "An incomplete educational reform: The case of Colombia" *The World Bank, HCO Working Papers*, p. 60.
282 A. VILLANUEVA TORREGROZA (2004), *Ley General de Educación- articulación con la Ley 715*. Bogotá. 123 p.
283 P. V. OBANDO, (2005), La educación colombiana en el siglo XXI, *Revista RBEC* 8: 33 y ss.
284 J. TORRES y H. DUQUE (1994), "El proceso de la descentralización educativa en Colombia". *Revista Colombiana de la educación* No 29. Bogotá, p. 12.
285 A. ROMERO (1978), "A propósito de la descentralización administrativa en educación". *Revista Colombiana de educación*. Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, No 2. Bogotá, p. 83.
286 J. DUARTE (2003), *Educación Pública y Clientelismo en Colombia*, Clío Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, p. 41.
287 C. VERGARA Y M. SIMPSON (2001), *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia*. Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación No 168, p. 17.
288 J. ANGRIST, E. BETTINGER, E. BLOOM, E KING, M KREMER (2001). Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. National Bureau of Economic Research, Working, p. 83-84.
289 A. MONTENEGRO Y C. RIVAS (2005), *Las piezas del rompecabezas. Desigualdad, pobreza y crecimiento*. Taurus- Pensamiento. Bogotá, 276 p.

2006. El gobierno del presidente Gaviria dio prioridad a la educación en su Plan de Desarrollo “revolución pacífica” y logró mejorar la cobertura de la educación en las zonas urbanas y rurales. La tasa de analfabetismo se redujo de un 15,8% en los años noventa a un 8,3% en la primera década de este siglo. En el contexto internacional, la tasa fue ligeramente más baja, en comparación con países como Costa Rica, Chile y Argentina²⁹⁰.

Además, la relación alumno-profesor disminuyó en los niveles de primaria y secundaria, sin embargo, en términos de calidad, los indicadores de competencia demostraron la mala calidad de la educación pública y el empeoramiento progresivo. Las pruebas “Saber” muestran que los niños de las escuelas primarias tienen competencias inferiores a su edad, y las pruebas “Icfes” muestran una disminución en la calidad de la educación secundaria, constatándose que los problemas más agudos están en las regiones aisladas de la costa del Pacífico, la costa atlántica y en el sector rural. El reto de esta década ha sido lograr con éxito, la cobertura universal neta en la educación para niños hasta los nueve años de escolaridad, incluido un grado de preescolar.

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de la política de educación pública y su diseño de una manera participativa, se constata en esta década un impacto real de otros actores sociales, tales como Fecode, Sindicato Nacional de Profesores o las diversas organizaciones internacionales de las Naciones Unidas²⁹¹. El sindicato de Fecode tiene, por desgracia, una estructura débil. Este sindicato ha generado en algunas regiones del país, ciertas oportunidades de participación, lo que les ha permitido el acceso a la agenda política²⁹². Sin embargo, la acción de Fecode se ve a veces como una posición de rival ante el gobierno en el concurso de la agenda pública, únicamente con unos intereses salariales egoístas.

Un ejemplo de ello, fue la discusión del primer plan decenal para la educación en 1999, donde varios aspectos claves de la educación, que tenían que ver con la educación étnica, o la educación en materia de derechos humanos, alcanzaron a ser deliberados; sin embargo, no todos los temas importantes fueron incluidos en la política pública, por cuanto el gobierno se negó a traducirlos en los programas, y no quiso poner las posiciones y comentarios de estos grupos en la agenda pública de las instituciones oficiales.

En esta década, al interior de estas organizaciones sindicales, surgió un movimiento educativo, que comenzó a exigir mayor profesionalismo en los docentes. En el 2001, se experimentó la mayor huelga del sindicato de la educación: los maestros protestaron contra el proyecto de reforma constitucional, el acto legislativo n.º 012, que redujo las transferencias a las autoridades locales para la inversión en la educación, pero Fecode fue derrotado por el gobierno y el Congreso. Desde ese día este sindicato cambió de estrategia y comenzó a experimentar acciones participativas que influyeron en el diseño de la política pública de educación²⁹³. Los maestros comenzaron a comportarse como los defensores de la democracia y

290 M. T. RAMÍREZ y J. P. TELLEZ (2006), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, Bogotá, Banco de la República.

291 F. CAJIAO (2004), La concertación de la educación en Colombia, *Revista Iberoamericana de Educación* No 34.

292 N. HERNÁNDEZ GUEVARA, (2007), *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, E-book libros FLAPE, p. 92

293 J. L. GARAY, y A. RODRÍGUEZ (2005), Colombia: Diálogo pendiente, *Documentos de Políticas Públicas para la paz, capítulo 2, La educación como un derecho exigible en Colombia*, Planeta Paz, Bogotá, p. 145.

de los derechos humanos, y se convirtieron en los primeros promotores de la participación de la comunidad educativa en el diseño de la política²⁹⁴.

Así, los maestros comenzaron a hacer alianzas, coaliciones con otros sindicatos, otros movimientos sociales y otros grupos de la sociedad civil.²⁹⁵ Durante el 2003, por ejemplo, auspiciaron la movilización social y las campañas para el derecho a la educación, siendo los escenarios preferidos para el debate y para las propuestas de los ciudadanos, que sirvieron para una mejor formulación de las políticas educativas.

También hicieron alianzas con organismos internacionales tales como la ONU, e invitaron al Relator Especial para la Educación, quien en su informe apoyó las quejas y propuestas de Fecode. De otra parte, aprovecharon las relaciones con los empresarios que están interesados en el sector de la educación, y concibieron proyectos conjuntos, tales como “Educación para todos”²⁹⁶, un programa patrocinado por la Fundación Corona, que comenzó a monitorear un proyecto de política pública en educación, el cual sirvió para investigar y realizar consultas a los ciudadanos. Las propuestas fueron incorporadas en el “Programa de Educación Ciudadana”.

De todos modos, se lograron algunos avances en ese juego interpartes, al tratar de poner en práctica un sistema educativo que permitiera reducir las exclusiones, porque en realidad la sociedad civil se logró movilizar con éxito en diferentes escenarios²⁹⁷. Los movimientos sociales compartieron y confrontaron discursos y posiciones con el gobierno, ganaron cambios significativos en la acción política, los cuales fueron apoyados, años más tarde por el Relator Especial de las Naciones Unidas para la Educación, quien en su misión de Bogotá en 2003, cuestionó al gobierno por haberse alejado de la política colectiva inicialmente acordada y del verdadero significado del Plan Decenal.

Con relación al impacto de la sociedad civil en el sector de la educación, se puede afirmar que los sectores organizados, a pesar de su heterogeneidad, alcanzaron a tener un impacto en el diseño de la política durante la década de 2000. Los docentes de Fecode y las organizaciones no gubernamentales del sector de la educación, así como otras organizaciones de la sociedad civil, lograron incluir algunos aspectos del plan decenal para la educación. Las organizaciones que participaron en el primer plan decenal fueron las siguientes:

1. La Asociación para la Educación (Aspaen), que es la asociación de las escuelas privadas de las iglesias del Opus Dei.
2. La Confederación de Escuelas Católicas de Colombia (Conaced).
3. La Asociación de las Instituciones Universitarias de Colombia (Ascun).
4. La Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

294 FECODE CEID (2003), *El Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. Por el derecho a la educación pública de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del Estado*. Materiales para la discusión, Ediciones LCB, Bogotá, p. 14.

295 P. GENTILI, y J. GUINDÍN (2005), *La conflictividad docente en América Latina, un balance del año 2005*. Laboratorio de políticas públicas. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, p. 45.

296 J. DUARTE (2003), *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Clío Editorial, Universidad de Antioquia, Medellín, p. 34.

297 F. CAJIAO (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* No 34, pg. 31-47.

5. La Fundación para la Educación de los Empresarios (EX-293).
6. La red de ONG en Colombia.
7. La Sociedad para el Desarrollo de la Educación de Base (Corpoeducación).
8. La Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe).
9. La Fundación Federico de la Universidad Nacional de Colombia.
10. Planeta Paz.
11. La Corporación Regional para la Educación no Formal y la Construcción de Ciudadanía.
12. La Corporación “Viva la ciudadanía” para reformar las costumbres.

Entre las experiencias de participación se registran las siguientes:

1. El proceso de resistencia de Fecode para la aprobación del Acto Legislativo n.º 12 reforma constitucional que tuvo lugar en el gobierno de Andrés Pastrana.
2. El foro nacional para la defensa de la educación pública, celebrada en octubre de 2003 con 1.300 participantes nacionales e internacionales, incluidas las Naciones Unidas, y el Relator Especial para la Educación.
3. La campaña colombiana por el derecho a la educación compuesta por 120 organizaciones de naturaleza diversa: las mujeres, los indígenas, los campesinos, la comunidad, entre otros. Este país se unió en el Foro Mundial sobre la educación.
4. La movilización social por el derecho a la educación en 2004. Los miembros del sector educativo y social hicieron mesas redondas en las regiones y en Bogotá.
5. La elaboración del plan decenal de educación 2006-2015.
6. Los boletines institucionales titulados “La educación, un compromiso de todos”, que reflejan los debates promovidos para el proyecto de educación, e informan a las partes del sector público interesado en las cuestiones estratégicas de la educación. Este boletín circula trimestralmente.
7. La participación en la semana mundial de acción por la educación, organizada en abril de cada año entre la Unesco y la Unicef, con la intervención del Ministerio de Educación y las ONG del sector de la educación.
8. La implementación del proyecto “La educación: un compromiso de todos” financiado por la Fundación Corona, que tiene entre sus principales objetivos: incrementar el acceso de los pobres a la educación primaria y secundaria, y mejorar la calidad de la educación que ellos reciben. Este proyecto demanda y reúne la expresión de los co-

lombianos a través de mecanismos de participación ciudadana, tales como la consulta a través de Internet, el correo electrónico, las encuestas y entrevistas hechas por el periódico *El Tiempo*, entre otros. Los resultados de esta participación se identificaron en la “Agenda Ciudadana para la Educación”. Varios grupos de interés han contribuido aportando su visión a este producto de expresión ciudadana, y no solamente los usuarios de la Internet y los lectores de dichos productos editados por el proyecto, sino también los profesores, los directores de escuela, los padres, los estudiantes, los especialistas en educación, los trabajadores del sector y la ciudadanía en general.

Se anota que, a pesar de la heterogeneidad de la sociedad civil, se pudieron constatar avances en el grado de impacto de la sociedad civil respecto del diseño de las políticas públicas en materia de educación. La actual política pública educativa, que se estableció en el segundo plan decenal de educación 2006-2015, contiene temas incluyentes o inclusivos, tales como la obligación de proporcionar educación para los grupos vulnerables y con discapacidad, la educación para los pueblos indígenas en su propio idioma, entre otros. Además, existe la obligación del Estado de brindar acceso masivo a todos los niños, y garantizarles la disponibilidad, la permanencia, la accesibilidad y la adaptabilidad de la educación.

De todos modos, hay que reconocer que, en un escenario de economía globalizada es difícil para la sociedad civil cambiar la dirección de la política de educación pública que es impuesta desde arriba, por el Ministerio de Educación, el DNP y Conpes²⁹⁸, instituciones que a su vez incorporan las “recomendaciones” del FMI y el Banco Mundial, que permiten implementar las políticas públicas con un enfoque netamente neoliberal en la educación. Es así como finalmente se impone una política uniforme²⁹⁹, efectiva y fiable para afrontar las presiones del mercado global.

Estas exigencias siempre se hacen a los gobiernos de países dependientes quienes deben cumplir, por cuanto se encuentran vinculados a los préstamos del Banco Mundial, lo que les asegura continuar con los grandes proyectos de infraestructura, en detrimento de los sectores sociales como la educación y la salud, los cuales no son tan rentables para el modelo neoliberal, por lo que se exige a los gobiernos dependientes o periféricos que avancen gradualmente en el camino de la privatización.

A esta situación de dependencia y subordinación supranacional, hay que añadir las dificultades internas que deben soportar los miembros de la sociedad civil, lo que impide que puedan organizarse para ejercer verdadera presión sobre el gobierno para obligar a hacer la política de educación pública diseñada originalmente de manera colectiva: Nos estamos refiriendo al conflicto armado interno que ha desbastado, especialmente en el sector rural, con el tráfico de drogas, que se disputan entre la guerrilla y los paramilitares. Lo que trae como consecuencia, los millones de familias desplazadas, la violación reiterada de los dere-

298 El CONPES es un Consejo de Planeación que está presidido por el Presidente de la República y en el que hacen parte los ministros de relaciones exteriores, finanzas, agricultura, desarrollo, trabajo, transporte, Comercio, medio ambiente y Cultura, así como el Director de Departamento Nacional de Planeación DNP, los directivos del banco de la República y la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, así como el director de asuntos de las comunidades indígenas y negras y el Director para la igualdad de la mujer.

299 J. ESTRADA ALVÁREZ (2002), *Configuraciones de una política educativa neoliberal, consideraciones preliminares*, p. 67, sitio web www.espaciocritico.com

chos humanos por parte del Estado y de los grupos ilegales, y la impunidad por sus crímenes contra la humanidad. Todo esto finalmente socava todo el tejido social democrático de la nación, con el agravante de que las negociaciones a favor de los paramilitares que emprendió el gobierno precedente de Uribe, finalmente han servido para integrar sus estructuras mafiosas a la política y la economía del país.

Antes de concluir este acápite, se considera importante hacer alusión a una perspectiva teórica que habla de la participación de la sociedad civil en el diseño de políticas, y es así como se observa un primer escenario teórico de la noción de un proceso participativo, cuyas raíces se encuentran en las ideas de democracia de Jean-Jacques Rousseau³⁰⁰. Este autor indica que cuando se asume un proceso educativo esto implica la construcción de una sociedad participativa e igualitaria, en sus diversas instituciones, como la familia, la iglesia y la escuela. Se requiere entonces de una formación coherente de actitudes y valores individuales, y también del fortalecimiento del derecho inalienable de los ciudadanos a ejercer el control y la vigilancia efectiva de sus representantes en todos los niveles, para garantizar la validez de la *voluntad general*.

Con relación a la evolución de la democracia participativa en Colombia, Orlando Fals Borda³⁰¹, un profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, dice que nuestra democracia

es el resultado de la acción de los movimientos sociales, regionales, con intereses en el medio ambiente, el género, el trabajo, las étnicas, la cultura, entre otros, en búsqueda del poder popular. En la actualidad, no se trata de una democracia de partidos políticos con una filosofía elitista vertical de vanguardia vertical, tal y como han sido los grupos de la izquierda sectaria. [...] Se trata más bien, de los nuevos movimientos sociales democráticos, cívicos y culturales y de la organización social alternativa, con una acción para el cambio, quienes ahora pueden jugar un papel importante a nivel regional y nacional, basados en dos expectativas: 1) su permanencia en el tiempo, y 2) su expansión en el área socioterritorial o geográfica.

Estos movimientos sociales se caracterizan por su carácter civil y pacífico, su compromiso con la descentralización y la autonomía gubernamental y la tolerancia pluralista a la diversidad cultural y humana. Ellos expresan el poder de las tendencias y los cambios fundamentales, en la reinención de la política, por cuanto ponen el acento en la vida civil, en la autonomía, en la fragmentación del poder regional descentralizado a través de nuevos acuerdos, y en la apertura pluralista y ética que pueden servir para reorganizar la sociedad con modelos democráticos y altruistas, y poner fin a las inundaciones catastróficas de la violencia y a la explotación del subdesarrollo.

Sin embargo, no se puede negar que la sociedad civil en Colombia no es homogénea, y que esta visión positiva de la democracia participativa del autor antes citado, no es muy real en este país. Este punto de vista ignora todas las tensiones y sobre todo las relaciones

.....
300 J.J. ROUSSEAU, *Le Contrat social*, Editorial Linotype, Bogotá, 1979, p. 12.

301 O. FALS BORDA, *El rol político de los movimientos sociales y la democracia participativa*, en el Foro Constitucional, *Revista* n° 11 et n° 13 Bogotá 1990, p. 18.

autoritarias de poder, lo que genera en la praxis, una participación muy vertical, porque son las mismas instituciones públicas, las que convocan a la rendición de cuentas, pero ellas no permiten al ciudadano acceder a información precisa, de modo que todos los hechos y las autoridades siguen indemnes, agravando los problemas de corrupción, y de exclusión étnica y de género existentes actualmente³⁰².

Hasta aquí, se han estudiado los acontecimientos históricos más importantes de la tercera etapa del desarrollo de la educación en Colombia. A continuación, se analiza la convergencia, en esta última etapa del desarrollo histórico de Colombia y Francia, con sus más recientes reformas internas en la educación formal que muestran un viraje de la política pública de educación hacia un enfoque neoliberal, observando las características más notables.

C. Las similitudes históricas en el escenario mundial

En este literal se estudiarán las aproximaciones y las similitudes históricas de los países comparados, pero solo en la última etapa de evolución histórica de la educación, en Francia y en Colombia, etapa conocida como el escenario global, y esto con el fin de mostrar el viraje histórico de ambos países hacia un enfoque neoliberal de la educación. Es importante destacar que también se han encontrado similitudes y diferencias históricas en las otras dos etapas de evolución, pero estos se analizarán en el literal C de la Sección 2.

En el sentido antes indicado, se constata una primera similitud entre ambos países, así: en Francia con la reforma de la Ley 2005-380, la cual estableció el *ciclo común* de competencias estándares³⁰³, con el fin de satisfacer las demandas globales de la economía en torno a una educación mundializada, la cual es considerada como una mercancía; y, al mismo tiempo, con el fin de cumplir con los requisitos de mano de obra cualificada exigidos por la Unión Europea (UE)³⁰⁴. Por su lado, en Colombia también se encuentra la Ley 115 de 1993, en la que se estableció el sistema educativo con un currículo unificado que permite tener una educación de masas, estandarizada, contribuyendo así a un mercado de trabajo con mano de obra barata, que sirve a las élites del poder³⁰⁵. Lo anterior nos permite deducir que las reformas en ambos países responden a posiciones políticas neoliberales, en un contexto capitalista³⁰⁶.

Aunque los gobernantes de ambos países consideran la educación formal como un fenómeno social y político muy importante para el desarrollo de los ciudadanos, por lo que deben existir políticas públicas concretas e integrales³⁰⁷, en la práctica continúan apoyando a los

302 N. HERNÁNDEZ GUEVARA (2007), Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso Colombia. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, E. Book (Libros FLAPE ; 5), pp. 146 et ss.

303 F. THOMAS BION, (2010), Le système éducatif français, Paris: Agora éducation, pp. 14 et ss.

304 P. ROBERT, (2009), Un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite, éd. ESF, coll. Pedagogies, 2008; nouvelle éd. 2009, p. 47.

305 B. ASCHER (2001), "Education and training services in International Trade Agreements". Conference on Higher Education and Training in the Global Marketplace: Exporting Issues and Trade Agreements, Washington D.C, p. 7.

306 I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2009), "La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe", Paris, Editions Syllepse., p. 114 et ss ; T. PIKETTY, (2004), L'Économie des inégalités, Paris, La Découverte, "Repères", p. 89; J. F. SABOURET, D. SONOYAMA (dir), (2005), Liberté Égalité, Individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation, Paris, Éditions du CNRS, p. 232.

307 N. MONS, (2007), Les nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?, PUF, "Éducation & Sociétés", p. 45.

expertos internacionales que tienen un pensamiento neoliberal de la educación³⁰⁸, tales como los asesores de la UE para el caso de Francia, y los de la OEA y las Naciones Unidas para el caso de Colombia³⁰⁹.

En cualquier caso, nos encontramos frente al hecho de que en ambos países, la política pública de educación “en el papel” tiene por finalidad la convivencia democrática en un Estado social de derecho, pero en la práctica responde a un Estado meramente liberal. El proceso político y democrático, en la práctica, trata de evitar la contradicción entre la educación integral y aquella que tiene por finalidad única, la transmisión de conocimientos para satisfacer un mercado globalizado, así como la contradicción entre la transmisión de valores y la cultura democrática, y del comportamiento que se debe ejercer en un escenario liberal que privilegia el mercado. Lo que se observa en la práctica es que el sector de la educación funciona en los dos países, con verdaderas reglas del mercado y con los criterios económicos establecidos por las doctrinas neoliberales y no se funda en los conceptos democráticos y políticos de cada nación.

Reformas como la descentralización de los servicios de educación en ambos países, el establecimiento de un *ciclo común* o estandarizado de competencias, así como la flexibilización de la carta escolar y del reclutamiento de los profesores; la redefinición del papel de la competencia de los maestros; los nuevos criterios para la evaluación de las instituciones y para la elaboración de los proyectos educativos en el ámbito local; los contratos individuales de éxito educativo y los contratos de objetivos escolares con los jefes del establecimiento escolar, entre otras reformas³¹⁰, han sido todas, recomendaciones de los expertos internacionales, las cuales deberán implementarse en esta década, en Francia y en Colombia, lo que se convierte en una verdadera prueba de esta nueva realidad de la educación, considerada como una mercancía al servicio del capital humano que es requerido en el enfoque neoliberal de la economía³¹¹.

Este enfoque considera que si las reformas mencionadas anteriormente no logran tener el efecto deseado desde el punto de vista económico, es porque no fueron implementadas de manera radical³¹², es decir, los países que no logren instaurar un verdadero sistema educativo sin barreras ni restricciones, no podrán quejarse de los resultados obtenidos³¹³. Y esto, por cuanto estos expertos consideran que el mercado libre de la educación general es la solución a todos los problemas, porque el mismo logra solo una posición de equilibrio³¹⁴.

Cuando se profundiza en los contenidos de los textos normativos de las dos últimas reformas educativas que tuvieron lugar en ambos países, se constata que los cambios que se han

308 S. PONTHEUX, (2006), *Le Capital social*, París, La Découverte, “Repères”, p. 63.

309 R. REICH, (1992), *The Works of Nations*, New York, Vintage, p. 92.

310 M. CARNOY (2000), (2001), ¿La privatización mejora las escuelas? En *propuesta educativa* 24: p. 53-57.

311 J. BALL STEPHEN, (1990), *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London: Routledge, p. 14.

312 J. GOLL, F. O RAMÍREZ, et J. W. MEYER, (1990), “Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas”, en *Nuevos enfoques en educación comparada*. Editado por P. G. ALTBACH y G.P. KELLY, Madrid: Mondadori. pp. 123-152.

313 J. L. CORAGGIO, (1998), “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?”, en *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Editado por J. L. Coraggio y R.M. Torres, Buenos Aires: Madrid: Miño y Dávila Editores, www.educar, p. 2.

314 J. J. BRUNNER (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. UNESCO, p. 7.

implementado en la actualidad, están promoviendo la libre competencia en la educación y la desregulación del servicio³¹⁵ con el fin de facilitar que las fuerzas del mercado se desarrollen con autonomía³¹⁶. En Francia y en Colombia, con las últimas reformas de las universidades, se han autorizado las famosas alianzas con el sector privado para financiar la investigación y la innovación. Las universidades están empezando a ser manejadas como un negocio, con los resultados de los procesos educativos vistos como bienes productivos. La eficacia y la productividad se convierten en los criterios para la toma de decisiones al interior de las mismas.

Por otra parte, los resultados del aprendizaje³¹⁷ y los costos por alumno se convierten en los criterios económicos claves para la evaluación de la calidad de la educación³¹⁸. Por lo tanto, los expertos internacionales consideran que las universidades deben competir entre ellas para tener los mejores “usuarios” del mercado³¹⁹. Además, se deben reducir o eliminar los derechos o privilegios de los profesores, de los estudiantes y de las instituciones, y se deben crear estímulos que incrementen la eficacia en los resultados, entre ellos, la flexibilización del mercado de trabajo en el sector de la educación, el establecimiento de exámenes para los profesores y la eliminación de las fronteras que impiden una movilidad y por lo tanto un mercado mundial de profesores³²⁰.

En lo que respecta a la educación básica y secundaria en los dos países se logró imponer el *ciclo común* con conocimientos básicos en lectura, escritura, matemáticas y algunos valores para ayudar a una convivencia pacífica³²¹. El Estado debe financiar la educación basada en la demanda y no en la oferta³²² y debe fomentar la privatización de los servicios educativos, lo que permite recuperar³²³ algunos costos³²⁴.

Sección 2

Los fundamentos de la educación

El deber del Estado de garantizar el servicio de educación tiene unos fundamentos que se extraen de la ciencia filosófica y política; en esta investigación se ha constatado que en

-
- 315 M. FRIEDMAN (1955) "The Role of Government in Education". In *Economics and the Public interest*. Editado por R.A. Solo, New Brunswick. N. J.: Rutgers University Press, pp. 123-145.
- 316 R. DALE, (2002) "Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?", *Formación del discurso en la educación comparada*. Editado por J. M. Ferry y D Wolton, Barcelona: Gedisa, pp. 13-27.
- 317 Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación (1998), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. UNESCO OREALC, p. 32.
- 318 M. CIBBONS, (19978), *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona, Pomares: Corredor, p. 14.
- 319 H. A. PATRINOS et BANQUE MONDIALE (1999) "Market forces in Education". *Education: The point of view of the Economists*. En Donostia San Sebastián, España 1999, http://ifc.org/endinvest/Market_HP, p. 3.
- 320 A. TIANA FERRER, (2002), "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación", en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, Madrid; Biblioteca Nueva, pp. 49-70.
- 321 G. TIRAMONTI, (2001), "El Banco Mundial y la agenda educativa", en *Cuadernos de pedagogía*: 308: 57-60.
- 322 G. WHITTY, S. POWER y D. HALPIN (1999), *La escuela, el Estado y el Mercado*. Delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia, p. 43.
- 323 WORLD BANK AND THE TASK FORCÉ ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY, (2000). *Higer Education in Developing Countries. Perl and Promise*. The World Bank- UNESCO, p. 35.
- 324 F. V. HAYEK, (1997), *Los fundamentos de la libertad*- Barcelona: Folio, p. 14.

ciertas etapas de la historia de ambos países comparados, Francia y Colombia, estos fundamentos han convergido y en otras etapas se han diferenciado.

A. Los fundamentos de la educación en Francia

El actual sistema educativo francés tiene fundamentos muy antiguos, algunos han sido inspirados por autores de la antigüedad como Platón³²⁵ y Aristóteles³²⁶. En la época de la Revolución francesa, los Ilustrados dieron los fundamentos racionales a la educación, los cuales se han mantenido hasta nuestros días. Por su parte, Jean Jacques Rousseau, se opone a las ideas de la Ilustración, por considerar que el hombre nace bueno, pero que las ciencias y la inequidad, le hacen perder su naturaleza y lo corrompen. A continuación, se verán a profundidad los fundamentos de la educación en varias etapas de la historia de Francia.

a) Los fundamentos en la primera etapa

La primera etapa va desde la antigüedad hasta finales de la Cuarta República francesa. Los fundamentos ancestrales de la educación, son las ideas de Platón y de Aristóteles, retomadas por los pensadores de la Ilustración, un período en el cual la educación científica jugó un papel clave en las ideas republicanas para mejorar la especie humana y para consolidar una República democrática. Veamos en detalle la evolución de estos fundamentos.

El profesor Gimeno Sacristán³²⁷ explica que las primeras reflexiones sobre la educación se encuentran en los libros sagrados: la Biblia, el Corán o los Vedas. Estas doctrinas fueron un conocimiento sagrado que ha llevado a la felicidad, el conocimiento que ha sido clasificado como la sabiduría de la humanidad y que ha sido conservado gracias a los sacerdotes que, en ese momento, eran los maestros encargados de proporcionar y orientar la educación.

En las civilizaciones antiguas, la educación se caracteriza por su contenido, se almacena y se transmite por la repetición constante, que se llama tradición. La enseñanza se diseña para reducir las diferencias entre las clases sociales. Esto se llamó el tradicionalismo educativo y su propósito era el de capacitar a los escribas, los futuros oficiales que debían dominar el difícil arte de la escritura, para poder así escribir documentos, mantener las doctrinas religiosas, y transmitir la literatura a otras generaciones. Sus formas características se registraron en Egipto, la India, China e Israel. Estos escribas mostraron una mejoría notable en la educación no formal de los pueblos primitivos, porque en esas comunidades la educación había adquirido un carácter intencional.

En estos pueblos emerge una pedagogía dispersa en forma de frases, cláusulas, aforismos, proverbios y se unifica en la mayoría de los casos con la religión y la moral, que normalmente está adherida a la estética, a la moral y a la literatura. Los métodos de enseñanza son introducidos para mejorar la transmisión de conocimientos, hábitos, habilidades, aptitudes y creencias de los jóvenes y los currículos educativos se proporcionan más allá de la familia.

.....
325 PLATÓN, La République, (2006) La rédaction virtuelle, Buenos Aires, consulté en ligne www.laeditorialvirtuelle.com.ar, le 5 Janvier 2012, 234 p.

326 ARISTOTE, (2007) La Politique, rédaction virtuelle, New York, consulté en ligne www.laeditorialvirtuelle.com.ar le 5 Janvier 2012.

327 J. GIMENO SACRISTAN, (1978), Epistémologie de l'éducation, Ed. Sígueme, Salamanca.

En una segunda fase de esta etapa de la evolución, la educación se estructura mejor debido a las nuevas teorías de la educación que emergieron del pueblo de la antigua Grecia y Roma, las cuales son enriquecidas profundamente con las obras filosóficas de sentido pedagógico: los escritos de Platón (429-347), de los cuales se destaca la obra titulada “La República”, donde el autor describe su teoría de la educación; los escritos de Aristóteles (384-322), con su obra *Quintiliano* (40-118) “*El instituto de oratorio*” y *La educación de Séneca* (4 AC-65), entre otros.

Al acumular tanto contenido cultural, ya no era posible que las nuevas generaciones adquirieran el conocimiento por simple imitación, es así como estas generaciones antiguas reconocen la necesidad de mantener y transmitir dicho contenido, dando lugar a una educación intencional. Esta primera tarea fue realizada por los sacerdotes de la Iglesia católica con su acompañamiento espiritual a jóvenes, pero con las exigencias de la complejidad y la profundidad de los conocimientos, lo que forzó a la aparición de enseñanzas especializadas. Emergen la filosofía, la política, la teología, la ciencia y la moral, como ciencias organizadas e independientes.

Así, desde la Grecia clásica, en el siglo V antes de Cristo, la educación adquiere un sentimiento de plenitud del espíritu y del cuerpo del hombre para tratar de llegar al complejo desarrollo de su personalidad, por sus propios medios, pasando por el tradicionalismo clásico educativo, hasta el humanismo. La educación es el conocimiento de lo racional y perfeccionamiento moral del hombre, no es la doctrina enseñada por los dioses, mientras que para las grandes civilizaciones de la antigua cultura oriental, la educación debe ser mantenida y transmitida sin modificaciones, ni ajustes, por el humanismo griego “el tema de la vida es vivir felices y muy bien” - Aristóteles.

Esta formación humanística de los niños se llamaba “Paideia”, y es la incorporación de los ideales de la cultura griega, la cultura de los sentimientos religiosos, éticos y patrióticos, y no solo la instrucción de saberes.

La Edad Media se extiende hasta el descubrimiento de América (500 y 1500), en este largo período, el profesor Zuretti³²⁸ explica que las ideas filosóficas se conocen como “escolástica”. El cristianismo ofrece investigaciones que estructuran el sistema educativo, tales como los escritos de San Jerónimo (340-420), de Agustín (354-430) en su libro “un maestro”, que plantea el problema psicológico de la educación, explicando que la razón es el mediador de todo el conocimiento, su trabajo representa el pensamiento del cristianismo primitivo, y finalmente Tomás de Aquino (1225-1274), quien en uno de sus escritos, “El Maestro”, presenta el problema del conocimiento³²⁹ y su transmisión³³⁰.

A finales del siglo XIII, se vive en Italia una reacción contra el espíritu medieval, a través de la pintura, la arquitectura y la literatura, lo que se conoce como el humanismo italiano. Entre los humanistas cristianos, está Victorino da Feltre (1378-1446), el primer maestro del

328 J. C ZURETTI, (1960), *Histoire de l'éducation*, Buenos Aires, Ed. Itinerarium, p. 3.

329 H. I. MARROU, (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, réed, Seuil, colle. “Points Histoire”, 1984, p. 23.

330 J. LE COFF, (1957) *Les intellectuels au Moyen Age*, Seuil, coll. “ Coll. “ Points Histoire”, 1957, réed. 2000, p. 32.

Renacimiento italiano, que no dejó libros escritos sobre educación, pero sus ideas sobre el tema se convirtieron en una novedad para la época. Victorino fue profesor de humanidades, se le llamó para educar a los hijos del príncipe de Mantúa, quien dirigía una escuela en un ambiente de alegría y libertad, que era conocida como la Mansión Giocosa.

Morano explica que el Renacimiento italiano entró a Francia³³¹ en razón a la guerra con Italia y cuenta cómo en las incursiones de los ejércitos, sus miembros admiraban la civilización italiana por lo que quisieron traerla a su país. Uno de los escritores franceses, el más ingenioso, François Rabelais (1450-1553), fue incluida la historia de las ideas pedagógicas, por cuanto produjo una novela satírica humanista que se titulaba *Las grandes reformas y las crónicas de incalculable valor del gigante Gargantúa*, en la cual criticaba los aspectos ridículos de la sociedad, a través de la educación brindada a Gargantúa³³².

Michel de Montaigne (1553-1592) no era un educador dedicado, tampoco escribió libros sobre el tema de la educación, pero en sus famosos “ensayos” dedicó varios capítulos a la educación, a pesar de que son observaciones simples e ingenuas, contienen una lección humana que identifica tres defectos principales, los que afectan la educación de su tiempo, en particular: el abuso de los textos, la pedantería de la edad y los malos tratos en el aula³³³.

Luis Vives (1492-1540) es considerado el más grande maestro del Renacimiento español. Escribió numerosos libros que han sido traducidos a todos los idiomas, entre ellos: (i) el *Tratado de la educación*, texto que explica los principios didácticos, (ii) *La causa de la corrupción de arte*, en donde se hace hincapié en los vicios de su tiempo en la enseñanza y *La instrucción de la mujer cristiana*, texto que favoreció una amplia formación para las mujeres³³⁴.

Erasmus de Rotterdam (1467-1536) es el más polémico de los representantes del humanismo alemán, sus obras más importantes son: *En el método de la educación*, *Tratado de la verdadera enseñanza didáctica*, *Hablando de la familia*, *La educación liberal de los niños*, y publicó numerosas obras polémicas contra la escolástica y en contra de algunos educadores humanistas³³⁵.

A finales del siglo XV, la infiltración de los intereses civiles y políticos llevó a una ruptura de la unidad de los cristianos, la reforma protestante liderada por Martín Lutero (1483-1546) habló fuertemente a favor de la escuela popular, pero al mismo tiempo, en el grupo de los católicos se implementaron muchas iniciativas similares, como por ejemplo la Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola (1491-1556). Los jesuitas se dedicaron primordialmente a la educación popular, y ellos fueron los primeros en trabajar en la formación de profesores. Con gran influencia social, establecieron colegios y universidades en el mundo occidental.

331 N. MORANO N., G. et Al. (1975), Les fondements de l'éducation, Buenos Aires, Ed scientifique Argentine, p. 64.

332 F. RABELAIS, (1534), Les grands e inestimables chroniques du grand géant Gargantúa. Editorial: Alianza, p. 37.

333 F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, PERRIN, (2004), Histoire de l'enseignement et de l'éducation, T. II 1480-1789. P. 124.

334 J. L. VIVES, (1524), Introducción a la Sabiduría, Madrid. Editorial Alianza.

335 D. ERASMUS (1530), Educación del príncipe cristiano, Tecnos, réed 2003.

Luego llega la etapa de la iniciación científica, donde el proceso de las ideas educativas en el siglo XVII se vuelve complejo, se mantiene la formación humanística en la enseñanza de la literatura del siglo pasado, pero se le da una nueva orientación hacia lo que se ha llamado el realismo pedagógico (del latín: res-cosa), una filosofía educativa que requiere la presentación del conocimiento de las cosas, en lugar de las palabras. La educación realista basa su formación humana en el mundo exterior, más que en el interior, en la superioridad del conocimiento de los fenómenos naturales y de los hechos sociales, y en la formación adquirida por el lenguaje y la literatura clásica.

En este contexto, John Amos Comenius (1592-1671)³³⁶ representa el realismo didáctico, cuyo fundamento es el realismo humanista que comenzó con Da Feltre en 1428. La obra más importante de Comenius es *La didáctica Magna*, que describe su método de enseñanza: “Se puede enseñar todo a cada persona y a todos, y se puede alcanzar el conocimiento de todos, por lo que la educación debe ser cíclica y progresiva”. Comenius y Wolfgang Ratkes (1571-1635) trataron de integrar conocimientos pedagógicos en un organismo científico independiente; con Ratkes la pedagogía se convirtió en una doctrina que tiene sus perfiles propios.

En el siglo XVII, se comienza a construir conocimiento sobre la experiencia y la razón, con el empirismo inglés de Francis Bacon (1561-1626) y el racionalismo francés de René Descartes (1596-1650)³³⁷, los métodos científicos rigurosos³³⁷ que se basen en los principios de la observación y el test de seguimiento, alejan la ciencia tradicional de la antigüedad clásica que se había desarrollado hasta ese momento. Estos métodos tienen amplia resonancia en el campo educativo. Se utilizan para reemplazar la enseñanza de rutina, con base en estudios empíricos y métodos tradicionales racionales. Esta es la forma en que se estructura la enseñanza, la cual tiene en cuenta el proceso de aprendizaje seguido de la metodología.

Descartes es la figura clave en la transición, desde el pensamiento de la Edad Media hasta el pensamiento moderno a través de su libro *El Discurso del Método y Reglas para la dirección del espíritu*, razón por la cual es conocido como el filósofo del método, aunque no haya escrito material educativo. Su interés por encontrar un método de investigación resonó mucho en la educación, pero sobre todo en su primer texto es en donde se encuentra un número de reglas para guiar la enseñanza de la razón, debido al método que sirve para la educación; la frase principal es la siguiente: “hay que presentar a los estudiantes ideas claras y específicas, se les debe enseñar a amar la claridad y la precisión, inculcando una aversión a todo lo que sea vago y oscuro”.

John Locke (1632-1704)³³⁸, un típico representante de la cultura inglesa de su tiempo, quien fue un innovador político, filósofo y profesor, ejerció una considerable influencia en la educación, a través de la publicación de su libro *Reflexiones en la educación*, pero la clave fue el *Ensayo sobre la comprensión humana*, en donde él difiere totalmente del racionalismo de Descartes, encontrando que todo conocimiento proviene de los sentimientos y de la expe-

336 J. A. COMENIUS (1657), *La didactique Magna*, París, Encyclopédie de l'Agora.

337 A. BRIODOUX, (1953), *Descartes, ouvres et lettres*, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard.

338 J. LOCKE (1688), *Réflexions sur l'éducation*, París, Bibliothèque universel, édité par J. Le Clerc, p. 16.

riencia. El empirismo: “Porque el alma del niño al nacer es como una mesa rasa, como una hoja de papel en blanco, y enseguida, las sensaciones proporcionan las primeras ideas de la mente, con pensamientos simples y concretos, después, un poco más complejos y abstractos, por lo que la educación debe ser proporcionada por la observación directa de las cosas, y se puede estar seguros que el espíritu se encargará de lo demás”.

La educación del siglo XVIII adquiere un desarrollo extraordinario y una nueva dimensión con el descubrimiento del conocimiento psicológico y del mundo social.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)³³⁹ fue el más atractivo pensador francés del siglo XVIII, y toda su obra estuvo destinada a exponer su plan para reformar la educación del individuo y de la sociedad, a través de la política.

El Emilio es una novela novedosa y educativa que contiene toda la concepción de la educación y el método que se debe utilizar para formar al hombre auténtico. Sus principios son los siguientes: un retorno a la naturaleza –porque la naturaleza es la causa de la corrupción–, la formación de los sentimientos, el paidocentrismo que tiene como el centro educativo al niño, y la educación negativa, consistente en tener una actitud de maestro espectador ante el niño.

Los ilustrados, por su parte (1726) (Spinoza, Locke, Bayle, Newton y Voltaire), propusieron un proyecto de separación de la escuela del mundo ordinario. Plantearon un tiempo de estudio, separados de las exigencias de producción del conocimiento en desacuerdo con el pensamiento común, una gestión escolar independiente y secular, protegidos de la influencia del clero, de las familias, de los líderes comunitarios y de los patronos de las empresas, y esa fue la condición para establecer una selección antes de acceder a las escuelas, sobre la base de los méritos propios de los individuos y no con base en la herencia de su familia. La Ilustración pone a la educación en el corazón del espacio de justificación política de prestación del servicio educativo por parte del Estado, con el ideal de la igualdad de oportunidades³⁴⁰.

Emanuel Kant (1724-1804)³⁴¹ fue un filósofo idealista que, por su filosofía crítica superó a los principales sistemas filosóficos anteriores, y allanó el camino para la creciente diversificación del pensamiento moderno. Lo acompañaron en esta revolución filósofos importantes, tales como Fichte (1762-1814)³⁴² y Hegel (1770-1831)³⁴³, quienes también tuvieron que hacer frente al problema de la educación cuando hicieron cursos de educación en las universidades alemanas, pero los grandes educadores que brillaron a finales de siglo XVIII y principios del XIX fueron Pestalozzi, Froebel y Herbart³⁴⁴.

.....
339 J. J. ROSSEAU, *El Emilio*, Traducción de Ricardo Viñas, libro en línea, pp. 3 et ss.

340 J. L. DEROUET et R.NORMAND, (2010) *L'Europe de l'éducation entre management et politique*. Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, p. 19.

341 E. KANT (1781), *La crítica de la razón pura*. Alemania Editor J. F. Hartknoch, pp. 22 et ss.

342 J. G. FICHTE (1794), *Ensayo de una crítica de toda revelación*, Traducción de Vicente Serrano, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 76.

343 G. W. F. HEGEL (1812), *Ciencia de la lógica*, Traducido por Augusta y Rodolfo Mondolfo. Editorial Solar/Hachette, Buenos Aires, Segunda edición 1968, p. 39.

344 J. H. PESTALOZZI (1819), *Cartas sobre educación infantil*, Berlín, edición Stuttgart, p. 33 et ss.

b) Los fundamentos de la segunda etapa

En la segunda mitad del siglo XIX, el servicio de la educación se vio influenciado por las ideas positivistas. La educación científica surge con las características de una ciencia natural. El acto de transmitir conocimientos se estudia por medio de la observación, la experimentación y la inducción. Los educadores tratan de estudiar el fenómeno de la enseñanza, analizando las ciencias físicas, la investigación de las leyes de la naturaleza, y el desarrollo de una pedagogía mecanicista. Mientras que la educación avanza un paso más hacia una ciencia, la autonomía de los profesores no logra consolidarse.

En primer lugar, se mencionará a Pestazzoli (1746-1827)³⁴⁵ quien nació en Zurich y comenzó su experiencia en Neu Hof (New Farm). Se dedicó a educar niños mendigos. Fundó un colegio que utilizó para la transmisión de conocimientos, a través de la experiencia. Consideró que la educación primaria no debía basarse en las fortalezas del estudiante, sino en la garantía de que las influencias externas no influyan en el curso natural del desarrollo.

Froebel (1781-1852)³⁴⁶ fue un colaborador de Pestazzoli, él también fundó una institución educativa que más tarde se convirtió en un jardín de niños que aplicaba el principio de la actividad libre, la escuela como una sociedad en miniatura. Los métodos para educar serán los juegos, las manualidades, y el estudio de la naturaleza.

Por su parte, Jean-Frederic Herbart (1776-1841)³⁴⁷ estudió en la Universidad de Jena, también se encontró con Pestalozzi y asistió a sus clases. Estaba impresionado por su método, por lo que creó la primera institución educativa didáctica. Sus obras más importantes son: *La pedagogía general deductiva* (1806) y *El plan para un curso de pedagogía* (1853). Afirmó que la educación debe seguir un camino llamado “*las medidas formales*”, compuesto por la claridad, la organización, la sistematización y la metodología. También produjo la primera prueba sistemática para evaluar el ciclo de la educación. Argumentó que la pedagogía se basa en la deontología que es la que enuncia el objetivo; y la psicología que es la que muestra el camino.

Luego se llega a la edad de madurez científica, que comienza a finales de siglo XIX, cuando se asiste a un debate sobre el carácter científico de la educación y de la pedagogía, como una reacción contra el positivismo. Especialmente Guillermo Dilthey (1833-1911)³⁴⁸ promovió una tendencia educativa que contiene una respuesta que permite considerarla como una ciencia del espíritu. Con los primeros representantes, él separa las ciencias naturales del espíritu y la realidad histórica se constituye como un objeto de estudio en las ciencias. La educación se concibe como una ciencia del espíritu y da al hombre su condición espiritual en el mundo de la cultura, sin que rompa su conexión íntima con la naturaleza.

345 J. H. PESTALOZZI (1797), *Mi indagación sobre el proceso de la Naturaleza en el desarrollo de la humanidad*, Berlín. Edición Stuttgart, pp. 23 et ss.

346 F. FROEBEL, (1826), *La educación para el hombre*. Berlín. Edición Leipzig, p. 7.

347 J. F. HERBART (1853), *Plan para un curso de pedagogía*. Universidad de Gottingen, p. 33.

348 W. DILTHEY, (1883), *Introducción a las ciencias del espíritu*, Universidad de Berlín, p. 45.

El siglo XX es rico en corrientes que enriquecen la educación y la pedagogía de la enseñanza y contribuyen a su terminología y su diferenciación.

Torres y González Rivera³⁴⁹ mencionado entre las personalidades y movimientos en Paul Natorp (1854-1932)³⁵⁰ es un representante alemán de la Escuela de Hamburgo y es autor de *“la pedagogía social”*, Kerschensteiner George (1854-1932)³⁵¹, es un educador alemán y promotor de la Escuela para el trabajo, la cual consideraba al hombre como un producto de la sociedad y de la educación, y Emile Durkheim (1858-1917)³⁵² sociólogo francés, quien fue influenciado por Natorp, y es el representante de *la pedagogía sociológica*, según la cual la sociedad³⁵³ perpetúa su existencia gracias a la educación³⁵⁴.

Auguste Comte (1796-1857)³⁵⁵ autor del *“Curso de filosofía positiva”* obra con la que se pretende promover una reforma de la humanidad, con la transmisión de conocimientos sobre una base científica, la cual se difunde luego como la teoría del positivismo.

Otro movimiento es el pragmatismo, representado por John Dewey (1859-1919)³⁵⁶ filósofo estadounidense, conocido por asignarle a la escuela un objetivo social, quien promueve el aprender haciendo. Además, se constata en esta etapa, los métodos de individualización de la enseñanza con los centros de intereses de Maria Montessori (1870-1952)³⁵⁷, Delcroly³⁵⁸ (1871/32)³⁵⁹ y Eduard Spranger (1882-1963)³⁶⁰, este último un educador alemán quien desarrolló la *“pedagogía de los valores culturales”*.

La evolución de las corrientes teóricas dominantes en el campo de la educación en los últimos 50 años del siglo XX, ha mostrado los diversos intentos de sistematizar la relación entre la educación y la sociedad en un momento dado, con la educación en el campo de la sociología y de la pedagogía. En este sentido, se pueden citar las teorías educativas de los escritores europeos como Bourdieu y Passeron (1930-2002)³⁶¹, Althusser³⁶² Baudelot, Establet³⁶³

-
- 349 C. TORRES, et G. GONZÁLEZ RIVERA, (1994), Sociologie de l'éducation, Buenos Aires, Minho et Dávila rédacteurs, p. 51 et cc.
- 350 P. NATORP (1899), La pedagogía social. Berlín. Edición Ruprecht, Gottingen 2008, p. 12.
- 351 G. KERSCHENTEINER, (1928), La escuela del trabajo, Schoningh, Paderborn 1982, p. 42.
- 352 E. DURKEIM (1924), Educación y sociología. París, p. 7.
- 353 E. DURKEIM (1936), La educación pedagógica en Francia. Traducción Madrid, La Piqueta, 1982, 293 p. 6.
- 354 E. DURKEIM (1928), Les règles de la méthode sociologue. París: Presses Universitaires de France, 1956, p. 5.
- 355 A. COMTE (1844), Le Discours sur l'esprit positif, Versión y prólogo de Julián Marías. Madrid, Alianza Ed. Madrid, 1980, p. 13.
- 356 J. DEWEY, (1890), Democracia y Educación. Ediciones Morata. 1920, reedición 1975, p. 31.
- 357 M. MONTESSORI (1912), El método Montessori. Italia, (trad. español Lidia Alonso), 2008, p. 3.
- 358 J. CHATEAU (dir) (1956). Les grands pédagogues, PUF, pp. 261-273.
- 359 O. DECROLY (1930) La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos: contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares. Actualidades Pedagógicas. 254 p.
- 360 E. SPRANGER, (1920) Cultura y educación. Berlín, p. 14.
- 361 P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, (2000), Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal, 1998, segunda edición, traducción de Joaquín Jordá, Editorial Anagrama; Barcelona, p.7 et ss.
- 362 L. ALTHUSSER, (1977), Ideologías y aparatos ideológicos del Estado, La filosofía como arma de la reacción, Siglo XXI, p. 32 et ss.
- 363 C. BAUDELLOT, R. ESTABLET (1987), La escuela capitalista en Francia, Madrid, p. 12.

y Gramsci³⁶⁴ o los estadounidenses Bowles³⁶⁵, Gintis³⁶⁶, Apple³⁶⁷, Giroux³⁶⁸, y Freire³⁶⁹, solo para nombrar unos cuantos.

Alrededor de este enfoque se ha producido la mejor literatura crítica sobre la naturaleza de la educación, que consistió en discursos contra la escuela a finales de los años 60 y 70, principalmente³⁷⁰. En esta etapa se exige, más que un modelo estrictamente pedagógico. Por lo tanto, no se trata de un rechazo a los procedimientos de enseñanza, sino de ciertos significados sociales de la escuela, por ello no solo fue criticado el desempeño educativo, sino su valor social, político y especialmente su rol en la transmisión de la ideología³⁷¹.

En este contexto, la cuestión fundamental de la educación gira en torno a la capacidad de las instituciones educativas para lograr un cambio social, ya que los estudios de los colegios muestran que la educación está direccionada para que los estudiantes reproduzcan el statu quo³⁷².

En los años 60, la educación está fuertemente influenciada por la ciencia de la pedagogía y la sociología. Se cuestiona el papel de los profesores en términos de direccionamiento o autonomía, y la posición radical del profesor Ivan Illich³⁷³ quien cuestiona la existencia de un sistema educativo creado y controlado por el Estado.

Se empiezan unas discusiones muy interesantes respecto de los métodos inventados por Maria Montessori³⁷⁴ y Freinet³⁷⁵, y los profesores que habían avanzado en el tema de los métodos modernos de enseñanza, quienes consideran que la mera transmisión del conocimiento tradicional debía ser reemplazada por una enseñanza en la cual los estudiantes construyeran sus conocimientos por sí mismos. De acuerdo con esta enseñanza es más importante, por ejemplo, que el estudiante sea capaz de construir el concepto del departamento y sea capaz de identificar en un mapa los lugares geográficos, en lugar de que aprenda de memoria todas las capitales de departamento, sin saber cómo funcionan y cuáles son sus poderes. En otras palabras, es más importante saber navegar por Internet que conocer al dedillo un vasto repertorio de vocabulario con la ortografía correcta³⁷⁶.

364 Cfr. A. GRAMSCI, (1973), *La alternativa pedagógica*. Selección de textos e introducción de Mario A. Manacorda. Nova Terra. Barcelona, p. 17; Nueva Imagen. México, p73; A. BROCCOLI (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*; A. GRAMSCI, (1967), *La Formación de los intelectuales*. Grijalbo. México, p. 24.

365 P. BOWLES (1972), *Memorias de un nómada*. París.

366 G. GINTIS ET S. BOWLES (1986), *Democracy and Capitalism. Property, theory, and the contradictions of Modern Social Theory*. New York: Basic Books., p. 13.

367 M. APPLE, (2005), *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, p.85; M. APPLE (1997), *Educación y poder*. Barcelona, Paidós, p. 14.

368 H. GIROUX (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the opposition*. Critical perspectives in social theory. South Daley, Mass, p. 45.

369 P. FREIRE, (1989), *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI; P. FREIRE (1992), *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, p. 3.

370 J. L. REBELLATO, *La globalización y el neoliberalismo*. Colección Educación Popular, p. 67-106, V. 1 Editorial Caminos, p. 52.

371 J. L. M. GÓMEZ (2001), *Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación*, p. 34, Disponible en www.usuarios.lycos.es

372 B. CUEVAS (2000), *La libertad categoría: filosofía-educación*. P. 33 site web: www.derechos.org.ve.

373 I. ILLITCH, (1971), *Une société sans école*. Deschooling Society Harper & Row, New York. Ed espagnole: Joaquín Mortiz, Traducción Mexique, reedición, 1985, p. 37.

374 M. MONTESORRI, (1917), *Le Montserrri méthode avancée*. Traduit par Editorial Porrúa, Mexique 1960, p. 23.

375 C. FREINET, (1969) *La Méthode naturelle*, 3 volumes, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1968-1969. (À titre posthume), p. 24.

376 C. FREINET, (1976), *Técnicas de Freinet de la Escuela Moderna*. México, Ed. Siglo XXI, pp. 12 et ss.

Esta pedagogía ha sido acusada de ser la responsable, en gran medida, de aumentar la tasa de abandono en muchas regiones de Francia, ya que se convierte en artificial y estresante, porque consiste en la construcción de un conocimiento que es de un nivel más alto que el que los estudiantes realmente tienen³⁷⁷. Además, los opositores a estas teorías argumentan que en los primeros años de escolaridad, los estudiantes deben aprender de memoria necesariamente un conocimiento básico, como el alfabeto, las tablas de multiplicar, los departamentos, las principales normas sociales, la gramática, las matemáticas y física, y que esta metodología³⁷⁸ se opone a ello³⁷⁹.

De hecho, estas nuevas pedagogías fueron luego desconocidas por el gobierno francés durante los años 80 y 90, por cuanto se decidió diseñar una política educativa con un enfoque neoliberal.

Es así, como en Francia a fines de los años setenta, con las leyes de la orientación y de modernización de la educación se busca la masificación, la estandarización y la globalización de la educación, proporcionando una “Escuela única para todos”³⁸⁰. Luego, en las próximas dos décadas, el gobierno se aleja de los puntos principales que la política pública con una escuela republicana, fueron estructurados después de la Segunda Guerra mundial. La Guerra Fría es la imagen de un Estado modernizador, es por ello que la Comunidad Europea se convierte en un nuevo sistema político que requiere una regulación supranacional fundamentalmente económica y social, lo que exige la reorientación de las acciones de los gobiernos para la gestión de los regímenes neoliberales en la administración pública³⁸¹.

El diseño de la política pública en educación continúa a cargo exclusivo del Ministerio de Educación, además, empieza a verse influido por el enfoque cognitivo europeo, sin que se reconozca la influencia directa o indirecta en el sistema educativo de otros actores sociales³⁸².

Hasta mediados de los años noventa, se tuvo la idea de que el gobierno tenía la posibilidad de una planificación eficaz para el desarrollo de la república, con la convicción de que los administradores públicos tenían la capacidad de construir un futuro preplanificado³⁸³. En algún momento, estas ideas tuvieron un gran entusiasmo y altas expectativas entre los franceses, hacia la planificación del desarrollo, pero luego de tres décadas, es decir desde 1995, estos enfoques tuvieron que ser revaluados, y el gobierno comenzó a aceptar que existen otras

-
- 377 C. FREINET, (1996), La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas. Ed. Morata, 2ª. Edición, p. 15 et ss.
- 378 I. ENKVIST (2006), Repensar la educación. Ediciones internacionales Universitarias, p. 87.
- 379 I. ENKVIST (2001), La educación en peligro, Madrid: Unisón, p. 3.
- 380 S. J. BALL, & A. VAN ZANTEN (1988), “ Logiques de marché et éthiques contextualités dans les systèmes scolaires français et britanniques ” in Education et Sociétés, 1: 47-71.
- 381 S.J. BALL et D. YOUDELL (2007), La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public. Rapport préliminaire. Bruxelles: 5eme Congrès Internationale d’éducation, p. 34.
- 382 R. ARNOVE (2003), “Educational reformat round the word: to watt ends?” in J. Resnik (Ed), The production of educational knowledge in the global era, pp.109-120.
- 383 K. MANNHEIM, (1966), De la liberté et de la planification. Mexique, Fondo de Cultura Económica, p. 56.

corrientes sociales³⁸⁴ y políticas que influyen en el diseño de las políticas públicas, de manera directa o indirecta³⁸⁵, y que es mejor reconocerlas³⁸⁶ y hacerlas participar en el proceso³⁸⁷.

Recordemos que la base teórica y científica para la comprensión de la forma en que un país realiza la concepción, implementación y la evaluación de una política social, así como la planificación del desarrollo, ha sido dada por los politólogos, juristas y economistas anglosajones, quienes acogieron la interdisciplinariedad en la teoría del diseño racional de las políticas públicas, para orientar las prácticas sociales con la certeza de que era posible emprender un camino para el progreso continuo de un país³⁸⁸. El progreso de una sociedad planificada sería el resultado del desarrollo científico y técnico del aparato burocrático³⁸⁹ y se debería dar prioridad a la producción y a la distribución de bienes³⁹⁰, para la conducción de los asuntos humanos³⁹¹.

Por su parte, Francia desde los tiempos del general De Gaulle, estuvo plenamente convencida de que las decisiones importantes debían hacerse desde los cuadros claves de gestión en la administración pública, quienes poseían los conocimientos necesarios para planificar el futuro de las políticas públicas. La única incertidumbre en ese momento era la de decidir si se proporcionaba una buena planificación y si esta debía ser democrática o totalitaria.

Así, desde los años setenta, se impuso a la planificación racional-exhaustiva que explica Faludi³⁹² (1973), donde se tenía la creencia de que era posible promover una planificación integral con sistemas centralizados, utilizando procedimientos complejos, de acuerdo con una ingeniería social integral, cuya ejecución era necesaria, antes de diseñar un plan integral, de acuerdo a los resultados deseados³⁹³.

Esta manera de diseñar una política racional se utilizó por primera vez en el mundo anglosajón y fue desarrollado por Herbert Simmons³⁹⁴, quien utilizó la ciencia y sus aplicaciones en la gestión, el derecho, la administración pública y las ciencias políticas, con énfasis en el estudio de las instituciones. El enfoque racional se aplicó en Francia después de la segunda guerra mundial, lo que llevó al crecimiento y a la prosperidad, al haberse utilizado para reducir la brecha tecnológica con los Estados Unidos, con el aumento de la certeza de la racionalidad en el diseño de las políticas públicas, a través del ejercicio de la racionalidad formal.

384 K. MANNHEIM, (1966), *De la liberté et de la planification*. Mexique, Fondo de Cultura Económica, p. 56.

385 M. OLSON (1983), *Grandeur et décadence des nations. Croissance économique stagflation et rigidités sociales*, París, Bonnes Éditions, p. 17.

386 P. MULLER et Y. SUREY (2000), "Les approches cognitives des politiques publiques: présentation", *Revue française de science politique*, 50(2): 187-188.

387 E. OSTROM (2007), "Institutional rational choice: an assessment of the institutional analysis and development framework" in P. Sabatier (Ed) *Theories of the policy Process*, Boulder (Col.) West view, pp. 21-64.

388 W. PARSON (1995), *Public Policy: Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*, Cheltenham, Edward Elgar., p. 12.

389 D. ROCHFHEFORT et R COBB (1994), "Problem definition: an emerging perspective", in D. Rocfhafort & R. Cobb (eds), *The politics of problem definition. Shaping the policy agenda*, Lawrence, Kansas University Press, pp. 1-31.

390 P. PIERSON (2004) *Politics in time*, Princeton, Princeton University of California Press, p. 32.

391 C. RADAELLI (2000), "Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne", *Revue française de science politique*, 50(2), pp. 255-275.

392 A. FALUDI (1973), *De la planification théorie Exeter*, U. K., Pergamon Press, p. 65.

393 H. MINTZBERG (1994), *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, París, Dunod, p. 455.

394 H. SIMONS, (2009), *La rationalité dans la prise de décision*, traduction de Marie G. Bonome, *Série de Philosophie et méthodologie des sciences*. Netbiblo Inc, p. 45.

Con este estado de ánimo optimista, en los años noventa, los países europeos tuvieron una tendencia a idealizar las posibilidades de transformación de la educación en la sociedad, con la confianza de que la decisión tomada podría obstaculizar o alentar los procesos sociales. En algunos casos, como el de Francia, se exageró el papel de la planificación racional integral, generando expectativas que no se basaron en los resultados esperados de la educación como un motor del crecimiento económico y de desarrollo social³⁹⁵.

Hasta aquí, se ha hecho una síntesis de los fundamentos de la segunda etapa de la evolución; a continuación, se analizarán los fundamentos de la educación en la tercera fase y su transformación en un escenario global con referencias universales, así como los fundamentos de la integración europea.

c) Los fundamentos de la tercera etapa

Las bases ideológicas en la tercera fase de desarrollo de la obligación del Estado francés de prestar el servicio de la educación se encuentran en el escenario globalizado.

En este contexto de la globalización, hay nuevas referencias ideológicas universales para el desarrollo de políticas públicas en los Estados occidentales y en aquellos de Europa³⁹⁶, los cuales se estudiarán en este acápite.

Los politólogos Yves Muller y Pierre Surey explican que un referencial universal, se compone de un conjunto de valores fundamentales, que constituyen las creencias fundamentales de una sociedad³⁹⁷, así como una serie de reglamentaciones³⁹⁸ que se escogen entre varios comportamientos³⁹⁹.

En Francia, el referencial universal que se aplica en este siglo es el enfoque cognitivo europeo que funciona con un triple cambio en las reglas de la economía: una rearticulación de los aspectos sociales y económicos de los países miembros⁴⁰⁰, una redefinición de la frontera entre el sector público y privado⁴⁰¹, y una transición entre el centro y la periferia⁴⁰², con una política de descentralización⁴⁰³.

El enfoque cognitivo europeo se estructura a partir del Estado supranacional de la Unión Europea (UE) que incluye 27 países. Después de la segunda guerra mundial, estos países se comprometieron a construir al interior de sus naciones un Estado Social de Derecho.

-
- 395 P. AGHION et E. COHEN (2004), *Education et Croissance*. La Documentation française. París, Conseil d'analyse économique, p. 34.
- 396 P. SOLDATO, (1989), "Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation. Théorie et pratique", Brulant, Bruxelles, 1989, p. 37.
- 397 H. JANNE (1973), "Pour une politique communautaire de l'éducation]", Bull CE, supplément 10/73, p. 11.
- 398 G. M. UBERTAZZI, (1976), *Le domaine matériel du droit communautaire*, RTDE, P. 640.
- 399 J. Cl. GAUTRON, (1992), *Droit européen*, Mémento Dalloz, París, 1992, p. 11.
- 400 J. DE RUYT, (1989), *L'acte unique européen*. "Éditions de l'université de Bruxelles, Coll. Études européennes, Bruxelles, 1989 2a ed, p. 3.
- 401 C. MAROY (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces locaux en Europe*, París, PUF, 336 p.
- 402 D. MEURET et M DURU BELLAT, *Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales*, Politiques et management public, vol. 20, (2): 61-79.
- 403 V. MICHEL (2005), "Décentralisation européenne et déconcentration nationale: les modalités d'europanisation des services de l'Etat", *Revue française d'administration publique*, 114: 219-228.

El profesor Joseph Pico⁴⁰⁴ explica que la consolidación de los Estados Sociales de Derecho en Europa, se hizo a partir de la experimentación con nuevas formas de cooperación entre el gobierno, la sociedad civil, las empresas y las organizaciones internacionales, lo que permitió diseñar políticas públicas que tienen una fuerte inserción social⁴⁰⁵. Una de estas políticas ha sido la de la educación en la UE⁴⁰⁶. Además, todos los Estados europeos permiten injerencia de la UE en el gobierno y en las grandes empresas, y viceversa. Así, la UE se ha convertido en una estructura de poder que ha guiado el desarrollo de las políticas sociales en toda Europa⁴⁰⁷.

Habermas⁴⁰⁸ explica que la acción social en los estados de bienestar de la UE busca un equilibrio entre el Estado y el mercado, por cuanto debe promover las libertades económicas, sin intervenir en el mercado. También se exige al Estado diseñar un plan para la política económica en el mercado mundial, garantizando la libre circulación de los recursos y el crecimiento económico. Sin embargo, no se puede olvidar que el estado de bienestar tiene una obligación adicional en el nuevo enfoque cognitivo europeo, que consiste en garantizar la igualdad real, lo que ha conducido a contradicciones en la implementación⁴⁰⁹ de las políticas públicas⁴¹⁰.

Es así como, el estado de bienestar debe garantizar la realización del principio de la igualdad sustantiva en la sociedad y la participación social⁴¹¹. El Estado cumple las funciones básicas en el ámbito de las garantías⁴¹² de los derechos fundamentales⁴¹³, debe velar por la protección de los ciudadanos y debe proporcionar apoyo al orden público⁴¹⁴ y a la integración social⁴¹⁵. Esta política está diseñada en concurrencia con los sectores privados y sociales. El gobierno debe mantener el equilibrio fiscal entre ingresos y gastos y debe cubrir los riesgos sociales tales como el desempleo, la muerte y la enfermedad. Asimismo, el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades, a través de la educación gratuita, el salario mínimo, la ayuda a la pobreza, el apoyo a los grupos vulnerables y a las zonas desfavorecidas.

En cuanto a las relaciones internacionales de un Estado social de derecho, debe participar en el diseño de la política internacional, con una soberanía inclusiva y cosmopolita, con las bases de un nuevo orden mundial, estableciendo relaciones de cooperación a través de tratados y convenios⁴¹⁶. Es así como el Estado pierde soberanía en la concepción de las políticas públicas, ya que debe integrar los referenciales universales. En conclusión, en este

-
- 404 J. PICO, (2009) *Les limites de la social-démocratie européenne. Siècle XXI* Madrid, première édition 1992, p. 12.
405 A. BENJAIM et J. LAFITTE, (2004), "L'Europe: petite histoire d'une grande idée". Paris: Gallimard, p. 5 et ss.
406 C. MAROY, (2009), " École, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires en Europe. Paris, PUF.
407 F. AMEDEO, (2005), *Les Fossoyeurs de l'Europe*. Paris: Bourin, p. 45.
408 J. HABERMAS, (1994) *Histoire et critique de l'opinion publique*. Éditions G. Gili, SA, Mexico, p. 34
409 T. CHOPIN, et M. FOUCHER. (2008), *L'état de l'union: rapport Schuman 2008 sur l'Europe*. Paris: lignes de repères, p. 32.
410 O. BAINNEE, et P. ROMAIN. (2007), *L'État telle qu'elle se fait: européanisation et sociétés politiques nationales*: Paris: CNRS, p. 12.
411 G. VEDEL, (1990), "L'égalité", *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, ses origines, sa pérennité*, La Documentation française, Paris 1990, p. 172.
412 R. BRUNET, (1910), *Le principe d'égalité*, éd René Felix, Alcan, Paris, p. 7.
413 L. FAVOREAU (1982), "Objet et portée de la protection des droits fondamentaux", p. 32.
414 F. MOREAU, *Précis élémentaire de droit constitutionnel*, 9A. Edition, Sirey, Paris, 1921, p. 471.
415 M. VILLEY (1985), " L'idéologie égalitariste et les droits de l'homme", Centre de publications de l'Université de Caen, 8: 196.
416 R. BIEBER, J.P. JACQUE, H.H.H. WEILER, (1985), *L'Europe de demain, une union sans cessa plus étroite. Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européenne*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Collection Perspectives européennes, Luxemburg, Bruxelles, 369 p.

nuevo Estado social de derecho europeo, en lugar de preocuparse por la solución de los problemas públicos, sus líderes tienen que velar por la integración de los referentes mundiales que darán vida a su acción pública⁴¹⁷.

Y en esta etapa de la integración europea con el enfoque cognitivo aparece el Estado supranacional de la UE, que incluye un desarrollo económico, social, político, cultural y ecológico, con un modelo de cooperación interestatal que tiene un proceso de globalización nacionalización-localización⁴¹⁸.

Este Estado supranacional está conectado a los mercados nacionales y mundiales, lo que significa que la unidad es múltiple, con funciones de regulación y una legitimidad evidente, además, el enfoque cognitivo implica la centralización y la descentralización territorial y local en la toma de decisiones políticas, y para eso debe compartir el poder con las autoridades regionales⁴¹⁹.

La soberanía inclusiva existe, lo que implica una concentración de poder supranacional para garantizar la unión supranacional de los Estados-nación y sus localidades⁴²⁰. Además, se supranacionalizan los poderes legislativo, administrativo y judicial, con mecanismos de aplicación para garantizar el cumplimiento de las regulaciones supranacionales⁴²¹. El nivel de las instituciones europeas es muy avanzado, con el Consejo Europeo⁴²², el Consejo de Ministros⁴²³, la Comisión Europea, del Parlamento Europeo, el Tribunal de Justicia, el Tribunal de Cuentas y el Comité Económico y Social. También los europeos gozan de la ciudadanía europea, pero no han logrado el reto de lograr la integración política a través de la Constitución Europea⁴²⁴.

Desde un punto de vista social, existe un Estado social supranacional que ha sido realizado en la praxis, por cuanto se percibe una similitud en la vida de los europeos, lo que permite la libre circulación de capitales, de bienes y de personas. Además, hay una coherencia en las pautas y modelos de comportamientos de los detentores del poder público. La igualdad jurídica y constitucional radica en la aplicación práctica de los derechos humanos internacionales y en la cultura jurídica⁴²⁵, que es generalizada⁴²⁶. Del mismo modo, existen valores y una ideología común, lo que permite a la UE vincular personas de una manera racional y emocional y hacer de la UE el espacio vital de los europeos⁴²⁷.

-
- 417 J. BOULOUIS (1991), *Droit institutionnel des communautés européennes*, Montchrestien, 3a. édition, París, 349 p.
- 418 F. CAPOTORTI, M HILF, F. JACQUE, *Le traité d'Union européenne - Commentaire du projet adopté par le Parlement européen le 14 février 1984*, Éditions de l'université de Bruxelles Collection dirigée par l'Institut d'Études européennes, Bruxelles, 1985, 3078 p.
- 419 J SCHWARZE, et H. G. SCHERMERS, (1988) *Structure and Dimensions of European Community policy*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden, 238 p.
- 420 J.P. QUENTIN (1984), *Traité et documents relatifs à la CEE*, NED No 4756, La Documentation française, París.
- 421 C. MILLION DELSOL, (1992), *L'Etat subsidiaire*, PUF, Léviathan, París, p. 34.
- 422 F. LAMOUREUX et J. MOLINIE, (1972), *Un exemple de coopération intergouvernementale: Le Conseil de l'Europe*, PUF, Dossiers Thémis, París, 1er trimestre 1972, 99 p.
- 423 *Manuel du Conseil de l'Europe*, (1970) *Structure, fonctionnement, réalisations*, París, Pédone, 407 p.
- 424 J. C. MASCLÉ, (1973), *L'Union politique de l'Europe*, PUF, coll. QSJ No 1527, París, 126 p.
- 425 P. SOLDATOS, (1989), *Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation- Théorie et pratique*, Brulant, Bruxelles, 308 p.
- 426 G. DRUESNE, (1986), *Droit matériel et politiques de la Communauté économique européenne*, PUF, 1a. édition, París, 415 p.
- 427 R. BIEBER et G. RESS (ed), (1985), *L'Europe de demain- Une union sans cesse plus étroite- Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européenne*, Collection Perspectives européennes Luxembourg, Bruxelles, 369 p.

En este contexto, el Estado supranacional⁴²⁸ logra adquirir el monopolio de la acción pública, la construcción de los referenciales de las políticas públicas globales⁴²⁹, con la capacidad social y económica de integrar sus líneas de acción pública, así como la cooperación internacional, a las políticas nacionales dirigidas hacia la periferia. Y en este contexto, la política pública en materia de educación⁴³⁰ es uno de los pilares de la construcción de la Unión Europea⁴³¹.

Así, la UE se caracteriza precisamente por la construcción continua de políticas públicas integradas, no solo económicas, sino también sociales y medioambientales, de las telecomunicaciones, de la justicia, y así sucesivamente⁴³³. Los tratados de la UE le han dado una competencia exclusiva en materia de divisas y de control de la competencia, así como una “competencia compartida” con los países miembros, en la mayoría de las áreas, por ejemplo en el campo de la educación. Sus políticas tienen un impacto directo en el comportamiento de los gobiernos y de las administraciones públicas de los Estados miembros, incluidos los empresarios, consumidores, jueces, empleados de las regiones y los municipios, grupos de interés y las organizaciones no gubernamentales ONG⁴³⁴.

Las políticas públicas⁴³⁵ europeas⁴³⁶ tiene tres fuentes⁴³⁷, (i) las derivadas del Consejo Económico de la OCDE para la regulación de los flujos financieros y la monopolización. (ii) Las políticas de dimensión social integrales e incluyentes de la ONU⁴³⁸ para consolidar los Estados Sociales de Derecho, gracias a los referenciales universales y, (iii) las políticas que provienen de la dimensión militar decidida en el Consejo de Seguridad y en los foros de la OTAN.

Específicamente en relación con las políticas públicas en materia de educación⁴³⁹ en Francia⁴⁴⁰ este país se ha visto especialmente influenciado por las directrices de la OCDE⁴⁴¹, los referenciales de la ONU y de la UE, estos últimos, mediante las directivas explícitas de la Comisión Europea, que sirvieron para establecer el enfoque cognitivo europeo de la educación, siendo una postura contradictoria, por cuanto en teoría, se intentan alcanzar los fundamentos inclusivos de la educación, pero en la praxis, los estados deben cumplir con

-
- 428 L. LEGRAND, (1988), Les Politiques de l'éducation. QSJ no 2329, Paris, PUF, 126 p.
- 429 B. de WITTE, (1986) European Community Law of Education, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 170 pages.
- 430 H. JANNE, (1973), " Pour une politique communautaire de l'éducation", Bull CE, supplément 10/73, 11 p.
- 431 G. ANTOINE, (1976) "L'Europe de l'éducation", RMC, p 543-550.
- 432 M. LECLERCT et C. RAULT, "Les systèmes éducatifs en Europe", NED No. 4899, p. 117.
- 433 J. GOETSCHY, (2004), "L'apport de la méthode ouverte de coordination à l'intégration européenne. Des fondements au bilan", in Magnette P. (ed), La Grande Europe, Bruxelles, Presses universitaires de Bruxelles, p.12, www.ulb.ac.be
- 434 L. AZOULAY, (2004), "Autonomie et Antinomie du droit communautaire: La norme communautaire à l'épreuve des intérêts et des droits nationaux", L.P.A, 5 octobre 2004, No 199, pp. 4-16.
- 435 F. PICAUD, (2009), Doctrine et droit de l'Union européenne, Bruxelles, Bruylant, 188 p.
- 436 P. LEGRAND, (2002) "Public Law, Europeanization and Convergence: Can comparatist contribute?" in Beaumont P, Lyons C, Walker N, (eds) Convergence and Divergence in Europea Public Law, Oxford, Hart Publishing, p 32.
- 437 M. DELMAS MARTY, (2001), "Le processus de mondialisation du droit", in Morand C.A. (dir), Droit saisi par la mondialisation, Bruxelles, Bruylant, p. 15.
- 438 Programme de Nations Unies pour le Développement, (2001), Le développement Humain, p. 2.
- 439 A. VAN HAECHT, (1998), "Les politiques éducatives figure exemplaire des politiques publiques?" *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, No 1 (1998-1), pp. 21-46.
- 440 Y. MANY, P. MULLER, ET J.L. QUERMONNE (dir) (1995), Politiques publiques en Europe, Paris, L'Harmattan.
- 441 P. BAUBY, (1988), Reconstruire l'action publique. Services publics, au service de qui ?, Paris, Syros, coll. Alternatives économiques, p. 56.

las exigencias de la economía global. En este sentido, hay tres movimientos de pensamiento que tratan de explicar la forma como funciona el vínculo entre las normas universales y las políticas internas.

El primer movimiento está representado por diversos autores. Inicialmente lo explica Walo Hutmacher⁴⁴² quien proporciona una síntesis de los debates sostenidos por las organizaciones internacionales y presenta lo que él considera como las tendencias de la integración europea⁴⁴³. Esta concepción plantea la cuestión de la realidad de la convergencia que se observa entre los países. La presencia de los mismos términos en todas las regiones del mundo (gobernanza⁴⁴⁴, autonomía institucional⁴⁴⁵, formación a lo largo de la vida, la organización de aprendizaje, etc.) lo que se ha convertido en un signo de la convergencia en la escena global, del funcionamiento de los sistemas educativos⁴⁴⁶. Pero es una retórica que viste realidades muy diferentes, atadas a la historia y a la realidad de cada país, lo que efectivamente se constató en esta tesis, similitudes entre países occidentales, incluso entre un país desarrollado como Francia y un país subdesarrollado como Colombia.

Un segundo autor, que hace parte del primer movimiento de pensamiento es Jean Michel Chapoulie⁴⁴⁷ quien explica la influencia de los expertos internacionales en Francia, poniendo en perspectiva la idea de un sistema educativo nacional que ha sido cuestionado por el modelo global, lo que ha constituido un traumatismo en la cultura francesa. Explica, primero que todo, que la implementación de un sistema educativo masivo en Francia, empezó en la Quinta República, y el sistema tuvo que hacer frente a la explosión de la escuela; sin embargo, hoy se discuten sus efectos en términos de la democratización⁴⁴⁸ y en la coyuntura se constatan problemas de organización⁴⁴⁹.

El mismo autor explica que en la actualidad, las propuestas europeas pretenden un desarrollo, al lado de esta organización tradicional interna de la educación, con un modelo diferente de coordinación: el establecimiento de una nueva red de establecimientos escolares constituidos a escala europea, y regulados por normas de calidad⁴⁵⁰ internacional⁴⁵¹. Esta nueva organización de las instituciones tiene objetivos progresivos: la creación de un espacio europeo de cualificaciones que permita que la mano de obra circule en tiempo de crisis

442 G. MAJONE (1996), *La Communauté européenne: un État régulateur*, París, Montchrestien, p. 15.

443 W. HUTMACHER, (2003), *Competencias claves en Europa*. París, p. 12.

444 Y. ALPE et J. L. FAUGUET (2005), *Les idéologies du territoire: des alibis pour les politiques éducatives ?*, Communication aux journées RAPPE, 26 mai 2005, Aix en Provence, p. 45.

445 A. ABÉCASSIS (2004) Une étapes significative dans l'évolution du pilotage de l'Éducation nationale, *Revue de l'AFAE*, No 4, " La contractualisation", pp. 89-101.

446 S. ALLEMAND (2002), *Gouvernance: le pouvoir partagé*, in J. C. Ruano-Borbalan et B. Choc, *Le pouvoir, des rapports individuels aux relations internationales: origines et fondements, les théories contemporaines, la métamorphose du pouvoir*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, p. 109-116.

447 J. M. CHAPOULIE, (1987) *Les professeurs de l'enseignant secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la Maison de sciences de l'homme, p. 14.

448 A. PROST, (1986) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris. PUE, 234 p.

449 J.P. OBIN, (1993) *La crise de l'organisation scolaire: de la décentralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris: Fayard.

450 Y. DUTERCQ V. LANG (2002), *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires*, París, PUF, p. 14 et ss.

451 D. COURPASSON (1997) "Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale", *Sociologie du travail*, 1: (39-6) 1997.

económica en una región específica. Los riesgos son igualmente obvios, una escuela a dos, tres o cuatro velocidades, que corresponda a los diferentes grupos sociales⁴⁵².

Además, se considera necesario el control de las competencias de la educación, denunciando cualquier descentralización, como una disminución del servicio público frente al mercado⁴⁵³, lo que lleva a elogiar un sistema centralizado, olvidando que en los años sesenta se había demostrado que este es el que alimenta la desigualdad por su indiferencia con las disparidades.

Por último, un tercer autor del primer movimiento de pensamiento es Laurent Thévenot⁴⁵⁴ quien muestra el papel de Europa, en el desarrollo de las normas internas de los gobiernos de los Estados miembros. Este trabajo se centra en la regulación de la producción industrial en Europa, pero puede ampliarse a la política de educación. En este enfoque, para facilitar el movimiento de los estudiantes, se debe avanzar en la homologación de los diplomas a partir de la obtención de los créditos en las distintas universidades, por lo que se requiere que las agencias de validaciones tengan los medios para verificar si las instituciones educativas presentan equivalencias más o menos parecidas.

De ahí la necesidad de las normas de calidad que permiten conocer si se mueven en las mismas categorías. Ciertamente, por el momento esta organización supranacional concierne únicamente a la educación superior, pero es fácil de prever la forma cómo irá imponiéndose en los demás ciclos de la educación. Para que los estudiantes sean admitidos en las buenas universidades y puedan circular en las redes de prestigio, tendrán que venir de las escuelas secundarias que tengan las mismas garantías y que ya estén involucradas en un sistema de intercambio de clases bilingües, con secciones internacionales, o estadías para estudio de idiomas, entre otros temas.

El segundo movimiento de pensamiento estudia el modo de gestión de la globalización, que se propone para el nuevo funcionamiento del sistema de educación. Dos tendencias están convergiendo para un debilitamiento del sistema educativo nacional. La primera tiende a flexibilizar las normas nacionales y a otorgar mayor autonomía a los establecimientos escolares para que puedan construir nuevos enlaces a escala europea. Esta tendencia ya está muy avanzada, pero este modelo es incompatible con la noción de servicio público de educación, al cual Francia se adscribió desde hace varios siglos.

La autonomía institucional se presentó en la ley de orientación de 1989, como un nuevo fundamento del sistema escolar, pero todavía existe una desconcentración de la Academia que no la ha beneficiado. El rector se vuelve un “ministro” en la región, pero aun no existen los instrumentos de evaluación necesarios para establecer la relación entre los efectos de la administración local y los objetivos de la política nacional⁴⁵⁵.

452 C. GRÉMION, R. FRAISSE, (1996), *Le service public en recherche. Quelle modernisation ?*, Commissariat général du Plan. La Documentation française, p. 7.

453 P. BOURDIEU et C. CHARLE (2000), *Un ministre ne fait pas le printemps*. *Le Monde*, 8 avril 2000, p. 1.

454 L. THÉVENOT Et L. BOLTANSKI, (1991) *De la justification: les économies de la grandeur*, Gallimard, p. 4.

455 L. THÉVENOT, (2006), *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte, pp. 76 et ss.

El tercer movimiento de pensamiento, vuelve a la cuestión de la relación entre la nueva administración y el concepto de servicio público. El sistema educativo tiene que justificar sus decisiones, en especial las relativas a la evaluación y la orientación de los estudiantes y debe rendir cuentas a la sociedad que lo subvenciona. La mejor manera para lograr esto es involucrando a los usuarios en su gestión y es en este sentido que Agnes Van Zanten⁴⁵⁶ plantea la necesidad de inventar nuevos espacios de regulación.

La cuestión es la de saber: ¿con relación a qué principios es que la escuela debe justificarse y con cuáles principios debe inspirar su regulación? Si la escuela se convierte en una empresa, debe ser tratada como tal, y para ello debe estar justificada en relación con los criterios habituales de la gestión: racionalidad y eficiencia en la organización del trabajo, retorno de la inversión, transparencia en relación con los usuarios, y satisfacción del consumidor.

En este contexto, Jean Louis Derouet⁴⁵⁷ trata de identificar las armonías que existen entre la nueva organización de la educación y las nuevas formas de gestión capitalista que Luc Boltanski⁴⁵⁸ y Eva Chiapello⁴⁵⁹ tratan de caracterizar con el término de “*Ciudad por proyecto*”. Aunque la escuela lleva a cabo una misión que va más allá de la gestión original para entrenar a los futuros ciudadanos en los principios humanos universales, lo que debería ser el verdadero debate, no es eso. La discusión se debe centrar en la cuestión del mercado y da lugar a nuevos tipos de desigualdades: Las escuelas son diferentes respecto de los recursos que ponen a disposición de los estudiantes y del nivel de exigencia de la educación. El proyecto de la escuela varía en cada región, ya que existen instituciones que cuentan con redes amplias y aquellas que solo tienen redes cortas. Es decir, de una parte existen los establecimientos bien implantados en el medio local, que responden a las demandas del medio, en términos de valores o de calificación, y que integran a los estudiantes en su medio, lo que limita los riesgos de violencia. Y de otra parte, existen establecimientos que preparan a los futuros ciudadanos para el tráfico de personas en Europa, con la enseñanza de idiomas y con una formación del cosmopolitismo que les permite alcanzar competencias fácilmente transportables. Esta nueva forma de desigualdad se instala en los establecimientos burgueses de la gran ciudad.

Todas estas evoluciones se hacen en nombre de Europa. La Declaración de Bolonia⁴⁶⁰ es una toma de posición de Estados soberanos que afirman su voluntad de abrirse en el mismo sentido. El proceso se desarrolla sin la obligación de rendir cuentas. Sin embargo, las comparaciones internacionales, y las comparaciones de la evolución histórica de la educación, muestran que hay más de una definición del interés público y numerosos dispositivos para prestar el servicio, que están armonizados en todo el mundo.

-
- 456 A. VAN ZANTEN (2004), Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne, *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2, P. 47-64.
- 457 J. L. DEROUET et N. ROMUALD, (2007), L'Europe de l'éducation: entre management et politique. Poitiers-Lyon, ESEN INERP. 256 p.
- 458 L. BOLTANSKI et E. CHIAPELLO (2005) The Roll of criticism in the dynamics of capitalism in: *Worlds of Capitalism: Institutions, Economics, Performance and Governance in the Era of Globalization*, Max Miller (ed) Rutledge, London. P. 14 et ss.
- 459 L. BOLTANSKI et E. CHIAPELLO (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, p. 6
- 460 D. CROSIER, L. PURSER, H. SMIDT, V. TRENDS: (2007) Universities shaping the European higher education area, *European University Association EAU Bruxelles*, 95 p.

Los modos de regulación de la educación que se están poniendo actualmente en marcha para desarrollar nuevas formas de gobernanza, están más atentos a las relaciones de proximidad, y por ello, nos debemos preguntar si este nuevo enfoque global sirve o no a los objetivos republicanos iniciales de la democratización de la educación en Francia. Y con el fin de buscar similitudes, a continuación se estudiarán los fundamentos de la educación en Colombia para cada etapa.

B. Los fundamentos de la educación en Colombia

En este país, los fundamentos de la educación en la primera etapa de la evolución han sido inspirados por las ideas de Juan Jacobo Rousseau, durante la Revolución francesa y de la Ilustración en Europa. En la segunda etapa, Colombia responde a una ideología de la modernización del Estado construida por la élite en América del Norte. En la última etapa, el país ha experimentado una aproximación al modelo neoliberal de la educación, con referencias universales de los derechos humanos, los que se encuentran en un escenario global. A continuación examinaremos los fundamentos de la educación en Colombia.

a) Los fundamentos en la primera etapa de Colombia

La primera etapa en la historia de la educación en Colombia va desde la independencia de España en 1819 hasta principios de los años cincuenta del siglo XX, un período de 130 años. Esta etapa cuenta con los fundamentos filosóficos de la Ilustración que surgió en Europa en el siglo XVIII, así como de las ideas de la Revolución francesa.

Jean-Jacques Rousseau⁴⁶¹ es un escritor de la Revolución francesa, que no comparte las ideas de la Ilustración y desarrolla su propia propuesta concreta, para tener la mejor educación y conseguir un desarrollo de todas las facultades del hombre. Él cree que el hombre nace sano y que es la sociedad la que lo corrompe. Por su parte, los Ilustrados le dan fuerza plena a la razón, proponiendo la laicidad en la escuela.

Existen dos elementos claves en la Ilustración⁴⁶²: El primero es la creencia de que la razón, el uso de la inteligencia reflexiva y creativa, cuando se aplica con rigor e imparcialidad, conduce a la emancipación humana, dejando espacio para una sociedad más justa en la que el hombre puede florecer. El segundo elemento es la creencia de la universalidad de los derechos humanos y la posibilidad real de su aplicación en la sociedad.

El sueño de la Ilustración en la construcción de una nueva sociedad con nuevas personas, menos irracionales y más humanas. Estos dos elementos buscan el uso de la razón. Los ilustrados tienen una fuerte creencia en los derechos humanos, que están vinculados a la afirmación de que la existencia y el contenido de los derechos humanos y la conducta moral deben ser determinados por el uso de la razón, es decir, “a través de una investigación profunda, empírica y limitada en el sentido amplio, con un carácter científico y con una deliberación pensada”.

461 J.J.ROUSSEAU, (1778) Emilio, bibliothèque virtuelle portal apprendre, consulté en ligne www.colombiaprendre.gov.com, le 23 février 2012, p.7.

462 N., KAI, (1988) Marx et le projet des Lumières, Critical Review, p. 3, site web www.criticalreview.org.

El proyecto de la Ilustración busca transformar así un orden social regido por la tradición y la religión, en otro de orden racional, que está diseñado para servir al ideal de justicia universal. En esta nueva sociedad los individuos deben actuar de manera racional, basados en el ejercicio individual de la razón⁴⁶³. Este ejercicio, como lo explica Ramsés Fuenmayor, debería dar lugar a la generación de las normas válidas, prácticas de conducta universal, que “constituyan un orden justo en el que todos los seres humanos deban ser tratados como fines en sí mismos”. Así, es la razón la que conducirá a la discusión sobre los objetivos institucionales en el foro político que nutre el orden social, el cual es racional, el llamado *reino de los fines*. El ejercicio de la libertad individual, desde este punto de vista, debe estar dispuesto y ser capaz de usar la razón para guiar el comportamiento individual frente a los mandatos de las inclinaciones personales y los diferentes mandatos tradicionales diferentes de la razón.

En cuanto a la educación, se puede decir que la Ilustración la concibió como un proceso mediante el cual los individuos se constituyen en seres racionales y autónomos con el fin de participar en la construcción de un orden social cada vez más justo. La cultura de la razón, que es el centro del proceso educativo, es considerada como un nivel fundamental de la cultura básica, de las competencias intelectuales: cultivar la capacidad de leer textos con diferentes grados de complejidad conceptual, aumentar la capacidad de describir y expresar ideas con cierta complejidad en forma oral y escrita, y la creciente capacidad de informarse sobre asuntos cotidianos, la apropiación de una cultura de los bienes públicos, la adquisición de conocimientos en aspectos básicos como las matemáticas, las ciencias básicas y las artes. En esta perspectiva, la adquisición de conocimientos sobre temas específicos sería un mayor apoyo a la cultura intelectual de estas competencias básicas, más que un fin en sí mismo⁴⁶⁴.

Lo que es moralmente aceptable, de acuerdo con la Ilustración, resistirá la prueba de la razón. Del mismo modo, la razón es considerada como el árbitro de lo que es razonable creer, ¿cuáles son los “hechos”? y lo que es razonable pensar, lo que comprende la afirmación de que lo que es razonable para creer puede ser transformado en un “hecho”. El paradigma teórico de la Ilustración (Marie Jean Antoine Caritat, el marqués de Condorcet, Francois Marie Arouet, Voltaire y David Hume) consiste en que ellos pensaron en la posibilidad de desarrollar una ciencia de la naturaleza humana y creyeron igualmente que las ciencias bajo la dirección de la razón aseguraban mayor prosperidad, así como la emancipación y la liberación humana.

El siglo de las luces se opone a la visión religiosa del mundo, pero tiene que compartir con ellos el deseo de moralizar el mundo y las doctrinas, vinculando los derechos humanos con un diseño de lo que sería una sociedad buena y justa. Los derechos humanos han sido el paradigma de la Ilustración, con los cuales ellos han legislado en los términos más enérgicos, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1791.

Para los ilustrados, la existencia de los derechos humanos es una cuestión de fe común, pero difieren en la definición y la justificación de esta creencia de que ser un hombre significa

.....

463 I. KANT, *La critique de la Raison Pure*. Consulté en ligne, www.jjlorenzatti.com.ar/wp.../kant-critica-de-la-razon-pura-ribas.pdf, p. 32.

464 F. RAMSÉS, le système éducatif en Colombie. Centre de recherche du système d'interprétation de l'Université de los Andes, Bogotá. P. 22, Consulté en ligne, www.uandes.edu.co.

tener un derecho moral a algunos tipos de tratamiento, a saber, algunas acciones formales positivas y negativas en nombre de las demás acciones. El hecho de que los derechos humanos tengan su fundamento último en Dios y sean justificados por la razón o la utilidad, de acuerdo a la naturaleza humana, siempre ha sido un tema de discusión, pero no ha habido disputa a la hora de aceptar que todas estas personas tienen derechos y que el Estado los promoverá a través del servicio de educación pública. Los derechos humanos expresan la conciencia moral de una época, la lucha contra la injusticia y la crueldad.

La Revolución francesa de 1789 finalizó con el deseo de los iluminados de tener un servicio público de educación para la población, “porque son los revolucionarios los que tuvieron el mérito de haber desarrollado la idea de la educación como un servicio público. El principio básico de la educación para todos”⁴⁶⁵.

La Revolución francesa marcó la consolidación del liberalismo e hizo posible la realización del Estado liberal que sepultó el Antiguo Régimen monárquico. Como consecuencia de la Revolución se nacionalizaron los bienes eclesiásticos en Francia. Según Olga Lucía Zuluaga, “para no dejar abandonar el campo de actividades de caridad y de la educación, actividades que se hacían pagando a la iglesia, la Asamblea General de Francia dio al Estado la gestión de la educación. Esta medida revolucionaria como resultado de la laicización de la educación y de la caridad. Es así como se inauguró una política de servicios públicos y un Estado laico en Francia”⁴⁶⁶.

Mientras que figuras como Michel de Montaigne, Juan Luis Vives, Comenius, John Locke y Rousseau, apoyaron la doctrina principal de la nueva educación que incluía la liberación de la persona, la búsqueda de la felicidad, la alegría del momento, la exaltación de la naturaleza, la actividad creativa y la comunicación, la rebelión contra el formalismo, sin duda, la gran revolución educativa no tuvo lugar en Colombia sino hasta mediados del siglo XX, en el contexto de un gran número de reformas de gran alcance y de las transformaciones económicas, sociales y culturales, incluyendo la disolución de las estructuras rurales, el crecimiento de las ciudades, el aumento de la industrialización, las diversas revoluciones políticas, los avances de la psicología, las reglas de higiene, la transformación de la familia nuclear patriarcal, entre otros.

Sin embargo, no podemos olvidar que gracias a las ideas de la Revolución francesa y de la Ilustración, los hijos de españoles nacidos en América, se animaron y decidieron afrontar varias guerras civiles desde 1810 para obtener la independencia de España en 1819.

Infelizmente, después de esta década se perdió casi un siglo de evolución en la política pública de educación, por cuanto los nuevos gobiernos republicanos que eran los ciudadanos nacionales agrupados en dos partidos políticos, los liberales y los conservadores, participaron en varias guerras civiles sucesivas durante ese siglo y los recursos estatales se gastaron todos en la defensa de las fuerzas armadas que los apoyaban en el poder, olvidando toda la teoría del servicio público del Estado. A lo largo de este período, la educación no existía como una obligación del Estado, y era solo la iglesia la que asumía el papel con la

465 M. PUELLEZ BENITEZ, (1993) L'état et l'éducation dans le développement historique des sociétés européennes. En Revue Ibéro-américaine pour l'éducation n ° 1, Espagne.

466 O. L. GARCÉS ZULUAGA, (1996) De la enseñanza elemental a la educación como un servicio público. Revista de la Formación y la Pedagogía, segundo semestre de 1996. Universidad de Antioquia, Medellín, p. 54.

élite, pero esto también fue solo durante algunos periodos de tiempo, cuando esta no era perseguida por los gobiernos de turno.

b) Los fundamentos de la segunda etapa

La segunda etapa de la historia de la educación en Colombia, comienza después de un siglo perdido y es a partir de finales de los años 50 del siglo XX, con el auge de la industrialización en el país y con las recomendaciones de la Cepal⁴⁶⁷, organismo financiado por la OEA que asesora a los gobiernos de América Latina para mejorar el crecimiento económico, que exigió al gobierno de la época la modernización del Estado para que fuera más tecnocrático.

Esta etapa se extiende hasta 1986, cuando se pone en práctica la elección popular de Alcaldes municipales, así como la descentralización administrativa y territorial del Estado. Este periodo tuvo como fundamentos filosóficos de la educación, las diversas teorías que se desarrollaron durante el siglo precedente en Europa, que se conocen como la “escuela moderna”⁴⁶⁸ y que incitaban a la formación exterior del hombre, gracias a la obligación del Estado de prestar este servicio público.

La teoría de la “escuela moderna” fue asumida por los gobernantes colombianos que profesaban ambas ideologías: el liberalismo y el conservatismo. Ellos a su vez fueron influenciados por los expertos de la Cepal, el BID, el Banco Mundial⁴⁶⁹ y aquellos de la ONU⁴⁷⁰, quienes fueron los pioneros del neoliberalismo en el continente americano. Paradójicamente, estos expertos también creyeron en los beneficios de la escuela moderna, pero utilizando el servicio público para el crecimiento económico. Por ello declararon como un postulado filosófico y político, que la educación debía ser un factor de desarrollo social en América Latina. La educación superior es la causa del mejoramiento en la calidad de vida, y del ascenso en la escala social, institucional y personal, por cuanto estos son los efectos de la educación superior.

Así, a finales de los años 50, la educación en Colombia comenzó a jugar un papel importante en el crecimiento económico y el sistema educativo se adaptó a las necesidades del *modelo económico neoliberal*, incluyendo las recomendaciones sugeridas por los expertos, que exigían un análisis de costo-beneficio y la estimación de la tasa de retorno de la inversión pública en educación. En este enfoque neoliberal se exige aun capitalizar la inversión en la educación, con la producción de personal profesional y técnico que alimente el sistema económico. El gobierno de la época, en los años setenta, era muy modernizador e incluyó los objetivos de la educación para el crecimiento económico a través de los indicadores de la alfabetización, la educación técnica, los ciclos básicos, los resultados de los test para medir la calidad de la educación y la comparación del nivel de educación con los ingresos per cápita⁴⁷¹.

Las estrategias fueron planeadas y consolidadas no solo a nivel nacional sino también a nivel internacional, con la influencia directa y las recomendaciones del Banco Mundial y el FMI, la

467 A. E. CALCAGNO, (1997), “Financiación de la educación en América Latina”, Revista Iberoamericana de Educación 14. OEI, p. 23.

468 P. ALVARES LÁZARO, (1986), “Conceptos de libre pensamiento, aproximación histórica”, Áreas 6:77-83.

469 M. SÁNCHEZ CERÓN, (2001), “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas en algunos países latinoamericanos”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, v. 31, (4): 55-97. México.

470 G. OSSENBACH SAUTER (1993), “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”, Revista Iberoamericana de educación 1: 4. Estado y Educación (enero- abril).

471 F.H. CARDOSO, y E. FALETTTO, (1969), *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI, p. 8.

Cepal, quienes lograron poner en práctica la doctrina de la planificación de la educación con los estudios de costo-beneficio, los cuales fueron después, el apoyo a las reformas, y esto porque la educación era vista como una inversión en capital humano⁴⁷².

Además, en 1958, la Unesco comenzó sistemáticamente a ayudar a los Estados Miembros de la OEA en la planificación de la educación con un diseño integral, lo que incluyó a Colombia. El Seminario Interamericano sobre Planeamiento de la Educación Global realizado en 1958⁴⁷³ define la educación como

el proceso continuo y sistemático en el que se aplican y coordinan los métodos de investigación social, los principios y técnicas de la educación, administración, economía y finanzas, con la participación y el apoyo del público en el ámbito de las actividades del Estado y del sector privado, para proporcionar una educación adecuada a la población, objetivos claramente definidos, para ayudar a cada individuo a alcanzar su potencial y contribuir más eficazmente al desarrollo social, cultural y económico.

Con esta concepción racional y positivista de la educación como un factor liberador de la humanidad, promovido por la Unesco, se generaron grandes expectativas en la nación colombiana, y el gobierno estructuró toda una lógica social que simultáneamente era sociocultural y psicológica. Es así como el Estado colombiano asumió por primera vez la obligación de educar a las masas y comenzó a invertir en infraestructura, tecnología y recursos humanos para garantizar que la escuela moderna realice este ideal educativo de bienestar de la población. En este contexto, la familia empezó a enviar a sus hijos a la escuela pública, con mucha esperanza y las empresas recibieron los nuevos profesionales⁴⁷⁴. Además, la tecnología educativa culmina el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Estado forma los actores, primero que todo, los profesores quienes son capacitados para enseñar un currículo común con objetivos generales y específicos. En segundo lugar, forma a los estudiantes, quienes deben aprender la lección y demostrar lo aprendido en las evaluaciones estandarizadas⁴⁷⁵.

Esta lógica “*comportamental*” y neoliberal, creó una ilusión política que generó desespero en Colombia, durante este siglo, por cuanto la ilusión del desarrollo social continúa degenerándose en un modelo neoliberal, donde los ricos se hacen más ricos y los pobres cada vez más pobres⁴⁷⁶. La nación ha estado atada a la miseria de la mayoría de la población. Así, el informe de la Unesco indica que en el 2000⁴⁷⁷ en América Latina existían 100 millones de niños y 960 millones de personas mayores de 15 años que seguían siendo analfabetos y más de cien millones de niños y adultos que no habían completado el ciclo de educación básica. Además, se observaba mayor desempleo global y un subempleo superior al de la década anterior, que coexiste con el 70% de la población condenada a la pobreza extrema.

472 J.C. TEDESCO, (1991), “Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública”, en Pensamiento Iberoamericano, No 19, pp. 107-124.

473 UNESCO (1958), Seminario sobre las estrategias para la planificación de la educación en América Latina, pp. 9 et ss.

474 J.J. JHONSON, (1981), La transformación política en América Latina, surgimiento de los sectores medios, Buenos Aires, Librería Hachette S. A, p. 17.

475 C. NEWLAND, (1991), “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en Hispanic American Historical Review, 71: 335-364.

476 S. ZERMEÑO, (2001), “Las fracturas del Estado en América Latina”, en: N. LECHNER (ed), Estado y política en América Latina, México, siglo XXI, p. 14.

477 UNESCO (2003), Informe sobre la educación y la pobreza en América Latina. www.unesco.org, p. 15 et ss.

Se puede concluir que la filosofía de la modernidad ha dado forma a la escuela moderna que se impuso durante el siglo XIX en Europa, lo que ha producido la teoría de la razón como forma de vida, pero esta teoría en América Latina no ha producido el mismo resultado, porque en la praxis ha sido solo la élite del país la que ha ejercido y se ha aprovechado de la educación emancipadora⁴⁷⁸ y racional⁴⁷⁹ y por el contrario, los pobres han recibido una educación para la sumisión, lo que los ha condenado a mantener su posición social de desventaja, aunque la idea de la escuela moderna se derive del espíritu del hombre común de la revolución francesa y proclame la filosofía empirista, la que en su época fue famosa en Europa, y sirvió para la emancipación. En América Latina, ha servido para someter a la mayoría de la población.

Respecto del paradigma comportamental de la escuela moderna⁴⁸⁰, se recuerda que a mediados del siglo XX, se impuso en el mundo, la teoría del “vacío del ser” con el trabajo experimental de Ivan Pavlov⁴⁸¹ cuando desarrolló su teoría de los reflejos condicionados, en estudios realizados en compañía de JB Watson, con el conductismo desarrollado en 1976 y con la investigación de BF Skinner en el neoconductismo⁴⁸², en 1974⁴⁸³.

Watson sostiene que todo se aprende. “No hay herencia de la capacidad, del talento, del temperamento, de la constitución mental y del rasgo de carácter. Todo depende de la formación que cada cual sigue, sobre todo cuando se es niño”. Watson quería demostrar de manera concluyente que el aprendizaje viene de fuera de la persona, lo que fue fortalecido por el empirismo francés.

Por su parte, Skinner sostiene que para que una conducta se mantenga en el tiempo, es necesario fortalecer lo que se conoce como neoconductismo, un paradigma psicológico. Skinner amplió los argumentos de Watson para demostrar que las consecuencias de la conducta aún pueden influir en el cuerpo y cuando eso suceda, habrá más probabilidades de que las conductas que fueron entrenadas aparezcan de nuevo⁴⁸⁴. Los críticos de esta teoría creen que a nivel escolar esta aproximación comportamental conduce a tener un estudiante completamente inactivo y un conocimiento repetitivo. En definitiva, se termina por bloquear el desarrollo de todo hombre.

La tesis del determinismo fue defendida tanto por los positivistas como por los marxistas. Ambos paradigmas (neodeterminismo y conductismo) defienden la existencia de leyes que rigen el comportamiento humano y, en algunos casos, estas leyes no han cambiado, incluso teniendo en cuenta la historia, como es el caso en el positivismo de la afirmación de Ritzer de que la humanidad se encuentra en la última etapa de desarrollo⁴⁸⁵.

Bajo esta filosofía determinista introducida en la escuela moderna, todo el conocimiento viene desde el exterior y no desde el interior del hombre. Pero el exterior se ha hecho y

-
- 478 R. SOLER (1980), Idea y cuestión nacional latinoamericanas, de la independencia a la emergencia del imperialismo, México, Siglo XXI, p. 53.
- 479 R. SOLER, (1976), Clase y nación en Hispanoamérica, San José: Educa, p. 7.
- 480 J. B. WALTSON (1913), La psicología desde el punto de vista conductista. Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 13.
- 481 I. PAULOV (1960), Los reflejos condicionados. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, p. 131.
- 482 R. TARPY (2003), Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas, 1. a edición, Madrid, España, Mc Graw Hill, pp. 4 et ss.
- 483 J. B., SKINNER, (1987), Acerca del conductismo. España, Editorial Fontanela, p. 32.
- 484 B. F SKINNER, (1978), Reflexiones sobre el conductismo y la sociedad. México, Trillas, 234 p.
- 485 G. RITZER (2002), Teoría Sociológica moderna, MacGraw-Hill, 267 p.

construido por reglas, regulaciones, pautas culturales, libros y planos, y los estudiantes solo necesitan asimilarlos para adaptarse e integrarse en la sociedad⁴⁸⁶.

Sin embargo, a principios del siglo XX comenzó a cambiar todo en el mundo, y un nuevo movimiento fue implementado en Europa⁴⁸⁷ en el ámbito institucional, lo que se llamó el movimiento posmoderno⁴⁸⁸.

Recordemos que en términos científicos, la etapa posmoderna en los países desarrollados se inicia desde principios del siglo gradualmente con la fundación de la teoría de la relatividad de Einstein⁴⁸⁹ y de la teoría de la mecánica cuántica⁴⁹⁰. Es así como el conocimiento subjetivo comienza a pertenecer a la verdad y se exige integrarlo a la educación formal.

En América Latina, los actores de la educación comienzan a exigir un conocimiento subjetivo y el paradigma constructivista, solo a partir de los años 80. Se considera que es importante que el hombre pueda conocer el potencial de hacer y construir por sí mismo. El descubrimiento de uno mismo, como una existencia autónoma es importante para la emancipación. La verificación de que los hombres están dotados de conciencia y de voluntad es una nueva realidad en el continente. Comienzan a aparecer movimientos culturales de todo tipo, incluyendo los de la tesis metafísica: “Yo soy el amo de mi destino” o “Dios está dentro de mí” o “Solo tengo que aceptarlo y extenderlo como una antorcha que ilumina”. El descubrimiento de la espiritualidad en contra del materialismo⁴⁹¹.

En los campos de la educación y la psicología durante los años sesenta, aparecen oposiciones, así como también la cohabitación de la teoría del cognitivismo o la teoría behaviorismo con el paradigma constructivista.

El cognitivismo es consciente de que “la verdadera naturaleza del aprendizaje *no está en el comportamiento, sino en los procesos mentales que causan un cambio en el comportamiento resultante*”⁴⁹². Pero la ciencia cognitiva también trata de comprender los sistemas inteligentes y su naturaleza⁴⁹³. El cerebro se considera como una caja negra. Dos cerebros: uno con la lógica y la capacidad de innovación, el otro con las emociones, el sistema límbico y el sistema complejo reptiliano o neocórtex⁴⁹⁴.

486 F. FERRER (1901), La escuela moderna. Barcelona, p.16 et ss.

487 P. COLÁS BRAVO (2001), “Educación e investigación en la sociedad, enfoques emergentes”. Revista de investigación educativa. Vol 9 No 2, pp. 291-313.

488 S. GONZÁLEZ ALCONADO, S. MEDINA PÉREZ, M. PÉREZ MENDOZA, S. TORRES SÁNCHEZ (2011), La postmodernidad y la educación, tendencias contemporáneas de la educación. Universidad de Castilla- La Mancha, Facultad de Educación. Toledo.

489 J. GIRBAU, (1993), Geometría diferencial y relatividad, Ed. Universidad Autónoma de Barcelona, p. 14 et ss

490

M. TOBOSO (1991), *La Teoría cuántica cuestiona la naturaleza de la realidad*. Revista Tendencias científicas, p. 132 www.tendencias21.net.

491 G. BUENO (2002), “Espiritualismo y materialismo en filosofía de la cultura, ciencia de la cultura y la filosofía de la cultura”. Revista crítica del presente. Universidad Johannes Gutenberg de Maguncia, p. 56.

492 J. ALMARAZ (1999), Prácticas de la psicología cognitiva, Aprender. México D.F. MacGraw-Hill, 237 p.

493 B. K. BRITTON, S.M. GLYNN, J.F. MEYER, et M.J. PENLAND (1982), Effects of text structures of use cognitive capacity during reading. *Journal of education phycologie* 74: 71-91.

494 E. BEAUPORT, (1995) Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro triuno. Editorial Galac. Venezuela, pp. 12 et ss.

Con las contribuciones de la ciencia cognitiva se han generado técnicas de aprendizaje, tales como: “Aprender a aprender” aprender a pensar primero, y luego adquirir la autonomía, no solo en la escuela sino también en la vida. Respecto de los estudios del cerebro derecho, la profesora Linda Williams Verlee⁴⁹⁵ en 1993 se inventó un sistema completo para que los estudiantes aprendieran con todo el cerebro, destacando el uso de la visualización, la metáfora, la música, el multipensamiento sensorial, etc.

Completando el constructivismo apareció el cognitivismo⁴⁹⁶. Esta teoría sostiene que “*el conocimiento emerge en contextos que tienen una significación para el sujeto*”⁴⁹⁷.

Se debe tener en cuenta que el proceso de construcción de conocimientos para cada persona parte de su propia vida⁴⁹⁸. Piaget⁴⁹⁹, que fue uno de los predecesores de esta teoría, descubre no solo los aspectos distintivos del desarrollo evolutivo del ser, sino también el mecanismo de creación de conocimiento “*el pensamiento precede a la acción.*” Incluso el pensamiento es acción. Por lo tanto, el aprendizaje comienza con una vida práctica, donde los estudiantes se involucren directamente.

Luego aparece la programación neurolingüística que desarrolla el cognitivismo y se centra en las representaciones internas de los generadores, así como en la fisiología del cuerpo, y los estados de conciencia, y los comportamientos expresados, para mejorar el aprendizaje⁵⁰⁰. Según esta propuesta, la persona no pasa la vida culpando a otros, sino que trata de desarrollar su propia vida. Lo espiritual se coloca en el centro de la vida⁵⁰¹, de manera significativa, sirviendo y ayudando a otros. El desarrollo es la realización de uno mismo, así como el desarrollo de los demás.

Durante los años 90, la ONU, el Banco Mundial, el BID, la Unesco y la OEA acordaron la inclusión de estas nuevas teorías del cognitivismo y del constructivismo en la concepción de la política de educación pública en América Latina⁵⁰². Oficialmente, en Colombia, los expertos aconsejaron a principios de los noventa, el diseño de una política de educación pública que pudiera servir para alcanzar las competencias cognitivas, así como las sociales del desarrollo del pensamiento y de los valores y competencias para el trabajo, lo que permite la realización de sí mismo y de la sociedad⁵⁰³, con la cultura de los derechos humanos como un eje transversal⁵⁰⁴.

El perfil de las competencias del nivel de educación básica debe ser organizado en torno a cuatro habilidades básicas: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender

495 L. VERLEE WILIAMS, (1995), Aprender con todo el cerebro. Colombia, editorial Martínez Roca S.A, pp. 4 et ss.
 496 R. PÉREZ, et R. GALEGOS (1997), Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual. Bogotá, Editorial Magisterio, p. 43.
 497 P. ERTMER, y T. NEWBY (1995), “Conductismo, Cognitivismo, Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción”, en Performance Improvement. Quarter, pp. 50-72.
 498 R. FLORES (1994), Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá Editorial MacGraw-Hill S.A, pp. 24 et ss.
 499 J. PIAGET, (1954), Inteligencia y afectividad. Buenos Aires AIQUE, reeditado 2001, p. 12.
 500 A. ROBBINS (1987). Poder sin límites. Venezuela: Editorial Brijalbo, S.A., p. 16.
 501 J. SAMBRANO (1998), Nuevos paradigmas de la educación, los mapas mentales. Editorial Kairos, 6ª. Edición.
 502 UNESCO (1990), Informe sobre derechos humanos. Página institucional, p. 37.
 503 M- LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*. Ed. De la Torre, Madrid, 145 p.
 504 C.A. BOTERO CHICA (1993), Los ejes transversales como instrumentos pedagógico para la formación de valores.

a hacer, las cuales fueron expuestas por Jacques Delors⁵⁰⁵ en un documento de la Unesco en Francia. Los expertos aconsejan un papel activo del estudiante, sin embargo, al mismo tiempo exigen la implementación de un *ciclo común* de conocimientos estandarizada en matemáticas, lengua nacional, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística y educación física, con la propuesta de integrar los ejes transversales⁵⁰⁶, mediante la convergencia con las teorías cognitivas conductuales y el constructivismo, que tiene en la praxis, una contradicción, hasta hoy no resuelta porque finalmente se favorece el enfoque conductual.

Todas las teorías mencionadas anteriormente también fueron acogidas por los miembros de la Asamblea Constituyente en 1991 en Colombia, quienes propusieron una “Constitución educativa” con un modelo bastante constructivista. Pero el gobierno finalmente impone un modelo neoliberal de la educación, con un enfoque comportamental. A continuación, se explicarán los fundamentos de la educación en la tercera etapa de la evolución de la obligación del Estado de prestar el servicio de la educación en Colombia, en el escenario mundial.

c) Los fundamentos de la tercera etapa

En Colombia, los fundamentos de esta última etapa en la evolución de la educación como un deber del Estado se encuentran entre otros, en la nueva corriente de pensamiento que busca la reformulación de los procesos cognitivos, en la que cada ser humano debe ser capaz de generar un cambio por sí mismo, para eliminar el vacío del ser y restaurar el verdadero potencial del hombre. Es la liberación del hombre de las cavernas, recordando la metáfora de Platón.

Además, encontramos la Conspiración Acuario⁵⁰⁷, una teoría de las organizaciones inteligentes, el autoaprendizaje y la quinta disciplina⁵⁰⁸. Ferguson explica que la adopción de una perspectiva más amplia de la historia de la humanidad, y la evaluación a profundidad de la naturaleza, es una forma diferente de hacer la revolución, y con una visión constructivista, que enfatiza que lo que se busca es el cambio en la conciencia de un grupo crítico de individuos que sea suficiente para precipitar la renovación de toda la sociedad. Senge, por su parte, y en el mismo sentido, pero en un contexto organizacional sostiene que las organizaciones de hoy, tienen una tendencia a ser organizaciones de conocimiento. Y él dice que la idea es construir una organización que sea capaz de aprender, lo que sería una verdadera revolución mental.

Sin embargo, en la práctica, el modelo educativo que se impune por parte del gobierno colombiano, en la etapa de un escenario mundial de la educación, es el de un enfoque neoliberal que ve la educación como una mercancía y se basa en la teoría de las élites, las cuales controlan el poder global de los países de América del Norte con los Estados Unidos a la cabeza, después de haber formado un Estado transnacional, que es diferente del estado supranacional de la

505 J. DELORS, (1994), “Los cuatro pilares de la educación”, En *La Educación encierra un Tesoro*, UNESCO, p. 93.

506 F. GARCÍA LUCINI, (1994), *Temas transversales y áreas curriculares*. Editorial Anaya, Col Ananda, Madrid, p 44.

507 M. FERGUNSON (1990), *La Conspiración de acuario, Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Barcelona. Editorial Kairos S.A, p. 123.

508 P. SENGE (1993), *La Quinta disciplina*, Barcelona, editorial Gramica, pp. 19 et ss.

UE, y que a diferencia de lo que ocurre con los países europeos, requiere de la consolidación de un mínimo netamente neoliberal, al interior de los países de este bloque de poder⁵⁰⁹.

En este escenario de la política pública global, los referenciales son definidos por la élite del poder que gobierna la sociedad de masas, del continente americano en un mercado mundial⁵¹⁰. La élite monopoliza los flujos financieros, la inversión, el crédito y el consumo, los medios de comunicación, la biotecnología, el acceso a los recursos naturales y a las armas de destrucción masiva. La élite tiene mucho poder político y desempeña un papel clave en el cambio de paradigmas de la agenda pública nacional de los países periféricos. Mills⁵¹¹ explica que el G-8 es la élite del poder en el mundo desarrollado, que incluye los estados del Atlántico Norte, los empresarios hegemónicos globales, las corporaciones transnacionales, los organismos internacionales, las organizaciones no gubernamentales y la élite militar que asiste a la OTAN⁵¹².

El apoyo de esta élite es la democracia de masas o cosmopolita bajo la hipótesis de la soberanía del consumidor mundial⁵¹³. En este contexto, los flujos del desarrollo económico, social y político están estandarizados, y se encuentra un mundo desigual y desequilibrado de países dependientes en América del Sur⁵¹⁴.

En este nuevo escenario, el desarrollo de los objetivos educativos y el aprendizaje se convierten en una ventaja competitiva, una de las claves para el crecimiento económico⁵¹⁵. Para ser competitivo, es necesario la reconversión productiva y el mejoramiento de la mano de obra calificada⁵¹⁶. En todos los niveles de educación primaria, secundaria y universitaria se debe controlar el contenido de los programas, dando prioridad a la modernización y a la redistribución de los gastos del Estado para realizar la prioridad a la educación primaria⁵¹⁷ y secundaria⁵¹⁸ y si es posible, la privatización de la educación superior⁵¹⁹.

Las expectativas, los intereses y los valores de la élite gobernante están presionando sobre las masas y cada uno de los miembros de la sociedad se limita al cumplimiento de una función pública en el mercado, con un mandato de arriba hacia abajo, de lo global hacia lo local, ejerciendo una presión económica, política y social. Los procedimientos reglamentarios im-

-
- 509 J. VERGARA ESTEVEZ, (2006), La utopía neoliberal y sus críticos, *Revista Académica Universidad Bolivariana*. Santiago de Chile: Polis, p. 14.
- 510 F. HINKELAMMERT (1970), Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia. Santiago de Chile, Editorial Universidad Católica, p. 22.
- 511 W. MILLS, (1993) *L'élite au pouvoir*, FCE, Mexique, p. 45.
- 512 V. FORRESTER (2000), Una extraña dictadura, Buenos Aires, Ed. F.C.E, p. 7.
- 513 F. HINKELAMMERT (1977), Las armas ideológicas de la muerte, Ed Sígueme, Salamanca, p. 23.
- 514 M. FRIEDMAN (1962), *Capitalism and liberty*, University of Chicago Press. Ed. Rialp, Madrid, 1966, p 51.
- 515 B. CRAWFORTH MACPHERSON (1985), *Ascenso y caída de la justicia económica y otros ensayos*, Buenos Aires, Editorial Manantial, p. 14 et ss.
- 516 J. VERGARA (1999), "El modelo neoliberal de democracia". En *Anuario de Filosofía jurídica y social*, Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social, Valparaíso, pp. 32 et ss.
- 517 BANCO MUNDIAL (1977), *El Estado en un mundo en transformación*. Informe sobre el desarrollo mundial, Washington D.C., p. 292.
- 518 BANCO MUNDIAL (1998), *Prioridades y estrategias para la educación*, Washington D.C. Comisión internacional sobre Educación, Equidad y competitividad. Programa de reforma educativa para América Latina PREAL, Santiago, p.3
- 519 J. ESTRADA ALVAREZ (2009), "Configuraciones de política educativa neoliberal". En *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, Universidad Nacional, p. 7.

ponen exigencias para la toma de decisiones y para los circuitos de comunicación; asimismo, la división del trabajo se privatiza⁵²⁰.

Los foros y cumbres de la élite mundial sirven de mediadores para ajustar las políticas públicas y para asegurar la ejecución de las mismas. Las decisiones se toman a través de redes que hacen referencia directa a los sectores públicos y privados con un alto grado de universalidad y de coerción, pero sin control social o democrático.

Los Estados Unidos es el país líder de este grupo de países ricos. En cuanto al funcionamiento del sistema político, según lo explica el profesor Ferdinand Mélin Soucramanien⁵²¹ es un Estado que se caracteriza por la importancia que se da a las elecciones como un símbolo de la democracia. Su organización combina la eficiencia y el liberalismo. El Presidente de la República es el principal órgano de gobierno del poder ejecutivo y es elegido por sufragio indirecto. El bipartidismo es la regla, pero estos dos partidos son organizaciones con objetivos y métodos similares, debido a que al mismo tiempo, buscan la prosperidad y dan prioridad a las técnicas de gestión sobre las diferencias de opinión, extendiéndose a la unión.

El presidente está rodeado por los secretarios del despacho y un grupo de expertos que conforman la Secretaría General de la Presidencia, que son alrededor de 500 personas, “El Consejo Ejecutivo”. El presidente gravita con las comisiones y las agencias, tales como el Consejo Nacional de Seguridad, la Comisión de Energía Atómica, la NASA o la Administración de la Aeronáutica y del Espacio, el Sistema de la Reserva Federal con un papel monetario y bancario y la Agencia Central de Inteligencia (CIA).

Es en este esquema de organización del poder del Estado que la élite estadounidense se convierte en una potencia mundial y en una sociedad de masas consistente, con un referencial de un Estado neoliberal que cuenta con dispositivos transnacionales⁵²².

En este contexto, aparecen los presidentes de países periféricos quienes deben ser “buenos mediadores” y asumir el rol de garantes de la libre circulación de servicios financieros, económicos y comerciales de los Estados Unidos, en sus territorios, asegurando la estabilidad política y legitimidad social.

La gobernanza democrática⁵²³ en los países dependientes, es concebida como la aceptación de un sistema político estadounidense transnacional y con la implementación de un Estado neoliberal en el que convergen varios organismos internacionales, cuyo interés principal es el de garantizar la democracia, concebida como la desaparición de las fuerzas insurgentes⁵²⁴.

520 M. FRIEDMAN (1966), *Capitalismo y libertad*, Ediciones Rialp, Madrid, pp. 115-116.

521 F. MELIN SOUCRAMANIEN, (2009) *Droit Constitutionnel*, Dalloz, París, pp. 412 et ss.

522 M. CASTELLS (1998), “¿Hacia el Estado Red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información”, En *Seminario Internacional sobre sociedades y reforma del Estado*. Brasil Mare, p. 14.

523 J. PRATS (2001), “Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico”, *Instituciones y Desarrollo*. No 10, Barcelona, p. 15.

524 P. JAQUET, J. PISANI FERRY, L. TUBIANA, “En busca de la gobernanza mundial”, p. 33.

La creación de las condiciones para el buen gobierno⁵²⁵ a nivel local⁵²⁶ se basa en el respeto de los derechos humanos y se apoya en los avances de la justicia social y la seguridad, así como en el avance de la descentralización y el progreso social. Se alienta la privatización de los servicios públicos para mejorar su rendimiento, en donde las TIC desempeñan un papel importante en la superación de las distancias geográficas, lo que permite establecer una subordinación internacional del mercado.

Los diferentes niveles de autoridad eventualmente están conectados, tanto vertical como horizontalmente, y el complejo institucional adquiere un alcance global, aunque se mantiene en el nivel local para hacer frente a los problemas fundamentales e inmediatos. Por último, la teoría de la élite pretende elaborar una propuesta para la democracia global y cosmopolita⁵²⁷.

El último elemento del análisis de esta teoría es la reforma de la administración pública en búsqueda de un nuevo modelo de gobernanza⁵²⁸, y se relaciona con la planificación estratégica para el diseño de políticas públicas globales, donde las organizaciones de la burocracia, nacionales e internacionales están involucradas, tales como la ONU y la OCDE.

Se deduce que la nueva gobernanza global en los países dependientes se estructura en torno a un Estado neoliberal minimalista, con restricciones en el mercado, tasas reducidas, negando en la práctica el objetivo constitucional de promover la construcción de un Estado social. La Nueva Gestión Pública tiene las siguientes características: a) las decisiones se delegan a las personas más cercanas al problema, b) los gobernantes se centran en los resultados, c) existe la obligación de informar y escuchar a la opinión pública a través e-gobierno y la e-justicia, y d) se recupera el mercado a través de contratos de gestión y de personal para estimular la competencia entre las organizaciones públicas y privadas⁵²⁹.

Es así como la gestión de las políticas públicas en Colombia, desde hace dos décadas se lleva a cabo por sujetos plurales, con un enfoque neoliberal, sobre todo en lo referente a los servicios de salud, educación y servicios públicos domiciliarios⁵³⁰. El Estado actúa como un socio con los demás actores públicos y privados, implementando con ellos proyectos comunes. Se espera que en términos económicos, las áreas sean destinadas para el mercado, y el Estado deberá promover la apertura económica, con una política fiscal que garantice un equilibrio, el libre ejercicio de los mercados financieros y la modernización de la producción, de acuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales especializados. Socialmente, se exige reducir la provisión de los servicios públicos, la vivienda, la educación, la salud y la seguridad, y se propende por una privatización de los servicios públicos restantes.

-
- 525 V. TORRIJOS R. (2001), "La gobernabilidad reluciente", en Biblioteca de ideas, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Madrid. Consejo de Análisis económico, p. 37.
- 526 D. JORQUERA BEAS, (2011), Gobernanza para el desarrollo local. Centro Latinoamericano para el desarrollo rural. Documento de trabajo No 6, pp. 4 et ss.
- 527 M.A. WHITINGHAM (2005), "Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza". Revista Reforma y Democracia. CLAD No 3. Venezuela, p. 34.
- 528 C. MAGGI, D MESSNER, L. LANDMANN (2002), "Gobernanza global desde la perspectiva latinoamericana. Desafíos a principios del siglo XXI". En Gobernanza global. Una mirada desde América Latina. Dirk Messener editores, Fundación Desarrollo y paz, Ed. Nueva Sociedad. Venezuela, P. 15 et ss.
- 529 E. VELÁZQUEZ (2005), "La gobernabilidad y la gobernanza de la seguridad ciudadana. Hacia una propuesta operacional". Borradores de Método 48: 43. Grupo de Investigación en Ciencias Sociales. Colombia.
- 530 J. F. JOLLY (2002), Lo público y lo local: gobernanza y políticas públicas. Seminario internacional sobre el fenómeno administrativo público. ESAP. Bogotá. Colombia, p. 25

En el campo de la política internacional, se hace hincapié en la cooperación, a través de tratados y con el desarrollo del consumo de masas. Las agencias internacionales apoyan la cooperación público-privada para el consumidor, más que para el ciudadano.

En este nuevo esquema global, la planificación estratégica de la educación en Colombia comienza a realizarse con planes decenales y proyectos a cuatro años. El Estado requiere un análisis de la situación de la escuela, con la colaboración de las organizaciones de la planificación, y con un presupuesto definido para el uso de los recursos por fiducia, una gestión de la misión para el personal y, de ser posible, el establecimiento de vínculos temporales o servicios contractuales, así como de unas relaciones multidimensionales con agentes que deben responder por las fallas del servicio.

Por su parte, la gestión operativa de los proyectos requiere el uso de técnicas para la gestión pública, privada y social, con el fin de lograr una prestación efectiva del servicio público educativo. Varias organizaciones internacionales participan en el diseño de políticas públicas, en especial en la educación, y ejercen influencia en la implementación de proyectos transnacionales.

Además, este nuevo esquema de cambios del gobierno escolar, el sistema educativo comienza a transformarse hacia un escenario global, con la reforma en Colombia de la educación incorporada en las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994. Con esta última legislación, el gobierno alentó la participación masiva de los estudiantes en el sistema escolar, estableció la educación primaria universal, incluida la asistencia para los niños entre 0 a 5 años para mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas, que miden la calidad de la educación⁵³¹.

En cuanto a la educación superior, en la actualidad, el gobierno quiere fortalecer la privatización de las universidades, lo que se confirmó con el proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992 que presentó ante el Congreso⁵³² en febrero de 2011 y que tuvo que ser abortado unos meses más tarde, gracias a la presión de los estudiantes que estuvieron en huelga durante varias semanas.

En este proyecto el gobierno y los expertos internacionales propusieron la privatización de la educación superior y de la investigación, así como el aumento de los programas de tecnología para lograr avances significativos en la aplicación del modelo neoliberal en la educación. Se puede estar seguros de que este gobierno va a presentar por segunda vez el proyecto de ley al Congreso, con la reforma de la gestión de la universidad pública, pues requiere cumplir con las recomendaciones de los expertos internacionales.

Vistos los fundamentos de la educación en Colombia, en el escenario mundial, a continuación se analizarán las similitudes y las diferencias observadas en los dos países comparados, sobre este tópico en particular.

C. Similitudes, diferencias y aproximaciones en la historia y en los fundamentos

En primer lugar, en esta síntesis histórica, apareció que Francia es el primer país en el mundo que luchó por la construcción de una república democrática, con el apoyo de la educación

531 L. B. PRIETO FIGUEROA, (1980), *El Estado y la educación en América Latina*, Caracas, Monte Ávila Editores.

532 J.J. BRUNNER (2011), "La reforma de la Ley colombiana de educación superior, recientes evoluciones". *Revista el Observatorio de la Universidad Colombiana*. www.universidad.edu.co. www.met.educar.chile.

como un derecho de los ciudadanos republicanos, que incluía los principios de la educación obligatoria, laica y gratuita. Además, como se observó a lo largo de las cinco repúblicas, siempre se mantuvieron estos valores fundamentales de la educación, con excepción del periodo del gobierno de Vichy⁵³³.

Colombia a su vez, fue influenciada en la primera etapa por las ideas de la Ilustración y por los precursores de la Revolución francesa, en concreto por las ideas de Jean-Jacques Rousseau⁵³⁴ quien explicó en esa época, que un proceso educativo permite la construcción de una sociedad participativa e igualitaria, que se lleva a cabo con la participación de diversas instituciones como la familia, la iglesia y la escuela, y con el entrenamiento constante en las actitudes y los valores individuales, lo que implica también el derecho inalienable de los ciudadanos a ejercer el control y la vigilancia efectiva de sus representantes, en todos los niveles para garantizar la validez de la “voluntad general”.

Estas ideas fueron importadas por el general Francisco de Paula Santander, quien las introdujo durante su gobierno en 1935, habiendo establecido la obligación del Estado de ofrecer una educación en coordinación con la iglesia, pero solamente para ciertas clases sociales, a diferencia de Francia, donde se observó que desde el comienzo de la Primera República existía la obligación del Estado de proporcionar educación a la nación, independientemente de la clase social.

Una similitud inicial con respecto a los fundamentos, es la consagración de los principios de la educación gratuita y obligatoria, pero sin olvidar que cada uno de estos fundamentos se establecieron en diferentes momentos, en ambos países, y en cualquier caso, Francia siempre ha estado a la vanguardia en la aplicación y realización de estos principios, por lo que en 1881 con la Ley Jules Ferry se inició en ese país la obligación de proporcionar educación gratuita y obligatoria, y en 1903 se consagró el tercer principio de la educación secular.

En Colombia, se constata un siglo de retraso en la evolución del servicio de la educación a cargo del Estado, porque no fue sino hasta 1991 con la expedición de la nueva Constitución que la educación se volvió gratuita y obligatoria hasta el noveno grado de educación secundaria, y aún no se ha consagrado la laicidad en la educación. Por el contrario, en este país se observa que el gobierno permite que en el currículo público se brinde la educación religiosa, a menos que los padres se opongan. Por otra parte, las mejores universidades siguen siendo privadas⁵³⁵ y todavía están en manos de los clérigos⁵³⁶.

En Francia, la educación universitaria es proporcionada por el Estado, y desde 1840 se ha atribuido esta obligación al mismo, quien debe proporcionar los servicios educativos en todos los niveles, incluyendo el nivel superior, lo que significa que cumple una verdadera función social de realización de la igualdad de oportunidades y, desde 1881, se comienza a

.....

533 F. JACQUET FRANCILLON, (2006), *Freinet, entre révolution et tradition*, in V. Torger, *Une histoire de l'éducation*, Éditions Sciences Sociales, p. 54.

534 J.J. ROUSSEAU (1897), *Du contrat social*, éditorial Linotype, Bogotá, réédition 1979, p. 43.

535 J. EGUREN, (1969), “El Estado colombiano frente a la iglesia católica: visión histórica del régimen concordatario en Colombia”, en *Iglesia y Estado en Colombia. Sus relaciones desde la Colonia hasta nuestros días*, Medellín, Universidad Bolivariana, pp. 97-98.

536 J. A. HERNÁNDEZ BERNAL, (2011), “La educación en Colombia”, *Revista Zona económica*, www.zonaeconomica.edu.co, p. 7.

considerar la educación como un ascensor social y como elemento fundamental del progreso social de la sociedad⁵³⁷.

En Colombia, esta concepción de la función social de la educación se implementó en los años 60 del siglo XX. Con el proyecto de modernización del Estado. Por fin los gobiernos se dieron cuenta que la educación es una necesidad para lograr el progreso necesario y que se debe invertir en el capital social, pero la diferencia en la aproximación de los dos países consiste en el hecho de que de las autoridades colombianas no han buscado el progreso social, sino solamente el progreso económico⁵³⁸.

Además, se observa cómo tanto en Francia⁵³⁹ como en Colombia se llevó a cabo durante todo el siglo XIX, una lucha contra el poder de la Iglesia y en contra de la educación religiosa, con avances y retrocesos en varias décadas, pero los resultados fueron muy diferentes al final del siglo, porque en Francia fueron capaces de poner en práctica la educación laica, con la prohibición total de la interferencia de la iglesia en la educación, desde 1904, lo que ha permitido la apertura del espíritu y de la razón, y el progreso en el uso del método científico en las ciencias puras, como en las ciencias sociales, lo que facilitó que Francia estuviera a la cabeza de los inventos durante el siglo XX, mientras que en Colombia, al contrario, con la Constitución de 1886, siendo presidente Rafael Núñez, en la época que se conoce como *la regeneración*, consolida el poder de la iglesia en la educación, es así como el gobierno ordena la devolución de todos los bienes que habían sido confiscados a los jesuitas, durante el proceso de federalización del país, el cual comenzó en 1863,⁵⁴⁰ y permite nuevamente establecer universidades, que contienen la fe en los programas y en los conocimientos, por lo que no son tan científicos.

El retorno al poder de los jesuitas y los dominicos al país ayudó a consolidar los grandes emporios de la educación en el siglo XX, que permanecen hasta hoy, porque para nadie es desconocido, que es el clero quien actualmente posee las universidades más prestigiosas del país: la Javeriana, la Santo Tomás, la Salle, la Universidad del Rosario, la Universidad de la Sabana, entre otras.

La segunda etapa de evolución de la obligación del Estado de proporcionar educación comienza en Francia en 1881 con la ley Jules Ferry, con la cual se creó la escuela republicana, convirtiéndose en la enseñanza obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos, lo que ha llevado a la democratización de la educación, un fenómeno que se consolidó con el gobierno del general De Gaulle⁵⁴¹, quien avanzó hacia una escuela única y subsidiada para las familias de las clases sociales más pobres.

Colombia, por el contrario, acumuló un retraso de 80 años, con relación a Francia para comenzar la política de democratización de la educación. Como se ha señalado, se mantuvo en la primera etapa de evolución de la educación hasta finales de los años 50, debido a que la vida social y

537 L. DECAUNES, ET M.L. CAVALIER, (1962), Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution á nos jours. París: IPN, p. 19.

538 J. G. RODRÍGUEZ, (2011), "La educación en el contexto neoliberal". Revista de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. www.eduneoliberal.edu.co, p. 3.

539 J. BAUBÉROT, (1990), Un nouveau pacte laïc ? París, Seuil, 209 p.

540 F. GONZÁLEZ (1977), Poderes enfrentados, Iglesia y Estado en Colombia, Bogotá, Cinep, pp. 156-192.

541 S. BERSTEIN, (1989), La France de l'expansion, T.I. La République gaullienne (1958-1969), Seuil, coll "Point Histoire", p. 342.

económica de sus habitantes permaneció agraria y rural a lo largo del siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX. El país inició su proceso de industrialización muy tarde, mientras que en Francia, el proceso comenzó a fines del siglo XVIII y los gobiernos hicieron esfuerzos para mejorar la calidad de la educación primaria, como un requisito para consolidar la ciudadanía republicana.

Es así como desde 1793 con la Ley Bouquier se instituyó la educación gratuita y obligatoria y, aunque unos años más tarde, se presentaron algunos contratiempos, lo cierto es que desde 1816 hubo un cambio completo en la restauración y la educación se volvió gratuita para todos, hasta el año de 1881, lo que confirmó la obligación del Estado de prestar el servicio; luego en 1904, la educación se volvió totalmente secular⁵⁴².

El retraso en la política de democratización de la educación para la nación colombiana de casi un siglo, significó un retraso en la modernización del Estado y en la industrialización del país; se comenzó a democratizar la educación a partir de los años 60, pero los objetivos fueron diferentes para Colombia, porque en Francia durante un siglo entero, se hicieron intentos para consolidar la república con ciudadanos democráticos, mientras que en Colombia, el principal objetivo fue conseguir una mano de obra calificada y barata para permitir la consolidación del capitalismo en esta región, modelo neoliberal liderado por los países del Norte a lo largo del siglo XX. Esto significó un retraso en la formación de la cultura de la ciudadanía con relación a Francia, brecha que es muy difícil de superar, ya que incluye varias generaciones⁵⁴³. Sin embargo, hasta el momento se han logrado mejorar algunas de estas deficiencias en la educación masiva⁵⁴⁴.

Paradójicamente, a pesar de las diferencias en el nivel de educación de la población que se constatan en los dos países, en los años 60 se produjo un acercamiento al diseño de la política de educación pública, y es en lo que se refiere a la experiencia de la planificación estatal, pero se anota que los autores que han inspirado el diseño e implementación de las políticas sociales fueron diferentes en cada nación: Francia se vio muy influenciada⁵⁴⁵ por autores⁵⁴⁶ anglosajones⁵⁴⁷, encabezando la lista Gary Becker⁵⁴⁸, y algunos autores franceses que estudiaron dichos enfoques y los integraron a la gestión de Estado, por cuanto dicho conocimiento se aplicó a la función pública francesa por los profesores Pierre Muller e Yves Surey⁵⁴⁹ en lo que concierne al estudio de las políticas públicas.

En Francia, los enfoques racionales⁵⁵⁰ y progresivos se han aplicado en el diseño de políticas públicas desde los años 70 para canalizar las prácticas sociales hacia la mejora continua, lo que permite a este país invertir en la educación, en la innovación superior y en la tecnología

542 F. JACQUET FRANCILLON, (1995), *Naissance de l'école du peuple*. Éd de l'Atelier, p. 76.

543 X. FONAL (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, p. 32

544 J. BOLL, F.O RAMÍREZ, J.W. MEYER (1990), "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas", en *Nuevos enfoques de educación comparada*. Editado por P.G. Altbach y G.P. Kelly, pp. 123-152. Madrid, Mondadori, p. 65.

545 A. ETZIONI. La exploración combinada: un tercer enfoque en la toma de decisiones. *Revista de Administración Pública* 27: 285-283, 1967, p. 32

546 N. ZAHARIADIS, (1999), *Ambiguity, Time, and Multiple Streams*. In Paul A. Sabatier (Ed) *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press, p. 17.

547 C. E. LINDBLOM, (1991) *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Versión en español, grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Ministerio para las administraciones públicas, Serie Administración General, Primera edición, noviembre de 1991, p. 56.

548 G. BECKER (1964), *El capital humano*, of Chicago Press, p. 5 et ss.

549 P. MULLER, Y, SUREY (1988), *L'analyse des politiques publiques*. Barcelona: Ariel, 235 p.

550 A. FALUDI (1973), *De la planification théorie Exeter*, U. K., Pergamon Press, p. 8.

en forma permanente y progresiva para superar el retraso en la tecnológica que tuvo con relación a los Estados Unidos, lo cual lograron, en apenas dos décadas⁵⁵¹.

Luego, en los años noventa, se apropiaron de los modelos dinámicos⁵⁵² y flexibles⁵⁵³ que han permitido adaptar la agenda pública y las expectativas políticas a los diversos intereses de la sociedad francesa, utilizando diversas alternativas que existen en la actualidad en esta experiencia de campo, lo que les permite planificar a mediano y a largo plazo la política social, y en particular, la política pública de educación⁵⁵⁴.

La influencia ideológica de la Escuela de Frankfurt⁵⁵⁵ en los años 60 fue recibida por los autores y los economistas norteamericanos que eran a su vez consultores del Banco Mundial para América Latina y que influyeron en Colombia. Con esta teoría se pueden conceptualizar teóricamente las condiciones sociales y sus necesidades de cambio. Se han hecho investigaciones en esta dirección; sin embargo, al final, ellos consideraron la educación como una mercancía que sería implementada rápidamente en un modelo económico neoliberal para movilizar el mercado de trabajo en las Américas, en espera de la acumulación de capital en los Estados Unidos y del progreso o del crecimiento económico en los países periféricos⁵⁵⁶. Así, en los años 70 hemos vivido en América Latina, el aumento de la planificación a través del programa de la Alianza para el Progreso, pero en los años 80 se soportó además la crisis de la deuda externa, que obligó a los gobiernos a reducir el gasto social, afectando principalmente la inversión en la educación, sin siquiera poder invertir en la educación superior o en la innovación y la tecnología; un fenómeno que no podía escapar a los colombianos, en una nación que todavía tiene altos niveles de analfabetismo⁵⁵⁷.

Con la imposición del régimen neoliberal desde los años 60, con los Estados Unidos a la cabeza, hubo una rápida industrialización en Colombia, por lo que en menos de una década, de una sociedad agraria y rural, se pasó a una sociedad urbana y semiindustrial y la educación estuvo subordinada a los intereses de la economía⁵⁵⁸. Se comenzó a estudiar ¿cómo es que una empresa debe demostrar la eficacia, eficiencia y calidad a través de la educación?⁵⁵⁹. Durante las últimas tres décadas, el sistema educativo ha seguido masificando el acceso, sin embargo, sigue habiendo grandes diferencias en la calidad de la educación pública respecto de la del sector privado, o entre la educación urbana y la rural, lo que en última instancia, terminaron sumándose a las desigualdades sociales⁵⁶⁰ del país⁵⁶¹.

-
- 551 E. OSTROM (2007), "Institutional rational choice: an assessment of the institutional analysis and development framework" in P. Sabatier (ed) *Theories of the policy Process*, Boulder (Col.) West View, pp. 21-64.
- 552 J.L. TRUE, y F.R. BAUMGARTHER, (1989) *Punctuated Equilibrium Theory. Explaining Stability and Change in American Policymaking*. In Paul A. Sabatier (editor). *Theories of the policy Process*. Boulder: Westview Press, p. 97-116
- 553 P. SABATIER Y H. JENKINS-SMITH, (1993) *Policy change and Learning: An advocacy Coalition approach* Boulder: Westview Press, Universidad de California, p. 23
- 554 A. KLEVMARKEN (2008), "Dynamic Microsimulation for Policy Analysis: Problems and Solutions", en Anders Klevmarken y Bjorn Lidgren, *Simulating an Ageing Population: A Microsimulation Approach Applied to Sweden*, Bingley, Emerald Group, pp. 17 ss.
- 555 M. HORKHEIMER, (1937), *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, Paidós Ibérica, p. 12.
- 556 J.J. BRUNNER (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. UNESCO, p. 10.
- 557 M. CARNOY, C. DE MOURA CASTRO (1997) "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?" *En Propuesta Educativa* 8: 6-30.
- 558 J. CHUBB, T. MOE (1990), *Politics, markets and America's schools*. Washington D.C., Brookings Institute, p. 19.
- 559 B. ASCHER (2001), "Education and training services in International Trade Agreements", *Conference on Higher Education and training in the Global Marketplace, Exporting Issues and Trade Agreements*, Washington D.C., p. 121.
- 560 A. TIANA FERRER (2000), "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación", en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 49-70.
- 561 A. CALVO DE SAAVEDRA (1994), "La modernidad en sus desplazamientos", en *Revista Colombiana de psicología* 3: 37-42.

En la primera década del siglo XXI, que a su vez corresponde a la tercera etapa del desarrollo histórico de la educación, en los dos países que se comparan, se observa que los fundamentos ideológicos han convergido rápidamente hacia el nuevo enfoque de un escenario global que se ha instalado en estos continentes con la suscripción de varios tratados de libre comercio, y la exigencia que la educación sea esencialmente una competencia a aprender⁵⁶², y que sea una de las claves del crecimiento económico en las diversas regiones⁵⁶³.

El objetivo principal de la educación en las Américas es el de convertir el sistema educativo en un sistema de producción para ser más competitivos y tener mano de obra más calificada y barata, por lo que el contenido de la educación en países periféricos se reorienta para dar prioridad a la educación primaria y secundaria, fortaleciendo la privatización de la educación superior. Por su parte, debe dejarse a los Estados Unidos y al Canadá, la formación de la élite gobernante, para que sean capaces de vender la innovación y la tecnología a la periferia, y este sistema garantiza su movilidad en el continente y la monopolización financiera, económica y de los flujos comerciales⁵⁶⁴.

Es sorprendente que los colombianos hayan tenido que entrar en la tercera fase del desarrollo de la educación, al mismo tiempo que Francia, con una diferencia de solo una década.

La tercera etapa de la educación en Francia, que coincide con el inicio de la economía global, empieza en el 2000 con el proyecto de leyes de orientación. La modernización de la educación busca la masificación y la globalización de la educación, con una *escuela para todos* y un *ciclo común*.

Recordemos que durante el período 1970-2000, Europa se dedicó a la construcción de la UE y los países miembros transformaron los principales puntos de referencia con los cuales había estructurado la acción pública antes de la guerra mundial. Los países miembros de la UE tenían la necesidad de la modernización del Estado, lo que dio lugar a un nuevo sistema político “impuesto” por la Comunidad Europea con los procedimientos del debate político y el arbitraje de las controversias que no tenían precedentes en el continente, lo que limitó las prerrogativas tradicionales y la soberanía de cada Estado. A esto se suma la necesidad de reorientar el trabajo de la administración pública a una comunidad política con un nuevo repertorio de técnicas⁵⁶⁵, argumentos⁵⁶⁶ y alternativas, llamado enfoque cognitivo europeo⁵⁶⁷.

En Colombia, la tercera fase se inicia con las exigencias de la globalización y la masificación de la educación, lo cual está consagrado en la Constitución de 1991, cuando se obliga al Estado prestar el servicio de la educación a los niños, como un derecho fundamental, con una escolaridad gratuita y obligatoria, dando así efecto práctico a la masificación de la educación en la nación colombiana, con las Leyes 30 y 115 de 1994, que implementaron el sistema educativo actual. Los colombianos tuvieron entonces que ignorar prácticamente una segunda etapa de la evolución y tuvieron que intervenir en una nueva lógica de la economía glo-

562 L. WOLFF et C. DE MOURA CASTRO (2001), Public or Private Education for Latin America? That is the Question. BID edu, p. 119.

563 G. TIRAMONTI, (2001), “El Banco Mundial y la agenda educativa”, en Cuadernos de Pedagogía 308: 57-60.

564 H. A. PATRINOS, y BANCO MUNDIAL (1999), “Market Forces in Education”. Education: the Point of View of the Economist, Donostia San Sebastián, España. www.ifc.org, p. 3.

565 R. DALE, “Globalización: ¿Un nuevo mundo para la educación comparada?” En Formación del discurso de la educación comparada. Editado por J. Schriewer, pp. 69-90 Barcelona: Pomares.

566 L. THÉVENOT et L. BOLTANSKI, (1991) De la justification: les économies de la grandeur, Gallimard, p. 67.

567 L. THÉVENOT, (2006), L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement, Paris, La Découverte, p.8.

bal, utilizando la educación como herramienta para consolidar los programas de desarrollo neoliberal en el escenario mundial⁵⁶⁸.

En esta etapa final de la evolución, la obligación del Estado colombiano de ofrecer servicios de educación se ha vuelto más compleja, ya que implica la obligación de elaborar los planes decenales de educación, los planes de gestión de personal con misiones específicas, que deben informar sobre la rentabilidad. El nuevo sistema de la educación en América requiere la eliminación de la profesión docente, el fortalecimiento del reclutamiento de los profesores de tiempo parcial, la exploración de las relaciones multidimensionales con los diferentes actores involucrados en la educación, y el aumento de las responsabilidades del Estado en el servicio de la educación, con la aplicación de técnicas de gestión dirigidas a mejorar la eficiencia del servicio público⁵⁶⁹. En síntesis, esta nueva etapa de la educación está totalmente subordinada a los intereses de la economía mundial, lo que implica desaparecer los fundamentos ideológicos europeos de la educación como motor de la movilidad social, como una etapa esencial en el desarrollo del individuo⁵⁷⁰.

En Francia, la última etapa en la evolución de la obligación del Estado como prestador del servicio de educación ha sufrido igualmente transformaciones, debido precisamente a la escena mundial. Aunque el enfoque cognitivo europeo no sea tan radical o desigual como el del continente americano; sin embargo, el país ha tenido que adaptarse a las exigencias de un mundo globalizado⁵⁷¹.

Actualmente, el Consejo de la Unión Europea exige a los países miembros adaptarse a los cambios económicos en el mundo y sugiere que la política social se transforme y se convierta en un régimen neoliberal⁵⁷² el cual había sido abandonado en Francia a mediados de los años 70, cuando decidieron intensificar la construcción de un Estado de bienestar. En la actualidad, las normas supranacionales de integración europea imponen a los países miembros, unas exigencias de masificación de la educación para ser competitivos, programas estandarizados, y la normalización de programas con créditos homologables⁵⁷³.

Del mismo modo, las recomendaciones de la Comisión Europea indican que en todos los países miembros se debe reorientar la educación a los intereses económicos de la Comunidad Europea, que requiere de programas de modernización con nuevas referencias que apunten a preservar la distinción entre clases sociales, por lo que es cada vez más difícil para el gobierno francés, realizar los objetivos de la educación, establecidos en el código de la educación actual, que consisten en garantizar la igualdad de oportunidades y la educación para todos⁵⁷⁴.

-
- 568 J.L. CORAGGIO (1998), "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?" En La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos: Editado por J.L. Coraggio y R.M. Torres. Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila. Editores www.educar.com, p. 14.
- 569 P.W. COOKSON, y C. SHUBE LUCKS (2000), "La nueva política de enseñanza", en La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contornos, volumen 2, Editado por B. J. Biddle, T. L Good, y F. Googdson, pp. 291-306 Barcelona: Paidós, pp. 17 et ss.
- 570 J.L. CORAGGIO (2001), "Universities and National Knowledge based Development. An Alternative to a Global Knowledge Bank", en Knowledge, Research and International Cooperation. Editado por W. Gmelin, K. King y S. Mc Grath UK: University of Edinburgh, p. 78.
- 571 P. SOLDATO, (1989), Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation. Théorie et pratique, Brulant, Bruxelles, 1989, p. 37.
- 572 A. BENJAIM et J. LAFITTE, (2004), L'Europe: petite histoire d'une grande idée. París: Gallimard, p. 56.
- 573 C. MAROY, (2009), École, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires en Europe. París, PUF, p. 78.
- 574 F. AMEDEO, (2005), Les Fossoyeurs de l'Europe. París: Bourin, p. 47.

Capítulo 2. El contenido de la obligación del Estado

El derecho a la educación es uno de los derechos humanos. A veces se encuentra entre los derechos de segunda generación, por ejemplo, cuando se trata del derecho a la educación de los adultos. Por el contrario, cuando se trata de niños y jóvenes, este adquiere un sentido de derecho fundamental⁵⁷⁵.

El derecho a la educación está consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948⁵⁷⁶ y en los artículos 2, 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966⁵⁷⁷. También se encuentra en tres convenciones de la ONU: (i) la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, en particular los artículos 1º, 2º y 5º (ii) en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en los artículos 1º y 10, y (iii) en la Convención sobre los Derechos del Niño, en los artículos 2º, 9º, 28 y 29⁵⁷⁸.

Específicamente para los países de la Unión Europea, este derecho está consagrado en la Carta Social Europea del Consejo de Europa⁵⁷⁹. Del mismo modo, la UE se ha comprometido desde 1999 en Bolonia⁵⁸⁰, en crear un espacio europeo de la educación superior para el año 2010. Pretende implementar un único sistema universitario y localizar los diferentes sistemas nacionales en un marco jurídico y tecnológico común.

En el Preámbulo de la Constitución de la Quinta República de Francia se lee: “La nación garantiza la igualdad de acceso a los niños y la educación de adultos, la formación profesional y la cultura”, también se reafirman los principios de igualdad de oportunidades en la formación y la obligación del Estado de proveer educación pública que respete los principios de la libertad y el secularismo⁵⁸¹.

El derecho a la educación en Francia y Colombia contiene una doble naturaleza, es un derecho fundamental y a la vez es un derecho progresivo. Tiene un doble contenido: un núcleo mínimo esencial⁵⁸² no negociable en el debate democrático, que otorga a los ciudadanos un derecho individual el cual se puede exigir directa o indirectamente, a través de la interpretación de las leyes que hacen las altas cortes en los dos países. También cuenta con un área suplementaria que permite definir la política pública de educación y los órganos ejecutivos

575 S. LEÓN GÓMEZ (2010), Elementos del derecho a la educación en Colombia, Fundación Universitaria del Área Andina, p. 7 www.angelfire.com

576 DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE (1948), www.un.org/es/documents/udhr/.

577 PACTO DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, art. 13, institucional ONU.

578 K. D. BEITER (2005), The protection of the Right to Education by international Law. Martinus Nijhoff Publishers p. 29-20.

579 LA CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN. www.europa.eu/legislation

580 EL PROCESO DE BOLONIA, www.europa.eu/legislation.

581 LA CONSTITUTION FRANCAISE, www.conseil-constitutionnel.fr.

582 A. F. AMAYA VILLAREA y J. R. HERNÁNDEZ, (2004), El núcleo duro de los derechos humanos, práctica jurídica en Colombia 1991-2004, Tesis de grado, Universidad Javeriana, Facultad de Derecho, pp. 23 et ss.

responsables, en función de la disponibilidad de recursos y las prioridades a corto y medio plazo⁵⁸³.

El deber del Estado de proveer servicios de educación pública significa que este se realiza en un proceso continuo, regular, continuo y efectivo, respetando las normas de calidad y los principios de una educación gratuita, neutral y obligatoria. Los elementos constitutivos del derecho a la educación que permiten en la práctica alcanzar progresivamente el derecho son: la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. A continuación se examina cada elemento o factor a profundidad.

Sección 1

Los cuatro elementos del derecho a la educación en Francia

El deber de prestar el servicio de educación ha evolucionado de forma diferente en la historia de cada uno de los países comparados, Francia y Colombia; sin embargo, en la última etapa hay un alcance y contenido que convergen en un escenario global, en razón de haber aplicado en cada nación los referenciales universales y el marco reglamentario supranacional, así como las recomendaciones del relator especial de las Naciones Unidas para la Educación, por cuanto los dos países son miembros de la ONU.

De acuerdo con el primer relator especial de las Naciones Unidas para la Educación⁵⁸⁴, los países miembros deben desarrollar e implementar una política pública para garantizar y proteger el derecho a la educación y su enfoque debe incluir cuatro elementos esenciales para medir la realización progresiva de las obligaciones por parte del Estado, con el fin de garan-

583 M. FABRE (2009), "Les politiques d'éducation et de formation á l'épreuve des changements institutionnels", Revue Centro de Recherche en Éducation de Nantes. Université de Nantes, p. 34.

584 Relator especial de Naciones Unidas para la educación, (1999), Rapporteur spécial Katarina Tomasevki, la Croatie, que ocupó este cargo entre 1998 et 2003.

En cuanto a los requisitos de disponibilidad del Estado, estos son: a) respetar la libertad de los agentes privados para establecer y administrar instituciones educativas, b) respetar la libertad de los padres a elegir la educación de los niños y la libertad académica de los profesores y estudiantes. Estas obligaciones son derechos civiles y políticos. En opinión del CES, la obligación del Estado es asegurar que las escuelas, los maestros y los programas educativos están disponibles para todos los niños, en cantidad suficiente. Para tener éxito, el gobierno debe hacer esfuerzos financieros importantes para invertir en el desarrollo de infraestructura y la provisión de las instituciones públicas de educación en lugares físicos adecuados, servicios públicos, bibliotecas, materiales didácticos, libros, útiles escolares, etc., así como los recursos públicos para apoyar la creación de escuelas privadas.

tizar la realización del derecho a la educación, y son los siguientes: (i) la disponibilidad⁵⁸⁵ (ii) la accesibilidad⁵⁸⁶, (iii) la capacidad de adaptación⁵⁸⁷, y (iv) la aceptabilidad⁵⁸⁸:

-
- 585 En cuanto a los requisitos de disponibilidad del Estado, estos son: a) respetar la libertad de los agentes privados para establecer y administrar instituciones educativas, b) respetar la libertad de los padres a elegir la educación de los niños y la libertad académica de los profesores y estudiantes. Estas obligaciones son derechos civiles y políticos. En opinión del CES, la obligación del Estado es asegurar que las escuelas, los maestros y los programas educativos están disponibles para todos los niños, en cantidad suficiente. Para tener éxito, el gobierno debe hacer esfuerzos financieros importantes para invertir en el desarrollo de infraestructura y la provisión de las instituciones públicas de educación en lugares físicos adecuados, servicios públicos, bibliotecas, materiales didácticos, libros, útiles escolares, etc., así como los recursos públicos para apoyar la creación de escuelas privadas.
- 586 En cuanto a la accesibilidad, el Relator Especial considera que se trata de la segunda obligación del Estado. Se debe garantizar que las instituciones y los programas sean accesibles a todos los niños. La accesibilidad tiene tres dimensiones: la primera se refiere a la no discriminación, un derecho que debe ser inmediato y no progresiva. Por lo tanto, se sugiere que el Estado, para evitar la discriminación de género, cree incentivos para que los padres envíen a sus hijas a estudiar y generen calendarios diferenciados para las niñas que deben tareas domésticas o que están embarazadas o las madres jóvenes. Con referencia a la discriminación social relevante, en el informe anual de 2002, dijo: *“El primer paso para eliminar la discriminación es hacer visible el problema mantener un problema invisible facilita el estado de reposo y así perpetúa la exclusión. Aquellos que tienen menos acceso a la educación, tienden a dejar este legado a la siguiente generación. Si la responsabilidad de financiar la educación se deja a las familias y a las comunidades locales, la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. Para romper este círculo vicioso, los gobiernos, individual y la comunidad debe dar prioridad a la financiación de la educación y a la igualdad, a nivel local y global. En este sentido, en las listas Relator existen treinta dos grupos de niños especialmente susceptibles ser excluidos de la educación. Existen las siguientes categorías en orden alfabético: niños utilizados en el hogar, huérfanos, mendigos, niñas embarazadas, jóvenes madres de niños prostituidos, los niños abandonados, los niños afectados por la guerra, los niños apátridas, los niños y niñas solteras, niños y niñas delincuentes callejeros, los niños desplazados, los niños con discapacidades, los hijos de adictos a las drogas, los niños con discapacidad mental, los niños explotados sexualmente, los niños aborígenes, los niños infectados por el VIH, los niños migrantes, los niños nacidos fuera del matrimonio, los niños nómadas que pertenecen a minorías, los niños de los presos, los niños solicitantes de asilo, los niños que trabajan, los niños y las niñas refugiadas, los niños y niñas sin documentos de identidad, los niños sin hogar, los niños que trabajan y los niños víctimas de la trata”*. Con respecto a la segunda dimensión, en comparación con las condiciones materiales, que están directamente relacionadas con la distancia geográfica, los niños y niñas deben viajar para llegar a la escuela. Aunque no existen normas nacionales o internacionales que establecen una distancia máxima de kilómetros entre el hogar y la institución educativa, en la que se considera que existe una barrera geográfica a la entrada, que es esencial para que los Estados que aseguren las cuotas de las escuelas de educación las asignen cerca de la comunidad o en el barrio en el que viven los niños y deben garantizar su transporte escolar. Un segundo aspecto de esta dimensión son los recursos económicos de los padres, por lo que la Relatora Especial recomienda que la matrícula sea un impuesto regresivo. Para garantizar la accesibilidad, hay que velar por su educación gratuita y subsidios para libros, textos, material didáctico, alimentación escolar y transporte gratuito.
- 587 El tercer componente es la aceptabilidad, y el Estado debe establecer normas mínimas de calidad de los estudios y de la formación. El Estado tiene la obligación de garantizar que todas las escuelas cumplan con los estándares mínimos de la educación y que la calidad de la educación sea aceptable para los padres, los niños y niñas. Asimismo, el Estado debe reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos y no como objetos de caridad, para garantizar la libertad de enseñanza y aprendizaje, y para garantizar una educación incluyente en el lenguaje, en particular para asegurar que los grupos étnicos mantengan sus propias tradiciones lingüísticas y reciban instrucción bilingüe. El Relator dijo: *“Desde la perspectiva de los derechos del niño, la obligación de la escuela primaria supera la libertad de elección aceptable para los padres en donde el idioma de instrucción presenta una serie de problemas para todos los Estados miembros. La escuela primaria ideal debe ser amable y confiar en su derecho a ser curiosos, a hacer las preguntas correctas y a obtener respuestas, el derecho a hablar y expresar su desacuerdo, el derecho a probar y cometer errores, a saber y no saber, a crear y a ser espontáneo, ser reconocidas y respetadas (...). La enormidad de la tarea contrasta con la realidad de las escuelas que están luchando con la falta de servicios de agua potable y saneamiento, la incompatibilidad entre las horas de clase y la familia y de la comunidad o de la violencia contra los niños”*. Además, una buena educación es la que garantiza a los niños, la eliminación de todas las formas de castigo físico y psicológico, que busca que la disciplina escolar se administre de modo que se respete la integridad y la dignidad de los estudiantes y que respete la diversidad cultural y las diferencias de todo tipo. Por lo tanto, el Estado debe tomar medidas para controlar los manuales de disciplina y eliminar la discriminación, especialmente en las mujeres embarazadas.
- 588 El cuarto y último componente es la adaptación y aquí, el Estado tiene la obligación de garantizar que la educación responda a las necesidades de los niños, la sociedad y la comunidad, y no a la capacidad de inversión. En virtud de este requisito, debemos poner en práctica las acciones necesarias para asegurar la supervivencia de los niños y las niñas en el sistema educativo y la eliminación de todas las formas de discriminación que amenazan su adaptación. En este punto, el relator señala que debe haber un cambio en el enfoque y pasar del régimen en el que los niños y niñas tienen que adaptarse el sistema educativo, a una situación en la que se requiere que las escuelas sea las responsables de cumplir las necesidades educativas de los mismos y proteger su permanencia en el sistema escolar. Debería estar prohibido, por lo tanto, la expulsión de los niños, al niño que no encaja debe garantizarse un trato especial o maestros especialistas de educación y materiales de enseñanza basados en la discapacidad o en los talentos o aquellos con déficit de atención o los niños de las personas desplazadas, los refugiados, los privados de libertad, los niños que trabajan, los niños asociados con las milicias ilegales. Por otro lado las rampas para los niños con sillas de ruedas, se debe garantizar el acceso a las aulas, bibliotecas, baños, comedores, etc.

En el mismo sentido, los principios de Limburgo de las Naciones Unidas⁵⁸⁹, en los apartados 21 a 24, han interpretado la naturaleza progresiva del derecho a la educación, de acuerdo con el desarrollo económico, social y cultural de cada país, lo que indica que en ninguno de los casos el Estado puede diferir indefinidamente los esfuerzos para garantizar la plena realización de los derechos. El concepto de realización progresiva implica la prohibición de regresión, lo que indica que los estados miembros deben adoptar medidas deliberadas, concretas y dirigidas a la plena realización de los derechos.

Por otra parte, en el Tratado de Lisboa⁵⁹⁰ de 2000, vigente para los países de la Unión Europea, se firmaron compromisos relacionados directamente con la educación progresiva, y se propusieron acciones para contribuir a la construcción de la Europa del conocimiento. En el 2002, se definieron los objetivos para que la educación y la formación de los europeos se volvieran una referencia mundial con un horizonte hasta el 2010. Como resultado, todos

Sobre la idoneidad de la educación para los niños con discapacidades, el relator en su informe de 2002, después de estudiar el tema de los costos de estos programas, dijo: *“Para luchar contra la exclusión y la discriminación se necesita inevitablemente financiación pública adecuada y continua. Proporcionar educación a los niños con discapacidades que pueden necesitar para aumentar la relación profesor-alumno de 1:30 am a 1:05 o 1:08, lo que aumenta significativamente el costo la educación. Un ejemplo de ello son dos argumentos concernientes a los niños con discapacidades. El primero apoya y clarifica los derechos que deben tener estos niños, la creación de un marco conceptual atractivo basado en la igualdad de derechos y los intereses de todos y cada uno de los niños y niñas, y ha añadido que las escuelas deben acoger a todos los niños en lugar de rechazar a los que se etiquetan como “difíciles de educar”.* El segundo argumento reconocido abiertamente y honestamente es que *“¿Por qué todos los estudiantes con discapacidad no asisten a escuelas regulares, y porque los centros ordinarios no son capaces de satisfacer sus necesidades. La razón es la falta de recursos, el espacio, el tiempo, los maestros y los materiales de aprendizaje, las limitaciones presupuestarias y la creciente competencia cada día peor. Sin embargo, la negación del derecho a la educación rara vez se basa únicamente en el precio. Respecto de la adaptabilidad de la educación para los niños que trabajan, el Relator Especial señaló la necesidad de bonos del gobierno efectivos, de la siguiente manera: “(...) La prevención y erradicación del trabajo infantil han traído nuevos desafíos para la educación. La prevención del trabajo infantil requiere un cambio conceptual en la orientación de la educación hacia el reconocimiento de un hecho simple: la realidad inevitable de las circunstancias de trabajo a nivel local, y de modelo integral o en el extranjero requiere adaptación a la situación local. La tendencia predominante en los derechos humanos es proporcionar una ruta de acceso al empleo promedio en el sector formal, en lugar de trabajo por cuenta propia en el sector informal (ya sea de subsistencia o como una empresa), no es una base prometedoras para el reto, ni el hecho de concebir la educación primaria como un proceso que lleva a los estudiantes en la educación secundaria y superior. La adaptabilidad a menudo se ve obstaculizada por los programas desarrollados de manera centralizada por los grupos de expertos que lo han diseñado, para preparar a los niños para un mayor nivel de educación, olvidando que muchos de ellos no pueden no pasar”.*

En cuanto al requisito de adaptabilidad de la educación, el Relator cree que la prioridad es la enseñanza técnica y profesional como un medio para la adaptabilidad de la educación para los niños trabajadores: *“La adaptación de la enseñanza contexto local las necesidades de protección en contra de la institucionalización de la marginación, que puede conducir a la creación de “guetos educativos.”* Debemos abandonar la idea de la formación técnica como una formación más baja y la educación universitaria, debe aceptar la necesidad de recursos para la formación y capacitación en la escuela vocacional. La escasez de puestos de trabajo en el mundo, especialmente en el sector público, la empresa facilitará un cambio en la jerarquía tradicional en el campo de la educación, lo que dará prioridad a la enseñanza técnica general a expensas de la formación profesional.

En cuanto a la obligación del Estado de garantizar que las mujeres embarazadas no sean estigmatizadas y que no se respete la permanencia y la capacidad de recuperación de la educación debido al embarazo, el Relator Especial considera que el Estado debe garantizar que las instituciones educativas no impongan sanciones a causa del embarazo. Se dice en el tema *“No es la práctica de tratar el embarazo como una disciplina que a menudo condujo a la expulsión de estudiantes embarazadas, que a veces les impide continuar con sus estudios. La falta de acceso a la información que habría permitido a la niña a tomar una decisión, incluyendo una decisión informada, a menudo es la principal razón de esta práctica. Conflictos frecuentes entre las normas sociales que llevan a las niñas a embarazos precoces y las normas legales destinadas a mantener estas niñas en la escuela es un fenómeno difícil de abordar”.*

589 ONU, *Les Principes de Limburg*. Page institutionnelle.

590 Conseil de l'Europe. *Le traité de Lisbonne*. www.europa.eu/lisbon_treaty.

los países se han comprometido a mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación para garantizar su acceso a todos con una mayor apertura de la educación y la formación fuera de Europa. A continuación haremos una descripción detallada de los deberes de la descripción del Estado francés para prestar el servicio de la educación, según lo establecido en las normas internas vigentes.

A. La disponibilidad y la accesibilidad de la educación en Francia

El contenido de la obligación del Estado de proveer servicios de educación implica ciertas obligaciones con efecto inmediato y otras con un efecto progresivo. Las primeras tienen que ver con la realización de los derechos civiles y políticos y las segundas con la realización progresiva del derecho a la educación, desde la perspectiva de proporcionar los elementos esenciales de la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los niños en el sistema educativo. Entonces veremos cómo es que la ley francesa prevé los elementos del derecho a la educación.

a) La obligación de garantizar la disponibilidad

Para la realización de este elemento, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CESCR), en su Observación General n.º. 13⁵⁹¹ establece que los Estados deberán: 1. Garantizar los espacios necesarios, 2. Tener una variedad de programas, desde formación básica hasta la formación profesional y técnica entendiendo que su funcionamiento depende de la oferta disponible en el país y del nivel de acceso a los servicios públicos, 3. Garantizar la calidad de los maestros y su compensación salarial y 4. Garantizar acceso a bibliotecas y servicios informáticos. Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño⁵⁹² estableció que la educación es una obligación progresiva del Estado, por lo que debe crear pequeñas guarderías para los padres que trabajan.

En Francia, el Código de Educación, publicado en el 2000⁵⁹³, recopiló toda la normativa vigente en esta materia. Este código incluye una parte legislativa y otra parte reglamentaria. En cuanto a la obligación de garantizar la disponibilidad de lugares para la educación, en esta normatividad se desarrollan los componentes de este elemento, y se distribuyen con claridad “las dotaciones” o los recursos con que cuenta el Estado en cada nivel territorial para atender este servicio público.

También se especifican los distintos programas de formación que deben existir en cada salón de clases desde el nivel preescolar hasta la formación profesional. Por otro lado, para garantizar la calidad de la educación, se sostiene que existe una carrera de enseñanza y se vuelve cada vez más exigente, con requisitos mínimos que deben cumplir los candidatos para tener acceso a la misma. A su vez se ha velado por mejorar los sueldos y subsidios de los docentes. Por último, se establecieron claramente las obligaciones de las autoridades

591 Comité des droits économiques, sociaux et culturels, O. Générale 13, paragraphe 6. Consulté en ligne www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/.

592 Convention relative aux droits de l'enfant, l'article 18, paragraphe 2. Consulté en ligne www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/.

593 Code de l'éducation 2000, commenté, édition 2012 Paris: Dalloz

territoriales y del nivel nacional para el funcionamiento de las bibliotecas y el acceso a los computadores. Veremos en detalle cada uno de estos factores que realizan la disponibilidad.

✿ *Las asignaciones para el servicio de la educación*

Respecto de las dotaciones que deben asignarse a la educación en todo el país, el artículo L 111-1 del Código de Educación⁵⁹⁴ estableció en Francia, que es deber del Estado desde el nivel nacional, garantizar las asignaciones para el sistema educativo, a nivel de todas las autoridades locales y, además, se exige que el Estado tome en cuenta las diferentes situaciones económicas y sociales de las regiones para dar prioridad a las áreas dispersas. Además, se debe asegurar el apoyo individual a los estudiantes que lo necesiten, independientemente de su origen.

Además, en el título de la administración de la educación y en el capítulo sobre la división de poderes entre el Estado y las colectividades territoriales, se precisan claramente los costos que deben asumir en cada nivel, el Estado y cada autoridad territorial, así como la repartición de las obligaciones y tareas necesarias para prestar el servicio de la educación, junto con los recursos de financiamiento para cada nivel.

En este sentido, conforme a lo dispuesto en el artículo L 211-8⁵⁹⁵, el Estado es responsable de la remuneración del personal de los niveles de educación maternal, primaria y secundaria, así como de la educación superior y de la investigación; además del personal administrativo, del sistema escolar y de los inspectores de educación.

Como se indica en el artículo L 212-4⁵⁹⁶, los municipios deben asumir los costos de la construcción, reconstrucción, ampliación, mantenimiento, equipamiento, adquisición de mobiliario y el pago de servicios públicos en los edificios públicos locales en los que operan las escuelas. Estos gastos están cubiertos en gran parte por las dotaciones de funcionamiento general y fondos especiales que son transferencias directas del Estado.

Por otra parte, en el artículo L 212-6⁵⁹⁷ se ha previsto que los municipios reciban una asignación especial para cubrir el pago del alojamiento de los profesores, que aún no cuentan con la calidad de los maestros de escuela.

Cuando las guarderías reciben niños de otras comunidades o pueblos vecinos, ambas comunas deben ponerse de acuerdo para asignar los recursos entre ambas, como se prevé en el artículo 212-7⁵⁹⁸ del Código.

En todos los casos, los municipios siempre han de contribuir a la financiación de los estudiantes que residen en su territorio y que están estudiando en otra comunidad, esta situación se debe a razones médicas, o por el registro de un hermano que se encuentra estudiando en

594 Code de l'éducation 2000, commenté, article L- 111-1, édition 2012 Paris: Dalloz.

595 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 211-8, édition 2012 Paris: Dalloz.

596 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 212-4, édition 2012 Paris: Dalloz.

597 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 212-6, édition 2012 Paris: Dalloz.

598 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 212-7, édition 2012 Paris: Dalloz.

otra comunidad o cuando existen razones relacionadas con las obligaciones profesionales de los padres.

Por su parte, los departamentos deben cubrir los siguientes costos de asignaciones por escolaridad que se han definido en el artículo L 213-2⁵⁹⁹: los relacionados con el mantenimiento de los colegios, para lo cual se debe garantizar la construcción, reconstrucción, ampliación, reparación, equipamiento y funcionamiento, a excepción de las tasas que se pagan por el Estado. El departamento también debe asegurar el alojamiento de los inspectores, con la excepción de las misiones de supervisión a los estudiantes. Todos estos costos son cubiertos por los fondos de compensación a tasa de valor agregado a título de gastos de inversión.

Además, según el artículo L 213-2-1, el departamento es responsable de la contratación y gestión del personal, de los trabajadores de los servicios técnicos y operarios.

Asimismo, conforme a lo dispuesto en el artículo L 213-8 cuando al menos el 10% de los estudiantes de un colegio residan en otro departamento, el departamento en el que viven puede requerir la participación en los gastos de personal, al departamento vecino, con un porcentaje que se fija de común acuerdo entre los dos. De conformidad con el artículo L 334-16⁶⁰⁰ la cantidad de fondos departamentales para el equipamiento ha sido fijada en €328.666.225 en el 2008, suma que deberá aumentar cada año con base en la tasa de crecimiento de la formación bruta de capital.

En virtud del artículo L 214-2⁶⁰¹ las regiones deberán definir planes de desarrollo regional, para la formación de la educación superior y deberán determinar los temas de interés regional plurianual en la investigación. También deben proporcionar el equipo necesario para la práctica de la educación física cuando se cree una escuela pública.

En virtud del artículo L 214-5 es el Consejo Regional quien establece, tras un acuerdo con las autoridades competentes, el programa de inversión de los liceos y los establecimientos especiales, tales como los centros de formación profesional marítima y los liceos agrícolas. Por lo tanto, deben definir la ubicación de estas instalaciones, la capacidad de acogida de estudiantes y la forma de hacerlo.

En el artículo L 214-6 se indica claramente que la región es la responsable de garantizar la construcción, reconstrucción, ampliación, reparación, equipamiento y funcionamiento de los liceos, con la excepción de algunos costos pagados por el Estado. La región es la propietaria de estos establecimientos. Todos estos costos de mantenimiento son cubiertos también por los fondos de compensación de las regiones, de la tasa de valor agregado a título de gastos de inversión.

Por otra parte, según el artículo L 214-6, la región debe garantizar la contratación de personal técnico y de los trabajadores de servicios que laboran en los liceos. La asignación total de la región se situó para el 2008 en €661.841.207.

.....
599 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 213-2, 8, édition 2012 Paris: Dalloz.

600 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 334-16, édition 2012 Paris: Dalloz.

601 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 214-2-5-8..., édition 2012 Paris: Dalloz.

El segundo factor que garantiza la disponibilidad de la educación, se conoce como la diversidad en los programas de la educación formal; a continuación describiremos las formas cómo el código de la educación desarrolla el tema.

✿ *En cuanto a la diversidad de los programas*

Para realizar la obligación de garantizar la diversidad de los programas, el mismo Código de Educación ha desarrollado unos niveles generales de educación secundaria: existen liceos académicos, profesionales y técnicos, así como una formación continua para los adultos. Sin embargo, *el ciclo común* estandarizó las competencias mínimas que todos los jóvenes deben tener al terminar el bachillerato.

En los artículos L 311-1 a L 311-8⁶⁰², encontramos que la educación se organiza en ciclos. Para garantizar la equidad y el éxito de los estudiantes, la enseñanza debe adaptarse a la diversidad del alumnado. Los programas establecidos en cada ciclo, son esenciales para adquirir conocimientos a lo largo del programa académico; los métodos se han estandarizado gracias al *ciclo común*. Los maestros deben organizar la enseñanza teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Si se detecta que un estudiante no domina los conocimientos y competencias necesarias en cada ciclo, el director del curso y el jefe del establecimiento deben ofrecer a los padres un programa de ayuda personalizada.

El tronco o *ciclo común* debe permitir a los estudiantes comprender la diversidad y riqueza de las culturas; a través de la educación cívica se debe inculcar el respeto por el individuo, sus orígenes y sus diferencias. El monitoreo continuo debe llevarse a cabo en la adquisición de conocimientos. Al final de cada año escolar, el claustro de profesores y el consejo de la clase secundaria deberán pronunciarse sobre las posibilidades de los estudiantes para continuar sus estudios y en cada caso, sobre la necesidad de implementar un dispositivo de apoyo, como por ejemplo, un programa personalizado para el éxito en la educación.

Para la educación primaria, los artículos L321-1 y L321-4 establecen que hay tres ciclos. Kindergarten que es el primer ciclo y no es obligatorio, el cual sirve para el aprendizaje precoz de la lectura y la escritura y promueve el desarrollo de la personalidad de los niños. Tiene a evitar dificultades de aprendizaje, sirve para capturar y compensar las desigualdades. La misión de este ciclo es una primera aproximación a las herramientas de conocimiento, se preparan los niños para que aprendan los fundamentos y principios de la vida en sociedad.

Esta formación sirve para el desarrollo de la inteligencia, la sensibilidad artística, los manuales de actitudes, y la educación física. También proporciona una primera aproximación al aprendizaje de una lengua extranjera y una introducción al arte y la música. Se desarrolla la educación moral y cívica con el aprendizaje del himno nacional y la historia.

Los estudiantes que tienen problemas con dislexia o dificultades de aprendizaje graves son enviados a escuelas especiales, así como aquellos que son especialmente dotados o genios, con el fin de permitir el pleno desarrollo de su potencial. También se deben proporcionar

.....

602 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 311-1 à 8, édition 2012 Paris: Dalloz.

medidas específicas para los niños que no hablan francés y que han llegado recientemente a Francia.

Para la educación secundaria, los artículos L 331-1 a L 133-4⁶⁰³ establecen que el Estado es la única autoridad para expedir y sancionar a los diplomas nacionales de educación secundaria, lo que garantiza que todos los establecimientos cumplen unos requisitos mínimos del *ciclo común*. Los jurados están formados por los maestros en los liceos públicos y privados que se han beneficiado de un acuerdo de asociación con el Estado. También se puede incluir a miembros de la Inspección de Educación. Para la calificación, pueden tener en cuenta los resultados de los exámenes finales, así como las evaluaciones de la formación, los resultados del seguimiento y la validación de los conocimientos adquiridos.

La educación artística se establece en los artículos L 331-2 y L 331-3 y debe ser proporcionada en todas las escuelas, colegios y liceos, sin distinción alguna, en las mismas condiciones que las demás disciplinas.

En el artículo L 332 se desarrollan aspectos específicos de aprendizaje técnico, agrícola, profesional, y la formación para toda la vida, estableciendo objetivos y metas.

Tras constatar que Francia asegura la diversidad de programas educativos, se verificará la cuestión de la calidad de los docentes como un factor esencial para asegurar la disponibilidad de la educación.

✿ *La calidad de los maestros y su remuneración*

Este factor también está relacionado con el elemento de la disponibilidad de la educación que debe garantizar el Estado francés.

En cuanto a la calidad de los docentes y sus salarios en el Código de Educación existen elementos que se han diseñado para obtener la calidad de los docentes en las competencias y garantizar la profesión docente con estabilidad, a través de su estatuto de docente para cada nivel.

En los artículos L 911-1 a L912-4⁶⁰⁴, se determinó que todas las disposiciones legales de la administración pública se aplicarán al cuerpo de maestros en el servicio público de educación. Cada año se publica un plan de contratación que abarca un período de cinco años. Para distribuir los puestos de trabajo se creó una política que reduce las desigualdades que habían sido constatadas entre departamentos y academias, tendientes a reducir las brechas en la escolaridad. También se exige tener en cuenta las limitaciones que existen en algunas zonas aisladas y en las regiones con población en desventaja social.

En lo que respecta a las obligaciones de los docentes, quienes son los responsables de todas las actividades escolares para los estudiantes, ellos deben trabajar en equipos pedagógicos que manejen la misma disciplina, con ayuda de los psicólogos escolares. Los profesores

603 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 331-1 à 4 et L 332, édition 2012 Paris: Dalloz.

604 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 911-1 à 912-4, édition 2012 Paris: Dalloz.

deben proporcionar asistencia personalizada a los trabajos de los estudiantes y deben supervisarlos, también deben evaluarlos y asesorarlos sobre su proyecto de orientación en colaboración con el personal de orientación. También deberán participar en la formación y en la educación permanente de adultos y en el aprendizaje no formal. La formación recibida en los institutos de formación de maestros (IUFM) los prepara para todas estas misiones.

El gobierno, por su parte, debe respetar la libertad académica de todos los maestros, pero estos también deben respetar y cumplir el programa de *ciclo común* y las instrucciones dadas por el Ministerio de Educación, como parte del proyecto de la escuela bajo la supervisión de los inspectores. La formación del profesorado se lleva a cabo fuera del horario escolar y ellos tienen derecho a una indemnización, teniendo en cuenta también la gestión de su carrera docente. Los profesores pueden participar en proyectos de creación y de innovación tecnológica y pueden ser asignados a escuelas públicas o privadas, debiendo cumplir sus obligaciones conforme a lo dispuesto por el Estatuto General de funcionarios públicos.

Esta normativa evidencia la forma cómo el concurso ha dado estabilidad y capacitación continua a los profesionales de la enseñanza, lo cual es importante para garantizar su calidad. Luego, en el mismo Código, en la cuarta parte legislativa titulada “Personal” Capítulos II, III, IV y V, que van desde el artículo L 921-1, hasta el artículo L 961-2, se desarrollan en detalle, el estatuto de los docentes en primaria, secundaria, universidad, educación especial, educación agrícola y marítima y el estatuto del personal de inspección y de gestión, así como del personal de orientación y de los maestros en centros de formación y aprendizaje.

Los maestros tienen los siguientes privilegios: a) ningún maestro del nivel de primaria o de colegio, ni ningún director de escuela maternal puede ser menor de 18 años y de 21 años respectivamente, b) todos los profesores y estudiantes tienen el derecho a un alojamiento y a una compensación de la comunidad, c) el Código autorizó la creación de un comité mixto de administración, encargado del personal de enseñanza en donde hacen parte los instructores y los docentes de escuela, d) los profesores que están obligados a jubilarse pueden continuar enseñando hasta el final del año escolar, excepto cuando hayan llegado al límite de edad, e) en las instituciones públicas locales se pueden contratar profesores asociados a tiempo completo o parcial, quienes deben contar por lo menos con cinco años de experiencia, f) los profesores de educación técnica deben tener una formación adecuada para los temas que transmiten y son beneficiarios de la formación continua y la conversión, g) los profesores titulares pueden trabajar en empresas públicas o privadas y en la formación técnica o profesional, en las condiciones fijadas por el Consejo de Estado, y para ello deben firmar un acuerdo con la empresa en cuestión.

Otro elemento que ayuda a asegurar la disponibilidad de la educación es la posibilidad de acceder a los servicios bibliotecarios y de información. A continuación, se analiza este punto.

✿ *El acceso a las bibliotecas y los servicios informáticos*

Este es el último aspecto de la disponibilidad de la educación, que está relacionado con la disponibilidad de las instalaciones para los estudiantes, para llevar a cabo sus tareas y pro-

fundizar en los conocimientos adquiridos en el aula, a través de libros asequibles en bibliotecas y en línea.

Teniendo en cuenta este requisito, en el Código de la educación de Francia se encuentran algunos de los elementos que permiten realizar este factor, los cuales tienen que ver con la transferencia de tecnología del conocimiento y de la información, sin tener en cuenta todas las instalaciones que ya existen dentro de cada institución educativa, a este respecto.

El artículo L 121-1⁶⁰⁵ establece que la tecnología es un componente fundamental de la cultura. Las escuelas, colegios, liceos e instituciones de educación superior deben garantizar un aprendizaje tecnológico.

El artículo L 321-9 establece la obligación de enseñar a todos los estudiantes el uso de los computadores y la tecnología, en particular durante la preparación de exámenes especiales se les debe proporcionar computadores e Internet en los establecimientos escolares. Los profesores deben explicarles los riesgos de usar los servicios de comunicación en línea y la necesidad de proteger los derechos de autor y la creación artística.

En relación con lo dispuesto en el *ciclo común* obligatoria en Francia, en el Código de Educación existe un anexo que lo establece, el cual incluye la enseñanza de informática, la alfabetización digital, lo que implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de información. Se trata de los computadores, de la multimedia o el Internet que están presentes en todos los ámbitos económicos y sociales. El estudiante debe aprender a utilizar estas tecnologías de manera reflexiva y eficaz.

Las habilidades que los estudiantes deben dominar son las técnicas y las bases de información y comunicación, la operación de los computadores, el uso de estas herramientas y las reglas que los gobiernan para proteger la propiedad intelectual. Su objetivo es desarrollar la capacidad del estudiante para que sea capaz de trabajar en un entorno informático adecuado, la producción y el uso de cifras, informes y documentos, y que pueda comunicarse e intercambiar conocimientos. Las actitudes que se espera se desarrollen son el alto gusto por la investigación, el intercambio de información con una actitud educativa, cultural, social, profesional y responsable, crítica y reflexiva sobre la información disponible y su mejor uso.

Después de ver los factores que inciden en la obligación de asegurar la disponibilidad de la educación, a continuación se profundizará en aquellos elementos relativos al acceso a la educación.

b) La obligación relacionada con la accesibilidad de la educación

La obligación del Estado de prestar el servicio de la educación consiste en proteger el derecho individual de acceso a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación por motivos de sexo, religión, origen étnico, inmigración o discapacidad. Para facilitar el acceso el Estado debe, entre otros: 1. Poner en práctica la enseñanza gratuita y la eliminación de ba-

.....

605 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 121-1 et 321-9, édition 2012 Paris: Dalloz.

reras físicas, tales como el trabajo infantil, 2. Establecer procedimientos simples de acceso a la educación, 3. Crear un programa de becas con procedimientos de selección objetivos, que permitan un acceso efectivo a la educación y neutralidad.

✿ *El acceso a la educación sin discriminación*

La discriminación puede estar basada en el género, la religión, la etnia, la inmigración o la discapacidad. En este sentido, el Código de Educación francés prevé en el artículo primero, entre sus fundamentos:

La educación es la primera prioridad nacional y debe contribuir a la consecución de la igualdad de oportunidades, razón por la cual se deben asignar becas a los estudiantes con base en sus recursos y sus méritos y tener en cuenta las diferentes situaciones sociales y económicas, y las desigualdades regionales, especialmente en las zonas desfavorecidas, poniendo en práctica acciones específicas para ayudar a los estudiantes con dificultades.

La adquisición de conocimientos generales y un título reconocido se debe proporcionar a todos los jóvenes, independientemente de su condición social, cultural o geográfica. El artículo L 111-2⁶⁰⁶ establece que la educación escolar debe fomentar el desarrollo de la adquisición de una cultura del niño y debe prepararlo para la vida profesional y el ejercicio de sus responsabilidades como hombre y ciudadano. Para promover la igualdad de oportunidades para los estudiantes, los niños deben tener acceso a la educación en función de sus actitudes y necesidades, y deben contar con diferentes tipos y niveles de educación.

Por otra parte, el artículo L 131-1⁶⁰⁷ establece que la educación es obligatoria para los niños de ambos sexos, que sean franceses o extranjeros, entre 6 y 12 años, evitando así cualquier tipo de discriminación. Además, en el artículo L 121-1⁶⁰⁸ se espera que las instituciones educativas contribuyan a fomentar la mixtura y la igualdad entre hombres y mujeres, y la educación deberá contribuir a la educación cívica, con el fin de ayudar a prevenir el delito. Los estudiantes deben recibir información sobre los derechos humanos y se les debe enseñar acerca de situaciones específicas que violan estos derechos.

La formación debe adaptarse en su contenido y métodos para buscar el desarrollo económico, social y cultural de Europa y del mundo, y los estudiantes deben entender las culturas regionales. Además de la educación debe capacitárseles en las artes y en la educación física. Del mismo modo, los estudiantes deben recibir información sobre la violencia y educación sexual.

En cuanto a la educación de los niños con discapacidad, este aspecto se ha desarrollado en gran medida en el Código de Educación francés, que ha vuelto inmediata esta exigencia en la educación. En virtud del artículo L 121-1 y siguientes, el Estado debe contar con los recursos financieros y humanos para suministrar la educación a los estudiantes con discapacidad, si es posible en los establecimientos regulares o normales. Sin embargo, si la discapacidad le impide asistir a una escuela normal, debe inscribirse en otra escuela especializada con autorización de los padres, lo que no le impide regresar a la escuela de referencia inicial

606 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 111-2, édition 2012 Paris: Dalloz.

607 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-1, édition 2012 Paris: Dalloz.

608 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 121-1 et ss, édition 2012 Paris: Dalloz.

cuando pueda hacerlo. El alumno con discapacidad puede también explorar la educación a distancia en las instituciones que tienen el control del ministerio de educación, pero la educación debe completarse con las necesidades educativas, psicológicas, sociales y médicas necesarias en el marco de un proyecto personalizado para cada niño.

Si el establecimiento de educación de los estudiantes con discapacidad se encuentra en su residencia, los gastos deben ser asumidos por la autoridad regional. Todos los estudiantes con discapacidades tienen derecho a una formación adecuada para cada uno de ellos y a una evaluación de sus competencias y necesidades, la cual se debe realizar por un equipo multidisciplinario en presencia de sus padres, quienes tienen derecho a expresar los ajustes que deben ser generados en el plan de educación individual, favoreciendo la posibilidad del retorno a la formación regular.

El artículo L 112-2⁶⁰⁹ establece un equipo de supervisión de la escolarización de los discapacitados en cada departamento, cuya misión es velar por la realización de los derechos y la independencia de las personas con discapacidad. Un estudiante sordo disfruta de la libertad de elegir entre una comunicación bilingüe, un lenguaje de signos o una comunicación en lengua francesa. Todos los maestros están capacitados para dar cabida a los estudiantes con discapacidades en las clases regulares.

Para la educación de adultos analfabetos, el código de educación establece que con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el artículo L 121-1⁶¹⁰ y 2 se debe combatir el analfabetismo, siendo una prioridad nacional, y la educación de adultos debe ser realizada por entidades públicas o privadas, por cuanto es una acción social.

El segundo elemento de la accesibilidad de la educación, es la realización del principio de gratuidad, entonces veamos cómo se prevé esto en el Código de Educación.

✿ *La educación gratuita y la prohibición de trabajo para los niños y los jóvenes*

En cuanto a la educación gratuita, esta se estableció en el preámbulo de la Constitución y se desarrolló en el Código de Educación, en el capítulo 2, donde se afirma que la educación es gratuita desde el preescolar y durante todos los ciclos que se consideran obligatorios, incluyendo la enseñanza en las escuelas, colegios y liceos públicos. También están subvencionadas las clases preparatorias de las escuelas y las universidades.

Además, se constata que en Francia se prohíbe el empleo de los jóvenes menores de 16 años⁶¹¹, y se indica en la normatividad que la educación es un derecho que sirve para desarrollar la personalidad y el ejercicio de la ciudadanía; además es una prioridad del Estado garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo.

✿ *Procedimientos sencillos para el acceso a la educación*

En Francia, no se requiere ningún documento para recibir al niño en el sistema educativo, además, a los padres se les da la opción de escoger entre la educación pública y la privada.

609 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 112-2, édition 2012 Paris: Dalloz.

610 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 121-1 et 2, édition 2012 Paris: Dalloz.

611 Les droits de l'enfant. (2012) Editions Rue du monde, J. C Champagnat. www.droitsenfant.com

Por otro lado, se dispone de instalaciones suficientes para que los padres puedan elegir la ubicación cerca de su casa, aun cuando el Estado sea el obligado a garantizar el cupo del niño con la carta escolar.

En virtud del artículo L 131-5⁶¹² las personas que son responsables del niño, están sujetas a la obligación de inscribirlo en una institución educativa pública o privada, o de proporcionarle educación en el seno de la familia, pero para hacerlo, deben obtener una autorización del alcalde, suscribiendo una declaración anual en este sentido, después de que el niño alcance la edad de seis años. Para las escuelas públicas, los padres reciben un certificado de inscripción expedido por el alcalde, en donde se indica a qué escuela debe asistir el niño. En principio, los niños deben estar inscritos en el distrito donde los padres tienen sus casas, pero hay algunas excepciones.

Para el seguimiento de la permanencia de los niños en la escuela, el artículo L 131-2⁶¹³ establece que el alcalde debe inscribir a los niños que están en edad escolar y debe transmitir estos datos a los organismos nacionales responsables de las dotaciones a las colectividades y de las subvenciones familiares; asimismo, los inspectores de la academia y los directores de las instituciones educativas deben monitorear constantemente y notificar la exclusión temporal o permanente de un niño de su escuela, haciendo un seguimiento individual a cada caso en particular.

✿ *Un programa de becas y ayudas para los niños pobres*

En el Código de Educación de Francia, hay todo un capítulo con el título “la vida escolar”, donde se brinda el apoyo a la educación de niños y jóvenes, así como las subvenciones nacionales, incluidos los procedimientos para entregar estas asignaciones.

En virtud del artículo L 531-1⁶¹⁴ existen becas que se otorgan a las familias cuyos ingresos no superen un límite variable sobre el número de hijos a cargo, que se ajusta al salario mínimo. Estas becas son otorgadas por el Estado y se otorgan a los estudiantes de escuelas públicas y privadas.

Del mismo modo, en Francia, se determinó un subsidio al transporte escolar a cargo de las autoridades locales. El artículo L 213-11⁶¹⁵ dispone que el departamento sea responsable de la organización y el funcionamiento de los autobuses escolares. La subvención es una beca para asistir a la escuela y se otorga a los estudiantes con graves discapacidades y a estudiantes de jardín de infantes que viven en zonas rurales y en las montañas.

A continuación se realiza una descripción de los dos últimos elementos de la obligación del Estado de brindar el servicio de la educación, conocidos como la adaptabilidad y aceptabilidad de la educación.

612 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-5, édition 2012 Paris: Dalloz.

613 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-2, édition 2012 Paris: Dalloz.

614 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 531-1, édition 2012 Paris: Dalloz.

615 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 213-11, édition 2012 Paris: Dalloz.

B. La adaptabilidad y la aceptabilidad de la educación en Francia

Se trata de dos elementos que asocian en términos generales, la calidad de los contenidos de los programas y la pertinencia de los programas escolares.

a) *La obligación de asegurar la adaptabilidad*

La adaptabilidad de la educación está directamente relacionada con los dispositivos que se deben implementar por parte del Estado para garantizar que el niño permanezca en el sistema educativo y para prevenir o reducir la tasa de deserción escolar, para lo cual el Estado debe implementar diferentes mecanismos, involucrando a los padres y maestros, tales como los subsidios familiares o la formación y experiencia de los maestros para asegurar que los niños con dificultades puedan superarse. Este elemento contiene también la obligación del Estado de proporcionar educación formal a los jóvenes privados de libertad, los refugiados, los inmigrantes y los nómadas.

En Francia, para la lucha contra el abandono escolar y para realizar la obligación de mantener los niños en el sistema educativo, se implementó un primer mecanismo: la subordinación de la asignación del subsidio familiar a la permanencia de los niños en el sistema escolar⁶¹⁶. Aunque no es la única herramienta que se utiliza ahora en Francia para el mantenimiento de los niños en el sistema, esta ha sido eficaz en muchas regiones marginadas. Hay otros mecanismos para luchar contra la deserción, tales como programas de tutoría de apoyo fuera del horario escolar, los cursos de verano para los niños con dificultades. A continuación, se estudia cada uno de estos dispositivos.

✿ *La subordinación de los subsidios familiares a la permanencia en la escuela*

Los subsidios familiares a los padres de niños que tienen la edad escolar en Francia, es un mecanismo que está sujeto a la permanencia del niño en el sistema escolar. Así, el artículo L 131-3 exige a los padres la certificación de la inscripción en una escuela pública o privada, o un certificado del alcalde diciendo que el niño se está educando en el seno de la familia, o un certificado médico que acredite que el niño no puede asistir a una escuela regular, debido a su estado de salud. Si se trata de familias nómadas que tienen derecho a que se les conceda una suspensión, deben certificar por lo menos un periodo mínimo mensual de asistencia al colegio, según lo establecido por el ministerio de educación Nacional.

Cada año, el alcalde publica una lista de todos los niños que viven en la comunidad con la asignación correspondiente a una escuela, sobre la base de los registros con los datos de las asignaciones familiares, y otra información es enviada por los inspectores escolares y los rectores de las instituciones que permite verificar la permanencia del niño en el año escolar anterior. Si un niño no está incluido, los padres o los que tienen la custodia del niño, son los responsables de informar su existencia al alcalde para que el niño pueda ejercer su derecho

.....

616 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 31-3, édition 2012 Paris: Dalloz.

de acceso a la educación, so pena de una multa a los padres, según lo indicado en el artículo L. 131-7⁶¹⁷.

Las únicas razones por las que se considera válida la no asistencia de conformidad con el artículo L 131-8, son las enfermedades contagiosas del niño o de cualquier miembro de la familia, o las reuniones solemnes de la familia o la existencia de una dificultad accidental o de comunicaciones. Las demás razones deben ser apreciadas por el inspector de la academia, quien puede consultar a los trabajadores sociales y pedirles que investiguen la causa de la inasistencia, y también pueden entrevistar a los padres o personas responsables del niño, recordándoles las sanciones administrativas y penales que pueden aplicárseles, e informarles sobre los dispositivos para ayudar a los padres, cuando el niño está ausente si el motivo es legítimo o justificable. El número máximo de días que un niño puede no asistir es de cuatro días al mes.

Los inspectores académicos están obligados a informar al presidente del Consejo General sobre los casos de niños que han sido objeto de una advertencia, y obligar a los padres a firmar un acuerdo de una responsabilidad parental, o en su defecto, deben comenzar con ellos un programa de apoyo familiar. También deberán informar trimestralmente al alcalde, la lista de los niños que viven en sus comunidades, a los que se les realizó una advertencia para comenzar con su apoyo social. Si la familia continúa con la ausencia del niño por más de cuatro días al mes, hay que quitarles los subsidios familiares y de seguridad social. El director de la escuela es quien retiene los subsidios, basado en el informe del inspector de la academia quien preside el Consejo General, al mismo tiempo, se debe iniciar el apoyo psicológico a los padres.

Por otro lado, los niños que reciben instrucción en el seno de su familia, el alcalde debe llevar a cabo una investigación, cada dos años, para determinar si la familia ofrece una educación en consonancia con el nivel social. El conocimiento del contenido requerido por el estudiante se determina por decreto. Si los resultados de la evaluación del conocimiento no son satisfactorios, la familia debe explicar la situación y mejorarla, con la imposición de las sanciones, lo que los obliga a matricular al niño en una institución pública o privada.

✿ *Programas especiales para los estudiantes con dificultades de aprendizaje*

Otros mecanismos que se utilizan para combatir el abandono escolar prematuro, son los programas y las acciones específicas que se aplicarán por el Comité de Educación para luchar contra la exclusión. Este comité está presidido por el presidente de la institución, los directores de grupo y maestros de las escuelas y colegios, en beneficio de los estudiantes, que sirve tanto para prevenir como para superar sus dificultades. En este sentido, vamos a ver lo que el Código de Educación establece.

El artículo L 421-8⁶¹⁸ establece un comité para la educación sanitaria y la ciudadanía presidido por el director, cuya misión es apoyar a los actores de la educación en la lucha contra

617 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-7 et 8, édition 2012 Paris: Dalloz.

618 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 421-8, édition 2012 Paris: Dalloz.

la deserción. Para ello, el comité, de acuerdo a los ejes de la escuela debe contribuir con las iniciativas para luchar contra el abandono escolar, mejorar las relaciones con las familias más desfavorecidas y evitar comportamientos de riesgo, así como la violencia en la escuela.

Por otra parte, el artículo L 321-2⁶¹⁹ estableció la educación maternal en las escuelas para evitar dificultades en la escuela primaria que puedan surgir más adelante y para ayudar a las personas con discapacidad, para compensar las desigualdades. Del mismo modo, el artículo L 321-4 establece acciones de apoyo a los estudiantes, especialmente aquellos que tienen problemas para hablar o escribir, como la dislexia. Si los problemas son graves, el estudiante tiene derecho a una educación apropiada. También hay que garantizar una formación adecuada para los niños con aptitudes excepcionales o que muestran talento extraordinario, así como para los niños que acaban de llegar a Francia.

Del mismo modo, en las escuelas, debe haber medidas de apoyo en favor de los estudiantes con discapacidades, según lo definido en el artículo L. 321-4⁶²⁰. Varias instituciones educativas podrán proponer conjuntamente, unas instalaciones adecuadas para la recepción de los estudiantes. También se deben suministrar indicaciones especiales para los estudiantes superdotados o con habilidades especiales en las diferentes disciplinas, y la educación se les puede acelerar según los índices de aprendizaje de estos estudiantes.

b) La obligación de garantizar la aceptabilidad

Este es el último elemento que se establece para la obligación del Estado de brindar el servicio de la educación y tiene por objeto garantizar una educación de calidad. Y esto, por cuanto la educación debe garantizar el respeto de las diferencias en el multiculturalismo, el ejercicio de la democracia y los derechos humanos y el desarrollo humano de manera integral, impidiendo que los estudiantes abandonen el sistema escolar sin haber completado su educación básica.

Con este fin, el Estado debe esforzarse por reducir las disparidades entre la educación de las zonas excluidas y marginadas, en comparación con otros grupos de la sociedad que se consideren privilegiados. Por lo tanto, este elemento de la educación también tiene un impacto directo en la realización del derecho a la igualdad de oportunidades.

En Francia, el aprendizaje de competencias y valores se funda en el *ciclo común* que se implementó en el 2004, y debe aplicarse en todas las instituciones educativas, lo que permite que el Estado retire del currículo conocimientos que tienden a estigmatizar o estereotipar a las minorías étnicas, a los inmigrantes y a las mujeres. El Estado exige en los distintos programas, la educación para la democracia, los derechos humanos y el multiculturalismo, a lo largo de todos los niveles de la educación. Un *ciclo común* sirve para estandarizar conocimientos y asegurar la reducción de las disparidades educativas entre las zonas desfavorecidas y las zonas preferidas. A continuación se hará un resumen del contenido del *ciclo común* que se

619 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 321-1 et 4, édition 2012 Paris: Dalloz.

620 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 321-4, édition 2012 Paris: Dalloz.

está poniendo en marcha en todas las escuelas de Francia y que forma parte del Código de Educación, como un anexo, el cual se encuentra en el artículo D 122-1⁶²¹.

En este apéndice, se observa que el *ciclo común* tiene como objetivo asegurar que cada estudiante adquiera un conjunto de conocimientos y competencias mínimos que son esenciales para que continúe con éxito la educación y la formación para toda la vida, también para que pueda construir con éxito su futuro personal y profesional, y triunfe en la vida social, compartiendo los valores de la República.

El ciclo común contiene un conjunto de valores, conocimientos y prácticas que requiere de los estudiantes, esfuerzos y perseverancia. Este *ciclo común* es el resultado de una recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente y el aprendizaje durante toda la vida, lo que comprende las referencias de las evaluaciones internacionales PISA que permiten comparaciones entre países.

Se debe tener en cuenta que este *ciclo común* no pretende sustituir el proyecto educativo de cada institución, o de los programas escolares, en particular, por cuanto según él, solo se está dando sentido a la construcción de una cultura de puntos conectores entre las asignaturas escolares y los programas básicos necesarios para evitar la marginación. Es por eso que cuando se habla de dominar *el ciclo común*, lo que significa es que el estudiante debe ser capaz de movilizar el conocimiento en tareas complejas y situaciones difíciles no solo en la escuela, sino más tarde en la vida, misma. También significa tener herramientas para la formación y facilita el hecho de tomar parte en la evolución de la sociedad. Además, el estudiante debe ser capaz de comprender los principales desafíos que enfrentan la humanidad, la diversidad cultural y los derechos humanos universales, así como las necesidades del desarrollo con las exigencias de la protección del planeta.

Y para alcanzar los objetivos básicos el *ciclo común* se organiza en siete habilidades, que son: 1. El dominio del francés, 2. La práctica de lenguas extranjeras, 3. Los conocimientos básicos de matemáticas, 4. La cultura científica y tecnológica, 5. El dominio de las técnicas de información y la comunicación y la cultura humanista, 6. Las competencias sociales y cívicas, y 7. La autonomía e iniciativa de los estudiantes.

Cada competencia combina el conocimiento fundamental de nuestro tiempo y las capacidades para aplicarlas en diversas situaciones, así como las competencias necesarias para ser abierto a los demás, el gusto por la búsqueda de la verdad, el respeto por uno mismo y por los demás, la curiosidad y la creatividad.

El ciclo común se adquiere gradualmente y comienza desde el jardín infantil. Cada habilidad requiere de aportes de diferentes disciplinas y para ello se hacen prácticas escolares, actividades artísticas, culturales y deportivas que contribuyen plenamente a este propósito.

.....
621 Code de l'éducation 2000, commenté, article D 122-1, édition 2012 Paris: Dalloz.

La adquisición de conocimientos se evalúa en cada ciclo, con parámetros comunes, que se registran en un archivo personal, lo que permite a los estudiantes, a sus familias y a sus maestros hacerles seguimiento gradual de sus competencias. Con base en este seguimiento en las escuelas y colegios, los profesores deben hacer acompañamientos apropiados para los estudiantes con necesidades especiales y programas personalizados para el éxito educativo. A continuación veremos cada habilidad en profundidad.

✿ *El dominio del idioma francés*

El dominio del idioma francés, se entiende como la principal herramienta para lograr la igualdad de oportunidades, la libertad del ciudadano y la civilidad, ya que permite a los estudiantes comunicarse oralmente y por escrito, comprender y expresar sus derechos y deberes. Se sugiere utilizar el conocimiento de la literatura francesa como expresión e instrumento de dominio de la lengua. También se hace hincapié en la enseñanza de la ortografía y la gramática, ya que fomenta el razonamiento riguroso y comprensible. El lenguaje debe ser enriquecido cada día en la guardería y en toda la educación obligatoria, así como el aprendizaje de las estructuras, la sintaxis básica, los conectores lógicos, las conjunciones, los verbos, entre otros temas.

En cuanto a las capacidades de la primera competencia, se espera que el estudiante aprenda a leer en voz alta, siendo expresivo, que sea capaz de analizar los elementos gramaticales de una frase y su significado y extraer la idea principal del texto, que entienda los tiempos y sea capaz de leer una obra literaria. En la escritura, el estudiante debe ser capaz de copiar textos sin errores y hacer oraciones completas para responder a las preguntas que se le hagan al respecto. Además, debe ser capaz de escribir un breve texto coherente, construido con párrafos conectados correctamente, adaptados a los objetivos del destinatario y el estudiante debe utilizar las reglas de ortografía.

En la expresión oral, el estudiante debe ser capaz de hablar en público y ser parte de un debate para exponer su punto de vista, y debe ser capaz de dar cuenta de una exposición individual o colectiva utilizando herramientas informáticas. Por último, en cuanto a las actitudes, el estudiante debe tener un interés en el lenguaje como instrumento de pensamiento y de integración para que desarrolle la expresión oral o escrita y el gusto por el vocabulario, el uso del poder emocional lenguaje, el interés por la lectura y la comunicación abierta, el diálogo y el debate.

✿ *La práctica de un idioma extranjero*

Para la segunda competencia, se trata de la práctica de un idioma extranjero. Se espera que esta comience en la escuela primaria, para que el estudiante logre entender otro idioma, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos, por escrito y oralmente, y en diferentes situaciones, lo que requiere el conocimiento y la comprensión de otras culturas a través de actividades de comprensión, expresión e interacción orales, comprensión y escritura.

Se espera entonces que el alumno conozca el vocabulario, la gramática, la fonética y la ortografía de otro idioma, para que así desarrolle capacidades que permiten la práctica de la segunda lengua y que pueda comunicarse con un lenguaje simple, pero eficaz en el curso de la vida diaria, y que sea capaz de comprender e identificar el contenido de los mensajes y el tema de discusión en otro idioma. Se espera que en sí pueda ser entendido, sepa pronunciar y aconsejar. Estas actitudes deben desarrollar la sensibilidad a la diversidad cultural y el deseo de leer libros o ver películas en su idioma original.

✿ *La competencia en las matemáticas, la ciencia y la cultura tecnológica*

Esta competencia está diseñada para dar a los estudiantes, la cultura necesaria para representar el mundo y entender su entorno cotidiano, por lo que se deben entender las leyes fundamentales del razonamiento científico. Específicamente el estudiante de matemáticas debe saber cálculo, geometría y gestión de datos, para lo cual deberá desarrollar el pensamiento lógico, la capacidad de abstracción y la visión en el plano y en el espacio para el uso de fórmulas, modelos, gráficos y diagramas.

En la escuela primaria, el estudiante debe dominar las cuatro operaciones aritméticas y mentales y tiene que aprender a demostrar y a razonar. En el colegio debe igualmente conocer el cálculo y los algoritmos, los conceptos básicos de la estadística descriptiva, la probabilidad, la geometría, los teoremas de geometría plana y la representación de los objetos en el espacio con unidades de medida, entre otros temas.

En términos de capacidades, el estudiante debe ser capaz de aplicar los principios y los procesos matemáticos a la vida cotidiana y a su trabajo, ser capaz de pensar lógicamente y utilizar la deducción y la demostración. Debe ser capaz de realizar las cuatro operaciones matemáticas sin una calculadora, y algunos cálculos complejos. Debe ser capaz de construir planos o un sistema de coordenadas sin dificultad. Por último, en cuanto a las actitudes esperadas, el estudiante debe desarrollar el rigor y la precisión, el respeto por la verdad racional y el gusto por el razonamiento basado en argumentos cuya validez debe ser probada.

En lo que respecta a la cultura científica y tecnológica, esta se aprende con las ciencias experimentales y permite comprender y describir el mundo de la naturaleza y los cambios provocados por la actividad humana. Para ello, se les debe enseñar conceptos complejos relacionados con el ADN, los genes, la técnica de las placas de la tierra, entre otros temas. Al final de la escuela, el estudiante debe conocer al menos la estructura del universo, el nivel microscópico, los elementos de la Tierra, el sistema solar, las formas de la materia, las transformaciones y reacciones, las características de los seres vivos, la biodiversidad, la energía, el movimiento y la forma.

En términos de capacidades, se espera que el estudiante sea capaz de practicar el método científico, que puede observar, cuestionar, formular y validar hipótesis, argumentar y hacer modelos en una forma elemental. Se espera que entienda la relación entre los fenómenos naturales y el lenguaje matemático, para que así pueda manipular los experimentos y participar en la construcción de protocolos que desarrollen las habilidades manuales y los trucos

para saber la diferencia entre la realidad y la simulación; que sea capaz de explotar los resultados de una encuesta. Por último, en cuanto a las actitudes, se espera que los estudiantes hayan desarrollado un sentido de la observación, la curiosidad para el descubrimiento de las causas de los fenómenos naturales, la imaginación racional y el interés en la apertura de la mente, el pensamiento crítico, el progreso científico y técnico, la observación de las reglas de seguridad básicas en el campo de la biología, la química y la electricidad, así como la responsabilidad hacia el medio ambiente y la salud.

✿ *El dominio de la tecnología de la información y la comunicación*

Esta competencia es conocida como la cultura numérica, lo que implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de información de la sociedad. Esto es, la multimedia y la Internet. Al final de la escuela se espera que el estudiante domine las técnicas básicas de la información y la comunicación y conozca el funcionamiento de los computadores y de las normas que protegen los derechos de propiedad intelectual de los ciudadanos. El estudiante debe hacer un trabajo correcto en un ambiente informático, debe ser capaz de crear y operar las cifras, los informes y los documentos, incluso para el intercambio de la información. Las actitudes que se desarrollan son: el gusto por la investigación y el intercambio de información con fines educativos, culturales, sociales, profesionales y con una actitud responsable y crítica.

✿ *La cultura humanística*

Esta competencia permite a los estudiantes adquirir un sentido de continuidad y discontinuidad, la identidad y la alteridad. Se contribuye a la formación de la opinión, el gusto y la sensibilidad. Mejora la percepción de la realidad, se abre la mente a la diversidad de situaciones humanas y se invita a la reflexión sobre sus propias opiniones y sentimientos, además se suscitan emociones estéticas. *El ciclo común* se basa en el análisis e interpretación de textos de diferentes épocas y géneros, obras literarias que contribuyan al conocimiento de las ideas y el conocimiento de sí mismo.

En conocimientos, el estudiante debe aprender el relieve y la geografía, la distribución de la población mundial, las grandes potencias mundiales, las diferentes formas de organización social, la historia de Francia y de la humanidad, los principales tratados de integración europea, los textos de los derechos humanos y literarios antiguos, modernos y contemporáneos, la diversidad religiosa, los principios de la producción y el comercio, la globalización de la economía y la desigualdad en el mundo, los recursos naturales y el desarrollo sostenible, las formas de organización política de las distintas naciones, los conflictos mundiales y los conceptos de defensa.

En cuanto a la capacidad, el estudiante se supone que debe ser capaz de leer y utilizar diferentes lenguajes e imágenes. Debe en determinado momento tener la capacidad de ubicarse en un espacio geográfico y distinguir entre los productos de consumo y obras culturales de arte. Además tener un enfoque sensato de la realidad y desarrollar una práctica razonable, como actor con valores humanistas universales. En cuanto a las actitudes, se espera que el estudiante desee una vida cultural personal llena de lectura, visitas a museos, exposiciones y conciertos. Como también se espera que adquiera la capacidad de cultivar la curiosidad en

cuanto a la producción de arte y la herencia francesa y contemporánea extranjera para así fomentar el conocimiento de lo universal.

✿ *Competencias sociales y cívicas*

El estudiante debe obtener una comprensión de los valores, prácticas y comportamientos que promuevan la participación efectiva y constructiva en la vida social y profesional, y esto debería permitirle ejercer su libertad con plena conciencia de sus derechos y los de los demás, evitando la violencia. Para ello, deberá conocer los derechos, las normas del Estado de derecho establecidas por la ley y las costumbres sociales de la civilidad, lo que a la vez permitirá desarrollar un sentido de pertenencia a su país, a la Unión Europea y el respeto a la diversidad.

Desde la guardería debe preparar a los estudiantes para vivir en sociedad y para conocer las reglas de la vida colectiva, la organización humana, los códigos de conducta y las costumbres impuestas, sabiendo lo que está permitido y prohibido. Además, el estudiante debe ser educado sobre la sexualidad, la salud y la seguridad. Debe ser capaz de seguir las reglas de la sociedad, el trabajo en equipo, la escucha, debe ser capaz de expresar su punto de vista, negociar, llegar a un consenso, evaluar las consecuencias de sus acciones, reconocer las emociones, impresiones, respetar las normas de circulación, y la forma como debe afirmarse de manera constructiva. En las actitudes, se espera que él sepa respetarse a sí mismo, respetar a los demás, al sexo opuesto, respetar la privacidad y estar dispuesto a resolver conflictos de manera pacífica; que tenga sensibilidad por la contribución necesaria de todos a la comunidad y un sentido de responsabilidad en relación con los demás y solidaridad con los necesitados.

A fin de preparar a los estudiantes para la vida como ciudadano, hay que buscar dentro de las instituciones educativas que haya una comprensión de una democracia vibrante y participativa y de los principios de la República. Este conocimiento debe ser transmitido para el ejercicio de las libertades, enseñando la declaración de los derechos humanos y los derechos civiles, los derechos de los niños, los símbolos de la República, las reglas de la democracia, los principios de responsabilidad personal y el funcionamiento social de las organizaciones de justicia e internacionales, los objetivos de las instituciones, el principio de la laicidad en la educación, el patrón de ingresos y gastos de los recursos públicos, el funcionamiento de los servicios sociales.

Al final de la escuela, el estudiante debe ser capaz de hacer una evaluación crítica de la subjetividad de un discurso, capaz de distinguir entre el razonamiento lógico y el autoritario, identificar y dar prioridad a la información, distinguir entre lo virtual y lo real. Debe ser capaz de construir su opinión personal y de cuestionarla siendo consciente de sus prejuicios.

Las actitudes esperadas implican una toma de conciencia de los derechos y deberes, el interés por la vida pública y la conciencia de la importancia del voto y la democracia, así como la voluntad de participar en actividades cívicas.

✿ *La autonomía y la iniciativa*

La autonomía de la persona humana es el complemento esencial de los derechos humanos. El estudiante debe ser capaz de compartir, responder y elegir con conocimiento, después de haber desarrollado la capacidad de juzgar por sí mismo. La autonomía permite una buena adaptación al desarrollo personal, profesional, social y permite a los estudiantes aprender durante toda su vida.

En el proceso de aprendizaje del *ciclo común*, los estudiantes deben conocer sus propias fortalezas y debilidades, el entorno económico, las empresas, el comercio, las industrias, los oficios y los sectores, así como el nivel de competencia requerido para participar allí. El estudiante debe ser capaz de confiar en sus métodos de trabajo para organizar su tiempo, prestar atención, utilizar el razonamiento lógico y el rigor para identificar los problemas y para encontrar soluciones, buscar información útil, analizar, priorizar y sintetizar, movilizar el conocimiento en diferentes disciplinas, para corregir errores, para encontrar diferentes soluciones; desarrollar la perseverancia, el control del cuerpo, la capacidad de nadar.

En cuanto a las actitudes, el estudiante debe estar motivado, tener confianza en sí mismo y tener el deseo de progreso y del éxito, después de haber desarrollado el deseo de mantener y explotar sus capacidades intelectuales y físicas, consciente de la influencia de los demás en sus valores y opciones, y la apertura a las diferentes opiniones.

En cuanto a la iniciativa, el estudiante debe ser capaz de desarrollar proyectos individuales y de grupo en los campos del arte, el deporte, el patrimonio socioeconómico, debe convertir las ideas en acción y establecer procedimientos adoptados para el proyecto, debe saber cómo encontrar socios y ser capaz de llegar a la gente. Él debe saber cómo responder a las consecuencias de sus acciones y tener en cuenta el punto de vista de los demás, estableciendo prioridades. Debe desarrollar las actitudes, debe tener el deseo de tener iniciativas para prever, para ser independiente, creativo e inventivo y estar motivado para lograr los objetivos.

Como podemos ver *el ciclo común* que se estableció en Francia es muy amplio y da al estudiante un desarrollo global e integral, así como el dominio no solo de conocimientos, sino de competencias y actitudes que le permitan vivir en sociedad, ejercer la ciudadanía y la democracia, el respeto y la tolerancia por las diferencias culturales, evitando la discriminación y la violencia.

A continuación, se analiza el contenido de algunas de las obligaciones del Estado que tienen un efecto inmediato y que tiene que ver con la realización de los derechos civiles y políticos.

- c) *Las obligaciones con efecto inmediato y la realización de los derechos civiles y políticos relacionados con la educación en Francia y Colombia*

Los derechos civiles y políticos relacionados con la educación, son la libertad de los padres a elegir la educación de sus hijos, la libertad de enseñanza e investigación y del contenido del curso, la autonomía universitaria, el límite de la prohibición de las libertades individuales

en los manuales de convivencia, el derecho de los sujetos de la comunidad educativa a participar en las decisiones de la vida escolar, la libertad de culto en la escuela y la libertad de elegir la orientación sexual.

En Francia, estas libertades están garantizadas en el Código de Educación, pero el Consejo de Estado deben hacer su protección y exigir el respeto cuando una acción de gobierno viole las libertades fundamentales.

Respecto de la libertad de los padres a *decidir* qué tipo de educación quieren para sus hijos, la cual está consagrada en el artículo L 131-1 a 131-11⁶²², en donde se establece que los padres pueden elegir la escuela, o encontrar una alternativa como la educación a distancia, o la educación al seno de la familia. Sin embargo, el Estado se reserva el derecho de supervisar el éxito en los exámenes y evaluaciones que contengan los programas del *ciclo común* de educación obligatoria o, con base en los vacíos detectados en la educación al interior de la familia, podrá exigir a los padres enviar a los niños a la escuela de su municipio. También hay que señalar que en Francia, se tipificó como un delito que los padres no envíen a sus hijos al sistema escolar o no hayan obtenido autorización para educarlos en casa. Así, el artículo L 131-11⁶²³ del Código de Educación establece que este comportamiento se castiga con seis meses de cárcel y 7.500 EUR de multa.

En cuanto a la prohibición de limitar las libertades individuales en el manual de convivencia, el artículo L 401-2⁶²⁴ del Código de Educación establece que toda la educación pública tiene regulaciones internas que especifican condiciones en las que se aseguran los derechos y deberes de cada miembro de la comunidad educativa.

También hay un capítulo en los artículos L 511-1⁶²⁵ y siguientes, que establece el régimen disciplinario de los estudiantes, que debe ser integrado con las reglas de procedimiento. Se debe tener en cuenta que el estudiante tiene el deber de asistir en forma regular al colegio, con base en las normas de funcionamiento y la vida colectiva de la institución. Además, el estudiante debe respetar el pluralismo y el principio de neutralidad, la libertad de información y expresión; pero el ejercicio de las libertades no puede afectar las actividades de aprendizaje. Así, el artículo L 511-5⁶²⁶ prohíbe el uso de teléfonos móviles en los centros preescolares, escuelas primarias y secundarias.

Los casos de sabotaje que son diferentes formas de violencia o ataques a la sexualidad, que pueden ser actos humillantes o degradantes en profesores de los colegios o liceos serán castigados con penas de prisión de hasta de seis meses y multas de hasta 7 500 euros.

Además, en relación con la obligación de asegurar que la comunidad educativa participe en las decisiones de la institución, el Código de Educación establece en el artículo L 111-3⁶²⁷ una comunidad educativa en cada escuela, colegio, o liceo que reúne a estudiantes, padres y demás personas relacionadas con la institución a participar en el ejercicio de sus funciones: los padres, las autoridades locales, las instituciones económicas y sociales asociadas a

622 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-1, édition 2012 Paris: Dalloz.
623 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-1, édition 2012 Paris: Dalloz.
624 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 401-2, édition 2012 Paris: Dalloz.
625 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 511-1, édition 2012 Paris: Dalloz.
626 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 511-5, édition 2012 Paris: Dalloz.
627 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 111-3, édition 2012 Paris: Dalloz.

la educación. Y en los artículos L 111-4, L 331-7 y L 401-4⁶²⁸ se establece la participación de los padres en el desarrollo de proyectos escolares, llevados a cabo por instituciones académicas, tales como el proyecto de orientación y asesoramiento para cada estudiante, la concertación con los docentes en los consejos de clase y en los consejos de administración y del establecimiento. Del mismo modo, el artículo L 913-1⁶²⁹ asegura la participación del personal administrativo, técnico, de educación profesional, social y de la salud en la comunidad educativa.

La libertad de religión y la libertad de elegir la orientación sexual, está garantizada por el laicismo en la educación, vigente desde 1882 y fortalecida con la Ley de 1905, como uno de los fundamentos de los valores republicanos del Estado, mediante la prohibición de las instituciones educativas de dictar clase de religión. La segunda libertad –escogencia de opción sexual– está garantizada por la Constitución, que establece la obligación del Estado de proteger esta libertad como un libre desarrollo de la personalidad.

En cuanto a la autonomía de las universidades, el Código de Educación en el artículo L711-1⁶³⁰ establece que las instituciones científicas públicas, instituciones culturales, académicas y profesionales tienen una personalidad jurídica, autonomía educativa y científica, administrativa y financiera. Estas instituciones se dirigen de manera democrática, con la ayuda del personal administrativo, los estudiantes y la asistencia externa. Ellas son multidisciplinarias y pueden reunir a investigadores en diferentes áreas especializadas, para asegurar el avance del conocimiento y la formación científica, así como la cultura profesional y la preparación para el ejercicio profesional.

En Colombia, la realización de los derechos civiles y políticos relacionados con la educación están consagrados en la Constitución así: la libertad de los padres a elegir la educación de sus hijos, la libertad religiosa y la libertad de elegir la orientación sexual, la libertad en la cátedra y la investigación, la autonomía universitaria, la prohibición de limitar las libertades individuales en el manual de la vida escolar. Sin embargo, el alcance y el contenido de cada una de estas libertades ha sido establecido por la Corte Constitucional por la falta de protección del Estado. He aquí, algunos fallos relacionados con cada una de las libertades mencionadas anteriormente.

En cuanto a la libertad de elegir la educación de sus hijos, la Corte Constitucional declaró: *“La decisión de elegir el tipo más adecuado de la educación que necesita el niño pertenece al seno de los padres. Ellos tienen la opción de la educación pública, que es gratuita en las instituciones públicas, con sujeción al pago de unas pensiones que puedan costear, o si no, tienen derecho a solicitar una compensación económica para realizar el derecho a la educación [...] Por esta razón, no podemos obligar a los padres a elegir una orientación educativa”*⁶³¹. Esta libertad está garantizada por los artículos 42, 44 y 68 de la Constitución Política⁶³², con la obligación de respetar

628 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 111-4, L 331-7, L 401-4, édition 2012 Paris: Dalloz.

629 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 913-1, édition 2012 Paris: Dalloz.

630 Code de l'éducation 2000, commenté, article L 711-1, édition 2012 Paris: Dalloz.

631 Corte Constitucional, sentencia SA 1149, 2000.

632 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, www.senado.gov.co, artículos 42,44 y 68.

la educación religiosa y moral que los padres elijan, siempre y cuando no ponga en peligro la salud o la seguridad de los infantes⁶³³. En cuanto a la libertad de elección, la Corte dice que este derecho se debe garantizar aun en caso de divorcio, la elección del cónyuge, pero si no hay ningún acuerdo entre ambos, lo decide un juez de Familia⁶³⁴.

En cuanto a la libertad de enseñanza, la investigación y el contenido del curso, la Corte Constitucional dictaminó que⁶³⁵ “La libertad académica es la capacidad de instruir y educar a los seres humanos. De esa manera que se coloca a cada cual según su especialidad, capaz de desarrollar el aprendizaje y la investigación y de descubrir algo nuevo por su propia iniciativa. La libertad de enseñar, el derecho de acceso al conocimiento en todas sus formas y contenidos. La libertad de investigación es la capacidad de desarrollar y llevar a cabo proyectos de investigación. Y la libertad académica es el derecho de todas las personas que realizan su función de maestro, para presentar un programa de estudio, una investigación y una evaluación, que en su opinión se refleja el avance de nivel y de grado de los estudiantes.

En general, la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y académica protegen el derecho a la educación. Por una parte, el derecho del docente para impartir conocimientos e ideas sin restricciones, ni intrusión arbitraria por parte de individuos o de las autoridades gubernamentales, con la excepción de las restricciones que la función de inspección y supervisión de las escuelas, y de otra parte, los derechos de los estudiantes y profesores para hacer la investigación con acceso a las fuentes de la educación, la formación y la difusión del conocimiento. El título de esta libertad reposa en la comunidad y las escuelas, en tanto que profesores, investigadores y estudiantes. [...].

(...) Para los profesores, la libertad académica los protege de la interferencia indebida en el contenido de los conocimientos que transmiten. También protege su autonomía para elegir los métodos de transferencia de conocimientos. La libertad académica que les permite presentar un plan de estudios, investigación y evaluación, a su entera discreción.

Para las instituciones educativas, la libertad académica protege, entre otras, las siguientes actividades: (i) Establecer y dirigir instituciones de enseñanza de manera autónoma (ii) selección de los docentes (iii) el establecimiento de una ideología (iv) el hecho de proporcionar educación y proyección filosófica adecuada, sujeta al cumplimiento de las disposiciones constitucionales y legales.

Para los estudiantes, la libertad de aprendizaje protege la libertad de decidir qué sistema de formación corresponde a sus criterios (o la de sus padres, en el caso de los niños).

(...) Por último, en relación con los investigadores, la libertad de investigación es del interés de los científicos, pero también protege los intereses de la empresa que se

633 Corte Constitucional, sentencia T-411 de 1994.

634 Corte Constitucional, sentencia T-265, 1996

635 Corte Constitucional, sentencia T-172, 1993

beneficia de sus avances (...) en busca de los objetivos de la investigación y la utilidad para la comunidad, el progreso reportado en los campos más diversos, que se obtiene a través de los resultados y proyecciones. Tiene una función social específica, de ahí se sigue que la protección de su práctica y el estímulo sea fundamental para la prosperidad y el desarrollo de sus objetivos que hacen parte de las finalidades del Estado, en la realización del bien común. Por lo tanto, lo que está en juego en la discusión sobre posibles violaciones de la libertad de investigación no es solo un beneficio personal o privado del investigador, sino un interés colectivo. El fomento de la investigación, implica la promoción del desarrollo, es parte del propósito del Estado de derecho y es una obligación para las autoridades. Otra cosa es que la utilización o aplicación de la investigación deba evaluarse, controlarse, limitarse y en algunos casos se les niega, incluso si es necesario, también para mantener el interés del público. A partir de lo anterior, los dos aspectos: lo subjetivo, el otro objetivo: el derecho y el área de interés común, ya sea para las entidades privadas o para las del sector público, dependen unos de otros para el desarrollo y para la realización de proyectos de investigación, gozando de una legitimidad que trae la autonomía de la investigación.

[...] Las únicas restricciones que se pueden imponer al ejercicio de esta libertad son las destinadas a garantizar el cumplimiento de los objetivos de la educación y a asegurar su calidad. Por esta razón, proporcionar una educación de mala calidad no es parte de la libertad académica. Tampoco lo es la prestación de una educación que no cumpla con los principios y objetivos constitucionales. Estas restricciones no pueden considerarse violaciones del derecho, porque están de acuerdo con los valores y principios de un Estado democrático, y tienen una tendencia a garantizar los derechos fundamentales de los estudiantes y el interés público constitucional. En este sentido, se debe señalar que estos constituyen límites a la libertad de enseñanza en el interés público, entendido como la defensa del orden democrático, la dignidad y los derechos fundamentales de los estudiantes.

En cuanto a la autonomía de las universidades, establecida en el artículo 69 de la Constitución Política, la Corte Constitucional declaró que

“la autonomía universitaria es la capacidad de autodeterminación filosófica y administrativa de la persona moral que presta el servicio público de la educación superior, por lo que proclama su singularidad en el entorno. La autonomía de las universidades permite a estas entidades tomar sus propias políticas (y definir las reglas para la selección de directores y la duración de sus mandatos), se rige por sus propios estatutos, define su reglamento interno, aprueba y gestiona su presupuesto, teniendo en cuenta reglas de selección y nombramiento de los docentes, y define sus programas, pero dentro de los límites y requisitos impuestos por la ley y siempre que las normas no sean contrarias a la Constitución⁶³⁶.

La autonomía permite el libre acceso a los bienes y valores culturales y permite el desarrollo de habilidades intelectuales y artísticas de los profesores y estudiantes que

.....
636 Corte Constitucional, sentencia T-237, 1995, T-492, 1992, T-108, 1993, T-123, 1993, T-172, 1993, T-506, 1993, et T-515, 1995.

toman la educación como fin último. La autonomía universitaria es el poder de estas instituciones para escoger una orientación ideológica por ella misma, que se puede desplegar en frente de sus estudiantes a través de su programa de estudios y de investigación, y por otro lado, la capacidad de hacer su propia organización administrativa y lograr su libertad académica y económica, a través de un reglamento interno que obliga después de publicado, no solo a la comunidad educativa (directivos, docentes y estudiantes), sino también para aquellos que aspiran a entrar en el centro educativo”⁶³⁷.

En cuanto a los reglamentos escolares, la corte insiste⁶³⁸ en que deben ser analizados desde tres ángulos diferentes: (i) como un desarrollo y la regulación de la educación en los derechos y deberes que comporta, (ii) como la manifestación de la autonomía de las universidades, y (iii) como un instrumento de política que integra el ordenamiento jurídico colombiano.

Desde la primera perspectiva, la regulación dirige la educación para garantizar que el proceso educativo sea apropiado, que la atención sea completa, crítica y de calidad, a fin de dar cumplimiento a la función social de la educación vista como un derecho y como un deber, y como un medio de control social de los riesgos sociales, lo que implica el ejercicio de determinadas profesiones. En consecuencia, la Corte Constitucional señaló que en la normativa para los estudiantes, las universidades pueden establecer requisitos y obligaciones de los estudiantes, siempre y cuando sean razonables y constitucionalmente legítimos, y deben estar diseñados para satisfacer las necesidades del proceso educativo.

En este sentido, dijo que⁶³⁹: “La normativa en relación con el derecho constitucional a la educación, entendida como un derecho y un deber, debe especificar el desarrollo de estos dos aspectos. Es decir, el reglamento permite al alumno conocer qué opciones y alternativas le permitan definir su futuro, haciendo hincapié en sus derechos y garantías específicas, y en segundo lugar, determina los requisitos que la universidad puede exigir y aumentar y las situaciones que constituyen derechos, obligaciones y responsabilidades”.

Dado que el Reglamento es un instrumento jurídico que, en cierta medida, regula y define los contornos y la eficacia de distintos principios constitucionales, y en especial la autonomía universitaria y el derecho fundamental a la educación, la Corte Constitucional hace referencia en varias ocasiones a la forma como se deben resolver los conflictos entre los dos principios, al momento de su aplicación⁶⁴⁰. Del mismo modo, la jurisprudencia constitucional da cuenta de que existe una estrecha relación entre los estudiantes y el derecho fundamental a un juicio justo.

En lo que respecta al cumplimiento de los procedimientos, la Corte declaró que la regulación tiene una estrecha relación con el derecho fundamental a un juicio justo⁶⁴¹ en primer lugar, se tienen que crear las condiciones para el acceso y la permanencia en los colegios y universidades, los procedimientos administrativos, académicos y la disciplina de la escuela,

637 Corte Constitucional, sentencias T 492, 1992, T 237, 1995, T 674, 2000, C 547 de 1994.

638 Corte Constitucional, los límites de la reglamentación, sentencias T-492 1992, T-974, 1999, T-925, 2002, T-933, 2005, T-512, 1995 et T-634, 2003.

639 Corte Constitucional, sentencia T-870, 2000, T 925, 2002 et T-634, 2003.

640 Corte Constitucional, sentencia T-974, 1999, T-634, 2000, T-925, 2002, T-933, 2005.

641 Corte Constitucional, étape Jugement, T-1228, 2004, remise des prix et de confirmation répétitive, T-301, 1996, T-492, 1992, T-1317, 2001, 917 2006, T-756, 2007 et T-234, 2008.

las normas de conducta y las sanciones por su incumplimiento, entre otros aspectos de la vida universitaria, la regulación es en sí misma una manifestación del principio de legalidad.

En segundo lugar, la regulación está presente en todas las actividades del colegio y la universidad y en la aplicación e interpretación de las normas, los principios de funcionamiento del debido proceso, como medio de garantizar la eficacia de los derechos fundamentales. En este sentido, la Corte sostuvo que las disposiciones constitucionales relativas a la protección del debido proceso se entienden incorporadas implícitamente en la normativa, incluso si no se incorporan explícitamente en dichos manuales⁶⁴².

En la sentencia T-917 de 2006⁶⁴³, que analizó los procedimientos disciplinarios que se habían implementado en una universidad, se indicaron los siguientes elementos que deben ser tenidos en cuenta: “(i) la edad del infractor, y por lo tanto el grado de madurez psicológica, (ii) el contexto que rodea la comisión del delito, (iii) las circunstancias personales y familiares del alumno, (iv) la existencia de medidas de prevención dentro de la escuela (v) los efectos prácticos de la imposición de la sanción que dan cuenta de su futuro, y (vi) la obligación del Estado de garantizar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo”. Estos criterios también pueden aplicarse en las universidades, teniendo en cuenta que allí los estudiantes tienen un mayor nivel de madurez, por otra parte, en un alto porcentaje, son personas con más de dieciocho años.

En cuanto al derecho de los estudiantes a participar en las decisiones que les afectan, así como la comunidad educativa, la Corte Constitucional declaró: *“El papel del gobierno es promover las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Una idea de la democracia militante atraviesa la Constitución y de acuerdo con esta idea, en la escuela, los niños, los futuros ciudadanos debe comenzar a encontrarlas como una de sus experiencias, con una formación más cercana a ellos.*

La democracia, el diálogo social y la búsqueda cooperativa de la verdad exigen que la gente de la escuela sea conscientes de sus derechos y sus deberes y tengan la oportunidad de ejercer activa y responsablemente, a través de la obra de equipo, el respeto por los demás y el ejercicio constante de la solidaridad y la tolerancia. Los conflictos no están ausentes en las escuelas ni en las aulas. El problema es que los estudiantes deben ser reconocidos y rechazar esta oportunidad para animar a los estudiantes, de acuerdo con su nivel de madurez y conocimiento, a una práctica democrática, es algo que debe ser inculcado y se debe mantener”⁶⁴⁴.

Respecto de la libertad de religión, la Corte afirmó que ninguna institución puede condicionar la educación de un estudiante, a factores religiosos⁶⁴⁵, es decir, no puede obligarlo a recibir educación religiosa diferente de la que él profesa. Esto no quiere decir que la escuela pueda brindar educación religiosa a los padres, quienes puedan aceptarla o rechazarla libremente, pero los profesores no pueden discriminar o rechazar a un niño por elegir esta

642 Corte Constitucional, sentencias T-925, 2002 et T-634, 2003.

643 Corte Constitucional, sentencias T-917, 2006.

644 Corte Constitucional, sentencia T-337, 1995.

645 Corte Constitucional, sentencia C 088, 1994.

opción. Las instituciones públicas y privadas deben permanecer neutrales en materia de educación religiosa y deben preguntar a los padres si desean que sus hijos reciban la formación religiosa o no⁶⁴⁶. Sin embargo, en las escuelas privadas, la Corte hizo cambio en la línea jurisprudencial en 1999, con base en la doctrina del equilibrio entre los derechos, lo que indica que, pese a la decisión de los padres, la cual es una elección muy personal, si los padres no están de acuerdo con la orientación religiosa del colegio privado, pueden elegir libremente otra institución que mejor se adapte a sus creencias⁶⁴⁷.

En cuanto a la libertad de elegir la orientación sexual, la Corte ha determinado que a ningún estudiante se le permite discriminar a otro por ser homosexual, aunque la externalización de elección no pueda infringir los derechos de los demás o de la ley. Las minorías sexuales deben ser tratadas de manera justa y se les debe reconocer su derecho al libre desarrollo de la personalidad. En este sentido, la Corte señaló: “De hecho, en el análisis del expediente, se encontró que contenía por lo menos cinco enunciados que son una clara de la intolerancia y de la falta de consideración del rector cuando se trata de homosexuales, actitud que sin duda afecta las funciones y responsabilidades (...)” “La homosexualidad de un estudiante o candidato no puede convertirse en un factor negativo en la decisión de una inscripción en la institución”⁶⁴⁸.

Sin embargo, la Corte señaló que si la externalización de la orientación sexual interfiere con los objetivos, las funciones y la disciplina de la escuela o colegio, el estudiante no puede ser castigado por la orientación sexual, pero si afecta la disciplina de la institución debe ser sancionado⁶⁴⁹.

Una vez aclaradas las obligaciones con efecto inmediato y la realización de los derechos civiles y políticos asociados a la educación en Francia y Colombia, se debe profundizar en los cuatro elementos de la obligación del Estado de proveer la educación, en Colombia lo que permite la realización de este derecho de manera progresiva.

Sección 2

Los cuatro elementos del derecho a la educación en Colombia

A. La disponibilidad y la accesibilidad de la educación en Colombia

Del mismo modo que en Francia, el contenido de la obligación del Estado colombiano para ofrecer un servicio educativo implica ciertas obligaciones con efecto inmediato y otras con efecto progresivo cuyo fundamento es el artículo 67 de la Constitución Política⁶⁵⁰. Este artículo impone obligaciones al Estado para prestar el servicio de educación pública. En particular, se establece que la educación, debido a la función social que realiza, se convierte en una de las funciones prioritarias del Estado, por lo que debe proporcionarla de manera

646 Corte Constitucional, sentencia T-421 de 1992.

647 Corte Constitucional, sentencia T 662 T 1999 et 972 de 1999.

648 Corte Constitucional, sentencia T 101, 1998.

649 Corte Constitucional, sentencias T-594 de 1993, T 097, 1994, 1994, T 569, T 037, T 435, 1995 et 2002.

650 Constitución Política de Colombia (1991), artículo 67, www.senado.gov.co

permanente, regular, continua y eficaz, con normas mínimas de calidad y asequible para todas las personas.

Además, dada la connotación de servicio público que se ha dado a la educación, la Constitución establece que sus objetivos son, la prestación de un servicio a la comunidad, la búsqueda del interés público y el aumento de la calidad de vida de la población, y por estas razones las autoridades competentes pueden autorizar la prestación del servicio a los particulares, pero estos deberán ser regulados, controlados y guiados, en principio, por un servicio a la comunidad.

Por lo tanto, la función social de la educación excluye la gestión totalmente comercial y libre, que es propia de las sociedades comerciales. Los colegios y universidades privados no pueden estar destinados exclusivamente a la explotación económica del servicio público que prestan. En cambio, la autonomía interna debe reflejar el compromiso permanente de contribuir conjuntamente a la satisfacción de las necesidades intelectuales, morales y físicas de los estudiantes.

La Corte Constitucional señaló, en relación con el carácter de servicio público de la educación, “el hecho de que la eficacia del derecho dependa de una determinada disposición del Estado, no determina el carácter simplemente programático de ese derecho y, en consecuencia no depende necesariamente de su eficacia en la intervención legislativa o administrativa, con el objetivo de lograr la disposición citada”⁶⁵¹.

Por eso la Corte considera que las obligaciones fundamentales de realización progresiva no pueden limitarse al hecho de que el Estado demuestre que, a pesar de todos los esfuerzos razonables, es imposible responder, sin descuidar la protección de base otros derechos de la misma categoría. Sin embargo, la Corte Constitucional⁶⁵² determina que ciertas situaciones extremas pueden verificar adecuadamente la excepción de la progresividad del derecho.

En lo que respecta a las obligaciones de realización progresiva, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁶⁵³ en el artículo 2 establece: “Artículo 2.1. Cada Estado parte en el presente pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de sus recursos disponibles para lograr progresivamente la plena realización de los derechos, con los medios apropiados, inclusive en particular, la adopción de medidas legislativas”.

Del mismo modo, el artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos⁶⁵⁴ hace hincapié en el derecho a la educación y en la cuestión de la realización progresiva de la obligación de la educación: “Artículo 26. Desarrollo progresivo. Los Estados partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos derivados de los contenidos científicos, económicos, sociales, educativos y culturales en la Carta de la Organización

651 Corte Constitucional, sentencia T-467 de 1994.

652 Corte Constitucional, sentencia SU 277 de 1993.

653 PACTO INTERNACIONAL RELATIVO A LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, www2.ohchr.org/soa/bucg/law/cescr.htm.

654 CONVENCION AMERICANA RELATIVA A LOS DERECHOS DEL HOMBRE, www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-32.html.

de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”.

Se hace hincapié en que el cumplimiento continuo no se interpretará de manera que se cumplan las obligaciones, una vez que el país alcanza cierto desarrollo económico. Por el contrario, debe entenderse como la obligación de forma más precisa y eficiente posible para lograr este objetivo, al tiempo que se reconoce que la plena realización de los derechos consagrados en el pacto, implica una cierta progresión.

Los Principios de Limburgo⁶⁵⁵ en los párrafos 21 a 24, completan la interpretación de la naturaleza progresiva de los derechos económicos, sociales y culturales, de la siguiente manera:

1. La obligación de proveer gradualmente la plena realización de los derechos económicos, sociales y culturales impuestos a los Estados partes, exige actuar tan rápido como sea posible hacia la realización de esos derechos. Y en cualquier caso, esto será interpretado indicando que los Estados no tienen el derecho de retrasar indefinidamente los esfuerzos necesarios para garantizar la plena eficacia de estos derechos. Por el contrario, todos los Estados están obligados inmediatamente a tomar medidas para respetar sus obligaciones en virtud del pacto.
2. Ciertas obligaciones de los Estados partes tienen efectos inmediatos, lo que comprende por ejemplo, la prohibición de la discriminación contenida en el artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
3. La obligación del aumento de recursos al seno de la sociedad; sin embargo, es necesaria la utilización eficaz de los recursos disponibles.
4. Además de un aumento de recursos, estos objetivos pueden alcanzarse por la implementación progresiva de recursos al seno de la sociedad, que serán necesarios para asegurar la plena realización de los derechos del Pacto, para todas las personas.

Vemos, pues, que el concepto de “realización progresiva” impone una prohibición de regresividad. El Estado tiene la obligación de mejorar el goce y el ejercicio de los DESC a través de medidas que son deliberadas, concretas y dirigidas hacia la plena realización de los mismos. El Estado no puede adoptar políticas, acciones o normas legales que de manera injustificada agraven la situación de los DESC. Cualquier acción que sea deliberadamente regresiva, debe ser justificada por este, ya que se debe asumir que es abusiva.

En este sentido, el Comité DESC⁶⁵⁶ explica que la admisión de medidas regresivas en relación con el derecho a la educación y de otros derechos consagrados en el Pacto debe estar sujeto a reservas y a amplias prevenciones. Si hay una medida deliberadamente regresiva, el Estado parte tiene la carga de probar que se ha aplicado, después de una cuidadosa consideración de todas las alternativas y que se justifica plenamente en relación con todos los derechos en el pacto y en el contexto de la plena utilización de todos los recursos disponibles del Estado Parte.

655 Principios de Limburg sobre la aplicación del Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. www.ohchr.org/Publico/OnuMundo/Propositosyprincipios.aspx

656 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES CDESC, www2.ohchr.org/spanish/bodies/cescr/

A continuación, se analiza la forma cómo se incluyeron los cuatro elementos de la obligación de proporcionar servicios educativos en Colombia, conocidos como la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad, los cuales ya fueron estudiados para el caso francés.

a) La obligación de garantizar la disponibilidad

La Constitución de Colombia en el párrafo 5 del artículo 67⁶⁵⁷ obliga al Estado a garantizar la disponibilidad, con “*un suministro adecuado de los servicios educativos*”.

Como ha señalado el Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación, el derecho a la accesibilidad no solo significa tener escuelas y educación pública y privada, sino también un sistema educativo general que garantice la educación básica y que satisfaga la demanda de educación pública y privada.

Por lo tanto, la oferta pública en Colombia debe consolidarse por la inversión pública para garantizar la gratuidad, y el hecho de que la educación básica sea obligatoria requiere un sistema de escuelas públicas o de escuelas bajo contratos de concesión con el sector privado o de un sistema mixto. Por otro lado, la provisión privada debe estar sujeta a la supervisión del Estado de garantizar una educación de calidad, con personal suficiente y adecuado, y en consonancia con los programas y los objetivos constitucionales y legales.

Además, la disponibilidad de la educación implica no solo garantizar los recursos adecuados para prestar el servicio, sino también una variedad de programas, así como el número adecuado de profesores, y el acceso a las bibliotecas y servicios de información. A continuación, se examinará cada uno de estos aspectos.

✿ **Las dotaciones**

En cuanto a la financiación del servicio de la educación, se encuentran los artículos 356 y 357 de la Constitución Política⁶⁵⁸, que se han modificado en dos oportunidades, por primera vez con el acto legislativo 01 de 2001 y, por segunda vez, con el acto Legislativo 04 de 2006. Así, el artículo 356 crea el Sistema General de Participaciones (SGP) que sirve para proporcionar recursos a los departamentos, distritos y municipios. Se requiere que estos recursos se destinen únicamente a la financiación de los servicios de salud, educación, agua potable y saneamiento básico, a través de la prestación y ampliación de la cobertura con un acento en las poblaciones desfavorecidas.

El artículo 357 de la Carta dispone que el SGP se incrementará anualmente en un porcentaje igual al porcentaje promedio de variación de los ingresos corrientes que tenía el país en los últimos cuatro años, incluyendo la capacidad del presupuesto para el año anterior. Para efectos del cálculo de la variación en el ingreso nacional sobre estos recursos no incluirán los impuestos establecidos para las medidas del Estado de emergencia, a menos que el Congreso en el próximo año, establezca la permanencia de estos impuestos.

657 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), artículo 67, www.senado.gov.co.

658 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), artículos 356,357, www.senado.gov.co

El diecisiete por ciento (17%) de los recursos de propósito general del Sistema General de Participaciones se distribuirá a los municipios de menos de 25.000 habitantes. Estos recursos serán utilizados únicamente para la inversión en estos servicios, de acuerdo con las competencias atribuidas por la ley. Estos recursos se distribuirán de acuerdo a los mismos criterios de población y pobreza definidos por la ley del interés general.

Los pequeños municipios clasificados en las categorías cuarta, quinta y sexta, de conformidad con las normas aplicables pueden afectar la libre inversión y otros gastos relacionados con el funcionamiento de la administración municipal, hasta cuarenta y dos (42%) de los recursos que reciben en la cuenta del sistema general de participaciones, pero los recursos que se asignarán de acuerdo con el párrafo anterior.

Cuando una comunidad alcanza una cobertura universal del área de aplicación territorial en los servicios mencionados y cumple con los estándares de calidad establecidos por las autoridades competentes en materia de educación, salud, agua potable y saneamiento básico, la certificación por la autoridad nacional competente, le permite utilizar los excedentes de recursos para la inversión en otras áreas de su competencia. El Gobierno nacional deberá regular esta cuestión.

Además, este documento tiene cuatro párrafos de transición: el primero establece que el importe de los ingresos en el sistema general de intercambio, SGP pertenecientes a los departamentos, distritos y municipios debe aumentar con relación a la cantidad pagada en el ejercicio anterior. Durante los años 2008 y 2009, el SGP se ha incrementado en un porcentaje igual a la inflación causada, más una tasa de crecimiento real del 4%. Durante el 2010, el aumento fue igual a la tasa de inflación causada, más una tasa de crecimiento real del 3,5%. Entre 2011 y 2016, el incremento era igual a la inflación causada, además de una tasa de crecimiento real de 3%.

En el segundo párrafo de transición se estableció que si la tasa de crecimiento real de la economía (producto interno bruto (PIB)) certificada por el DANE para el año respectivo era superior al 4%, el incremento sería igual al índice de inflación causado más la tasa real de crecimiento, como se indica en el párrafo 1 del presente artículo transitorio, a diferencia de los demás puntos porcentuales resultantes de la comparación de la tasa de crecimiento económico real registrada por el DANE, más un 4%. Estos recursos adicionales serán destinados a la primera infancia. El mayor incremento en el crecimiento del SGP, a que se refiere este párrafo no servirá de base para la liquidación del SGP en los años siguientes.

En el tercer párrafo de transición, se determinó que para el Sistema General de Participaciones, el SGP se considerará un crecimiento adicional para el sector educativo, el cual se proporciona en los párrafos anteriores. La evolución de este crecimiento adicional será la siguiente: 1,3% en 2008 y 2009, 1,6% en 2010, 1,8% en 2011 a 2016. En cada uno de esos años, este aumento no generará una base adicional para la regulación de la cantidad de SGP. Estos fondos se utilizarán para la cobertura y la calidad.

En el cuarto párrafo transitorio se estableció que el Gobierno nacional especificará los criterios para la aplicación de los resultados del último censo, con el fin de evitar los efectos adversos en los cambios en los datos del censo, sobre la distribución de todo el sistema. El sistema controlará los recursos para que no sean de ninguna manera disminuidos debido a la población, en comparación con los recursos que se encuentran actualmente destinados a las autoridades locales.

En este artículo se tiene la siguiente explicación: la descentralización de la inversión en el sector de la educación en Colombia se inició en 1986 como resultado de los movimientos sociales que se produjeron en el país, que buscaban dar una mayor autonomía política y administrativa a las autoridades locales. Luego, con la Constitución Política de 1991 se quiso asegurar una autonomía financiera de los entes locales desde la misma Carta, y se redactó el artículo 357, evitando que el fenómeno de la descentralización se volviera regresivo debido a la falta de recursos.

En cuanto a la administración de los servicios educativos y la distribución de estas subvenciones o transferencias del nivel nacional, estas se rigen por la Ley 715 de 2001⁶⁵⁹. Es así como, para el servicio de la educación, los municipios se distinguen como certificados o no certificados. Los municipios certificados administran sus propios servicios de educación, mientras que en los municipios no certificados son administrados por los departamentos en los que se ubican.

La Ley 715 de 2001 define una distribución de las funciones del Sistema General de Participaciones o Transferencias (SGP), de la siguiente manera:

La nación, lo que equivale al Estado en Francia, tiene las siguientes funciones en relación con el SGP:

1. Distribuir los recursos para la educación del SGP conforme a los criterios establecidos en la ley.
2. Establecer parámetros técnicos para la prestación de los servicios públicos de educación, las normas y los niveles de dotación de personal, teniendo en cuenta la particularidad de cada región.
3. Definir la cuota por estudiante y por año, a la vez de explotación y de calidad, para la prestación de servicios de educación financiado por el SGP, según el tipo y la disponibilidad de los recursos del Sistema General de Participaciones.
4. Determinar los criterios a los que se deben someter los servicios administrativos de los establecimientos y los profesores; y los parámetros para distribuir la dotación.
5. Definir la canasta educativa.
6. Realizar, si es necesario, la creación, fusión, supresión o conversión de empleos necesarios en la organización del personal de la educación nacional. Los gobernadores y

659 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 115 de 1994, en www.mineducacion.gov.co

los alcaldes debe seguir los procedimientos indicados por el Gobierno nacional para este efecto.

7. Establecer las exigencias de certificación para las municipalidades, y decidir sobre la certificación de las municipalidades de menos de 100.000 habitantes de conformidad con el artículo 20 de esta ley.
8. Establecer los incentivos para los distritos, los municipios y los establecimientos de enseñanza para la realización de los objetivos de ampliación de cobertura, de calidad y eficiencia de recursos.
9. Efectuar las acciones necesarias para mejorar la gestión de recursos del SGP.
10. Cofinanciar la evaluación de resultados. Cada departamento, distrito o municipalidad puede distribuir cada tres años, una suma para la evaluación del éxito escolar según la metodología indicada por el Ministerio de Educación. 80% será financiado por la nación y el 20% por la autoridad local
11. Las demás actividades de gestión y distribución para realizar la reglamentación del SGP.

Los departamentos tienen las siguientes funciones en relación con el SGP:

1. Proporcionar una asistencia técnica para la educación, así como ayuda financiera y administrativa a las comunas que lo necesitan.
2. Gestionar y ser responsable de la ejecución, rapidez y calidad de la información departamental sobre la educación a suministrar a la nación en las condiciones requeridas.
3. Realizar el apoyo técnico y administrativo a las municipalidades para que se vuelvan certificadas.
4. Certificar los municipios que reúnan las calidades para administrar de manera autónoma los recursos del SGP. Si la municipalidad es admisible para ser certificada y el departamento no la certifica, ella puede solicitarlo a la nación.

Y con relación a los municipios no certificados, las funciones del departamento son las mismas que las que han sido certificados para los municipios, que son:

1. Gestionar, planificar y ofrecer los servicios educativos en el preescolar, primaria y secundaria, en los términos de equidad, eficiencia y calidad, definidos en la ley.
2. Gestionar y distribuir entre los establecimientos de educación que son de su competencia los recursos financieros del SGP, para la prestación de los servicios educativos, respondiendo a los criterios enunciados en la ley y los reglamentos.
3. Gestionar, ejerciendo los poderes previstos en el artículo 153 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas, los docentes y el personal administrativo de los esta-

blecimientos de enseñanza. Para hacerlo, debe organizar concursos y requisitos de nominación del personal, gestionar los ascensos y en ningún caso exceder el monto de los recursos del SGP atribuidos a la autoridad local que han sido enviados y realizar las transferencias de los docentes entre los establecimientos de enseñanza, sin ninguna exigencia jurídica, salvo la expedición de actos administrativos debidamente motivados.

4. Distribuido entre los diferentes establecimientos educativos, los docentes y los rectores, según las necesidades del servicio, las poblaciones a servir para abordarlas en términos de eficacia, conforme a la reglamentación nacional prevista para el tema.
5. Participar con los recursos propios en el financiamiento de los servicios educativos para el Estado y en el financiamiento de programas y proyectos educativos y de inversiones en la infraestructura, en la calidad y en las dotaciones. Los gastos cubiertos por esos recursos pueden generar los costos permanentes del SGP.
6. Mantener la cobertura actual de expansión y de acogida.
7. Evaluar la eficacia de los rectores y los directores, de los profesores y el personal administrativo.
8. Efectuar la inspección, la vigilancia y el seguimiento de la educación en su jurisdicción.
9. Suministrar una asistencia técnica y administrativa a los establecimientos de enseñanza cuando haya áreas aplicables.
10. Gestionar los sistemas de información educativo municipal o del distrito y suministrar información al Ministerio de Educación y a la nación con calidad y en los plazos previstos por los reglamentos.
11. Promover la implementación y ejecución de los planes tendientes a mejorar la calidad de las instituciones.
12. Organizar la prestación de los servicios educativos en su jurisdicción.
13. Realizar seguimiento a la aplicación de los reglamentos nacionales sobre los costos de escolaridad, las pensiones, los costos escolares y los pagos periódicos en los establecimientos escolares.
14. Realizar la evaluación de conformidad con las cifras dadas por la ley.

En cuanto a los recursos educativos de calidad, la Ley 715 de 2001 establece que la nación hace una asignación per cápita para ser distribuida a los estudiantes de los niveles I y II del Sisbén, las familias indígenas y desplazadas en los municipios, en los distritos y en las zonas rurales de los departamentos de Guaviare, Amazonas, Guainía y Vaupés, lo que corresponde al reconocimiento de los recursos que las autoridades locales han puesto en la práctica con las actividades para mejorar la calidad educativa, estableciendo la gratuidad en los costos de los derechos académicos en las instituciones oficiales.

Con los recursos del SGP que se envían mensualmente para la educación, los departamentos, distritos y municipios deben respetar los certificados de pagos de maestros, del personal de gestión y administrativo, así como otros compromisos del mes. Además deben efectuar los presupuestos respectivos y las reservas para el pago de prestaciones sociales que no sean de aplicación mensual, tales como vacaciones, primas de navidad, y otros beneficios del personal administrativo y docente, de conformidad con la Ley 70 de 1988.

Los departamentos, distritos y municipios certificados deben administrar los recursos del Sistema General de Participaciones, en cuentas especiales e independientes de los demás ingresos de la colectividad territorial. Estos fondos son parte de la unidad de caja, junto con otros ingresos y recursos de la autoridad local.

También es importante tener en cuenta que estos recursos no pueden ser objeto de embargo, titulación o cualquier otro tipo de acuerdo financiero. Las contribuciones del empleador para los profesores (afiliación de salud, pensiones e indemnizaciones) serán gestionadas directamente por la Caja de Seguros Sociales del Magisterio y se incorporarán en el presupuesto sin financiación estatal, es decir que los recursos no llegarán a la tesorería de la entidad territorial, sino que se giran directamente al fondo, lo que no exime a los presupuestos locales de ejecutar estos compromisos.

Además, con el SGP los alcaldes pueden reclutar maestros para los servicios educativos, pero solo cuando se demuestre la insuficiencia de la oferta educativa en las escuelas oficiales y esto debe ser realizado únicamente con organismos públicos o privados sin ánimo de lucro de reconocida experiencia.

Del mismo modo, los mayores valores por reclutamiento de docentes deben ser cubiertos con recursos propios de la entidad territorial certificada, garantizando al menos hasta el ciclo completo de educación de base.

Los recursos del SGP para la educación deben integrarse en los presupuestos de los departamentos, distritos y municipios. Estas entidades en el momento de la preparación del plan operativo anual y del presupuesto deben programar los fondos de capital recibidos de la participación en la educación y cumplir con la totalidad de la destinación específica destinada para ellos, en relación con las estrategias, las metas y los objetivos del Plan de Desarrollo Local. Estos documentos incluyen los indicadores de desempeño para medir el impacto de las inversiones realizadas con estos recursos.

Los fondos serán administrados por separado con cuentas especiales, añadiendo otros ingresos de las autoridades locales. Teniendo en cuenta que los recursos transferidos a las autoridades locales están diseñados para cumplir con los compromisos y obligaciones con sus empleados y terceros, el artículo 14 del Decreto 359 de 1995 establece que las autoridades regionales deben realizar todos los procedimientos administrativos y financieros para garantizar que los pagos se hagan dentro de los cinco días siguientes a la recepción de los recursos de la nación.

Los incentivos y subsidios al sector privado, para garantizar las inversiones en educación, están previstos en la misma Ley 715 de 2001, de la siguiente manera:

1. En la educación técnica del SENA, concertando con los empresarios que emplean estudiantes, se permite un descuento de hasta el 130% de la renta imponible en los costos salariales y en ventajas sociales de los estudiantes del SENA.
2. Las cajas de compensación deben disponer de programas de compensación familiar subsidiados, para la enseñanza primaria y secundaria, en los cuales participen sus miembros.
3. Las universidades privadas pueden escoger la forma de asociación sin ánimo de lucro o de economía solidaria, reduciendo impuestos. Ellas pueden igualmente tener el apoyo financiero del gobierno.
4. Los colegios privados antes de entrar en operación, deben presentar un proyecto de educación diseñado por la comunidad educativa. Esta organización debe acordar la licencia sin agregar condiciones suplementarias a la solicitud. Luego, se deben someter al control y vigilancia de la autoridad local para asegurar la calidad y bajo reserva del cumplimiento de las reglas.

En cuanto a las asignaciones para la educación superior en Colombia, estas se rigen por la Ley 30 de 1992⁶⁶⁰. Las fuentes de financiamiento se combinan y vienen de las siguientes entidades y organizaciones privadas:

1. Los recursos del presupuesto nacional apropiados en las diferentes instituciones nacionales que están adscritas al sector central: Icfes, Icetex, universidades nacionales, institutos técnicos y tecnológicos.
2. Los recursos de los fondos para el desarrollo de la enseñanza superior: se trata de una entidad de capital mixto de derecho privado, que tiende a promover los proyectos de inversión en la enseñanza superior y a desarrollar los programas en su beneficio.
3. Los recursos propios de los establecimientos de enseñanza superior que provienen de los costos de escolaridad, de los recursos propios y de la venta de servicios.
4. Los recursos propios de las colectividades locales, los ingresos de servicios propios de las municipalidades, que son destinados a las universidades situadas en su territorio.
5. Los recursos de crédito interno y externo y de cooperación técnica: estos provienen de la banca nacional y son concebidos para resolver los problemas de liquidez o para financiar los costos de infraestructura.

660 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 30 de 1992, en www.mineducacion.gov.co

En esta nueva descentralización reforzada por la Constitución, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, relativa a la enseñanza básica gratuita y obligatoria, el Ministerio de Educación tiene las siguientes funciones:

1. Elaborar políticas y objetivos para el desarrollo del sector de la educación.
2. Determinar los objetivos y las directivas del sistema escolar.
3. Desarrollar un sistema de evaluación y de promoción.
4. Establecer las reglas para la organización y prestación de los servicios de educación.
5. Reglamentar la prestación de los servicios educativos.
6. Reglamentar las escalas de salarios de los profesores y las normas de evaluación.
7. Determinar cada año el monto del SGP y la financiación por estudiante.
8. Distribuir los recursos del SGP.
9. Favorecer y coordinar el apoyo y la evaluación de los programas de inversión nacional, que no son financiados por el SGP.
10. Evaluar la gestión financiera y administrativa del sector de educación en los gobiernos locales y territoriales y su impacto en la comunidad.
11. Prestar asistencia técnica y administrativa a los departamentos.
12. Prestar asistencia técnica a los municipios.

El municipio certificado y el departamento tienen las siguientes funciones:

1. Inspeccionar y supervisar el sector de la educación, lo que comprende la cobertura y la calidad.
2. Participar con sus propios recursos en la prestación de la educación y en la infraestructura.
3. Transferir los recursos del monto del SGP a los municipios no certificados.
4. Gestionar la prestación de los servicios de educación.
5. Producir y proporcionar información de calidad del sector educativo.
6. Realizar las transferencias de los docentes entre las escuelas de su jurisdicción.
7. Financiar las inversiones de infraestructura de calidad.

Haciendo un poco de historia sobre la descentralización administrativa y financiera del servicio de la educación en Colombia, se debe recordar que antes de la Constitución de 1991, los municipios ya se habían comprometido a implementar la infraestructura escolar y tenían un personal de gestión descentralizada, gracias a leyes anteriores.

Así, según la Ley 12 de 1986⁶⁶¹ al municipio se le dio la responsabilidad en la construcción y en el mantenimiento de la infraestructura de las escuelas, a través de la transferencia de recursos de la tasa por productos de consumo -IVA-; esta función antes era de competencia de la nación, a través del Instituto Colombiano para la Construcción de Escuelas (ICCE), la nación, y los departamentos hacían una financiación conjunta.

Dos años más tarde, en 1989, por la Ley 29⁶⁶² también se descentraliza la gestión del personal a nivel municipal, a través de un acuerdo con el departamento. Los municipios se quedaron con el poder de administrar los recursos del personal en la educación; hubo municipios que sintieron al principio, que esta nueva función, era una verdadera carga administrativa de trabajo que no estaba acompañada de los recursos adecuados, ni tenía la plena autonomía, por ejemplo con respecto al nombramiento de los profesores, sobre todo porque se observó durante esta transición, que algunas autoridades departamentales luchaban por mantener el control de sus nominaciones.

Unos meses antes, en diciembre de 1988, la Ley 24 autorizó la reestructuración del Ministerio de Educación, para adaptarse a los principios de descentralización, sin tener que cambiar los procedimientos, situación que se prolongó hasta la Constitución de 1991. En otras palabras, el departamento durante tres años logró continuar con el mismo profesorado que tenía en 1978.

La segunda fase de descentralización se inició con la Constitución de 1991, en la que el país reiteró su llamamiento a descentralizar el Estado para aumentar la relevancia del departamento y el municipio. Las cuestiones de política social que eran sometidas a las transferencias obligatorias del nivel central a los entes descentralizados en la Constitución de 1991, son la educación y la salud, y los servicios públicos de agua potable y saneamiento.

En el caso de la educación, se observa que esta fue inscrita en la Constitución como un derecho humano fundamental y se definió como el objetivo esencial del Estado, la sociedad y la familia. Además, se determinó que la educación es obligatoria entre los cinco y quince años, y se incluye un año de educación preescolar y nueve de educación básica por lo menos, como educación obligatoria y gratuita.

Para desarrollar los objetivos propuestos, la Constitución de 1991 reforzó la estabilidad de los recursos para el sector social. Se determinó que los recursos fiscales del SGP serían

661 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 12 de 1986, en www.mineducacion.gov.co

662 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 24 de 1986 de 1986, en www.mineducacion.gov.co

transferencias obligatorias a los departamentos y municipios para invertir en educación y salud, asimismo se determinaron las normas de atribución, como se describe a continuación.

En virtud de este mandato, la primera ley de transferencias que apareció fue la Ley 60 de 1993⁶⁶³, elaborada por el gobierno a través del Departamento Nacional de Planeación, con la asistencia de expertos internacionales. Se establecieron las funciones y obligaciones del Estado en las áreas de educación y salud para los tres niveles de gobierno. Alternativamente, los recursos debían asignarse de acuerdo a una fórmula que tenía en cuenta los criterios establecidos en la Constitución, la situación fiscal en las provincias y en los distritos, y los requerimientos financieros para cumplir con sus necesidades. Las contribuciones financieras, se empezaron a transferir automáticamente a los municipios, después de 1994.

Casi en paralelo a la discusión en el Congreso de la Ley 60 de 1993, se publicó en marzo de 1994, la Ley 115⁶⁶⁴, conocida como la Ley de Educación, que define la estructura del servicio de la educación, los términos de atención a las poblaciones, la organización para la prestación de los servicios educativos, las modalidades de los estudiantes, la gestión de los educadores, los establecimientos de enseñanza, la administración de la educación, el sistema de inspección y vigilancia, así como los criterios para la financiación de la educación pública y los estándares para la educación proporcionada por el sector privado. Esta ley, a diferencia de la Ley 60, ha sido diseñada en el sector de la educación.

El primer sistema de transferencia que implementó la Ley 60 de 1993 se compone de dos tipos de recursos: 1) los recursos del situado fiscal (hoy SGP) con los cuales se determinaron algunas transferencias que iban a los departamentos y a los distritos, y 2) la participación en el ingreso nacional para el cálculo de las transferencias a los municipios, distritos y las reservas indígenas. En este último caso se definió un crecimiento del 14% en 1993 hasta el 22% en el año 2001.

Con esta primera fórmula de transferencia, en el año 2000, la inversión en la educación llegó a representar 4,6 del PIB, lo que se consideró excesivo por los expertos internacionales BM, por lo que se sugirió de una reforma constitucional para cambiar esta fórmula⁶⁶⁵.

Durante el 2001, se logró por primera vez un cambio de la fórmula y los recursos comenzaron a disminuir. Después, durante el 2007, una segunda reforma constitucional fue aprobada en la misma dirección. Así, la inversión en educación alcanzó solo el 3,6 del PIB⁶⁶⁶, después de haber perdido 1 punto en nueve años, lo que demuestra que las dos reformas constitucionales fueron regresivas⁶⁶⁷ para la realización del derecho a la educación⁶⁶⁸.

663 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 60 de 1993, en www.mineducacion.gov.co

664 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 115 de 1994, en www.mineducacion.gov.co

665 COMISION DE RACIONALIZACIÓN DEL GASTO Y LAS FINANZAS PÚBLICAS. (1997), *Racionalización del gasto público en educación superior*. Documento preparado por la UDS y el Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.

666 BANCO MUNDIAL, (2011), *Gasto público en educación. Informe anual 2011*, www.datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.

667 D. LIBREROS (2002), *Tensiones de la política educativa en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 34

668 J. ESTRADA ALVAREZ (2002), "Viejos y nuevos caminos para la privatización de la educación pública, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 23

Se debe tener en cuenta que la Ley 60 de 1993 había establecido inicialmente los parámetros de la distribución de los recursos nacionales, por sector y por nivel territorial, pero esta ley fue modificada en el 2001 por el acto legislativo 01 y la Ley 715, que tenía como objetivo la consolidación de los flujos financieros del Sistema General de Participaciones. La reforma introdujo un párrafo al artículo 347 y modificó los artículos 356 y 357 de la Constitución Política, lo que permitió la derogación temporal, entre 2002 y 2006, de la fórmula de los recursos presupuestarios corrientes como base para los cálculos y para las transferencias a los entes locales. Con esta ley se creó el Sistema General de Intereses, el SGP.

Con esta primera reforma se generaron reacciones por parte de los diferentes sectores de la educación quienes consideraron que la reforma había recortado los recursos para los servicios básicos, lo que era una verdad innegable⁶⁶⁹. En efecto, el Gobierno tuvo éxito al tomar como base para el cálculo, los ingresos propios de la entidad local en el 2001 a lo que se debía añadir la tasa de inflación de 2,0% entre 2002 y 2005 y 2,5% de 2006 a 2008, lo que desaceleró el crecimiento que inicialmente tenían las transferencias con el régimen de la Ley 60.

Esta reforma fue aprobada con la ayuda de expertos internacionales quienes tenían la teoría que las transferencias de la nación habían desbordado las obligaciones del nivel nacional, y si no se reformaba la fórmula de las transferencias aprobadas, estas llegarían al 43% del total de los recursos nacionales en el 2005, haciendo que el sistema fuera insostenible.

En el 2006 se adoptó la segunda reforma con el Acto Legislativo n.º 4 y la Ley 1176 de 2007 que modificó la fórmula del SGP. El gobierno apoyó la nueva fórmula en razón a la variabilidad y la incertidumbre de la economía, con el argumento de que si bien la economía había tenido un crecimiento positivo, no había ninguna garantía de que así continuara, ya que se estimaba que para el 2009 las exportaciones de petróleo bajarían, y, además, la economía de EE. UU., se desaceleraría y podríamos tener una gran fuga de capitales. Además, el gobierno determinó que el actual sistema de ingresos generaba un deterioro en las finanzas públicas de las regiones más vulnerables, lo que finalmente no permitía asegurar los recursos necesarios para cumplir los objetivos sociales.

Se observa que lo sustancial de la reforma es evitar volver a los ingresos corrientes de la nación, como una medida para el cálculo de las transferencias o de los intereses, por lo que propuso que: “El monto del Sistema General de Participaciones a los departamentos, distritos y municipios aumentará en los años 2009 y 2010, con un porcentaje igual a la inflación causada en el año anterior, con un incremento del 3,5%, basado en el monto pagado en el año 2008. Desde el año 2011, el aumento será la inflación causada del año anterior, más un aumento del 2%”.

Esta fórmula fue finalmente aprobada por el Congreso y logró disminuir la participación de las comunidades locales en el ingreso nacional. Sin lugar a dudas, el tema de los presupuestos territoriales para el gasto social afecta directamente el derecho a la educación y, en este

669 S.R. MATÍAS, H BOCANEGRA ACOSTA, (2001), *Neoliberalismo y Constitución de 1991*, Universidad Libre, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas, Bogotá, p. 45.

sentido, la fórmula financiera se convirtió en un obstáculo para el progreso, en el cumplimiento de la obligación del Estado⁶⁷⁰ de garantizar la disponibilidad⁶⁷¹ de la educación⁶⁷².

Cabe señalar que el sistema educativo en la actualidad continúa siendo financiado principalmente por las transferencias de recursos desde el sector central. La mayor parte del gasto en el sector de la educación que se hace por las autoridades descentralizadas, se realiza con base en el flujo de estos recursos desde el gobierno nacional y no por los recursos propios. Es así como, los fondos nacionales representaron el 85,6% del gasto en educación entre 1988 y 2004 y la proporción de los recursos locales para la educación alcanzó solo el 14,4%.

Y a pesar del aumento del gasto público en los servicios educativos en todos los niveles, las familias siguen contribuyendo de manera significativa a la financiación de la educación, concluyendo que la fórmula de transferencias de recursos a la educación se ha vuelto regresiva, aunque aumente cada año, en una forma nominal debido a la inflación, por lo que las fuentes públicas siguen siendo insuficientes para garantizar el cumplimiento de los objetivos del milenio con relación a la educación de base, por cuanto todavía existen 3,9 millones de niños desatendidos, en las escuelas en las zonas rurales⁶⁷³ y en las zonas desatendidas⁶⁷⁴.

✿ *La diversidad de programas*

La educación ha sido organizada en Colombia según la Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1993, en los siguientes ciclos: preescolar, primaria, secundaria y superior. Hay cinco grados en primaria y seis grados en secundaria. En la educación secundaria encontramos la educación media y académica –artículo 30– y la educación para el trabajo, –artículo 32–.

De acuerdo con el artículo 15 de la Ley 115, la educación de la pequeña infancia, o preescolar, es parte del servicio público formal y está disponible para los niños de 5 años, con un año de transición. Esta educación es gratuita, cuando es el Estado el que la suministra. La ampliación de la cobertura es gradual.

De acuerdo con los artículos 19 y siguientes de la citada norma, la educación básica consta de nueve grados, cinco años de educación primaria y cuatro años de secundaria. Los dos últimos años de secundaria no son gratuitos, ni obligatorios. La educación básica, por el contrario, es gratuita y obligatoria, pero solo en las escuelas y colegios públicos, y se estructuró con un *ciclo común* que consta de varias áreas de conocimiento y de competencias, en los que se incluyó la educación religiosa, según el artículo 23 de la Ley 115. Este *ciclo común* se utiliza para los niños de 6 a 15 años, pero su edad se extendió por la interpretación judicial de las normas internacionales, a los 18 años. Esta educación es necesaria para acceder a la educación técnica o a la educación del final de la secundaria, que comprende décimo y once

670 R. ARROYAVE ARANGO, "Los recortes a las transferencias y la financiación de la Educación pública", en *Educación y Cultura, Revista del Centro de estudios e investigaciones docentes CEID*, No 70, Bogotá, p. 32.

671 P. AMÉZQUITA ZÁRATE, J. CONTRERAS y M. PARDO, (1977), *La comunidad educativa frente al neoliberalismo*, Ediciones Centro de estudios por la nueva cultura. Bogotá, p. 67.

672 Z. BAUMAN, (1999), *La globalización: Consecuencias Humanas*. Sección de obras de Sociología, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, p. 54.

673 J. STIGLITZ (2003), *El malestar en la globalización*. Editorial Taurus, Bogotá D.C, p. 12

674 H. BOCANEGRA ACOSTA (2006), "Globalización y política educativa en Colombia" *Revista Universidad Libre*. Bogotá, p. 78.

grado y se brinda a los jóvenes entre 15 y 18 años. La graduación del fin de la secundaria les permite entrar en la educación superior.

Por su parte, existe un diploma universitario de profundización en las ciencias, las artes, las humanidades y la tecnología. Según el artículo 35 de la Ley 115, este diploma prepara para el desempeño de los sectores de producción y de servicios. El horario es flexible en este ciclo, se organiza un semestre con una duración de 20 semanas y un mínimo de 40 horas por semana, 30 horas de instrucción y 10 horas consagradas al descanso, con actividades culturales y deportivas⁶⁷⁵.

Además, la Ley 115 establece otros tipos de educación: la educación no formal, la educación informal, en los artículos 35 a 45; la educación para las personas con discapacidad, en los artículos 46 a 49; la educación para los adultos, en los artículos 50 a 55; la educación de los grupos indígenas, en los artículos 55 a 63; la educación para el sector rural, en los artículos 64 a 67, y la educación para la rehabilitación social, en los artículos 68 a 71, lo que garantiza el cumplimiento de la exigencia internacional de contar con varios tipos de programas educativos para grupos específicos, similar a lo que está previsto en Francia.

En cuanto a la educación para el trabajo, el artículo 27 de la Ley 115, articula esta educación con el SENA, el cual a su vez suscribe unos acuerdos con los contratistas. Se trata de programas técnicos financiados por el Fondo para la educación secundaria técnica. Hasta el 2012 se contaba con recursos propios, conocidos como los parafiscales que debían cancelar los empleadores para el subsidio de la educación de aproximadamente 2 300 establecimientos de educación del SENA, y 6.500 estudiantes de 73 establecimientos de enseñanza privada que suscribieron convenios con el SENA, que están situados en 32 departamentos del país. Por lo que la cobertura actual de educación técnica es de 263 000 estudiantes del SENA y 9 500 estudiantes de instituciones⁶⁷⁶ con convenio SENA⁶⁷⁷. A partir de la reforma tributaria de 2013 desaparecieron los parafiscales y fueron integrados al impuesto de renta y complementarios de los empresarios, por lo que el Fondo será público con las transferencias que el Gobierno nacional haga, al respecto.

En cuanto a la educación técnica y tecnológica para el año 2009 se apoyaron 38 socios privados con el fin de mejorar la oferta educativa de los contratos técnicos y tecnológicos. Estos socios a su vez firmaron alianzas con siete establecimientos educativos en noviembre de 2009, beneficiando a sectores como la siderurgia, la artesanía, las aves de corral, la carne de cerdo, la salud, la biotecnología, las minas de oro y BPO & O (outsourcing). Actualmente se está ampliando la cobertura, directamente en departamentos como Boyacá, La Guajira, Caldas, Risaralda, Meta, Bogotá, Chocó, Cauca, Nariño y Valle del Cauca. En estas alianzas participan 13 colegios, 31 asociaciones del sector productivo, 22 escuelas

675 E. SUESCÚN MONROY (1994), *Universidad, proceso histórico y jurídico*. Editorial Grijalbo. Bogotá. P. 46

676 R. LUCIO y K DE ORO G. (2011), *La formación para el trabajo, situación y perspectivas de política. Estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad*. Departamento Nacional de Planeación DNP, p.23

677 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la situación de la educación en Colombia. www.mieducacion.gov.co.

locales y regionales y 64 instituciones de educación secundaria. El Sena suscribió en el 2010, 7 nuevas alianzas⁶⁷⁸.

En virtud de estas nuevas alianzas, el gobierno presenta propuestas relacionadas con sectores productivos, tales como el sector agroalimentario (los alimentos, los biocombustibles, la caña de azúcar, la pesca, la agricultura y la acuicultura, el caucho y el cacao, el aceite de palma, la mora, el plátano, el maracuyá), el sector de la industria y producción (cerámica, construcción, electrónica, mecánica, producción minera y el manejo del medio ambiente, el acero y el oro, los puertos, la logística, la manufactura, la minería, la petroquímica y la industria de plásticos, pulpa, papel y artes gráficas, la artesanía, entre otros), el sector de los servicios (software, las telecomunicaciones, las TIC, el ecoturismo, el etnoturismo y el turismo en general, los servicios de salud exportables, la BPO & O; la biotecnología y el medio ambiente, la agricultura y la ganadería exportable (la caña de azúcar, el ganado, café, arroz, algodón, bambú, frutas, aves de corral y cerdos), la agrosilvicultura (forestal y floricultura)⁶⁷⁹.

En cuanto a la educación superior, esta se considera como un servicio público cultural inherente a las finalidades del Estado. La Ley 30 de 1992⁶⁸⁰ organiza el servicio y lo define como el proceso que permite desarrollar el potencial humano de manera integral y completa. Se trata de una formación profesional en los campos de la tecnología, la ciencia, las humanidades, el arte y la filosofía. Existen programas de primer ciclo, lo que se conoce en Francia como la licencia, y la educación de posgrado, que corresponde a las especializaciones, maestrías, doctorado y posdoctorado. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) es la entidad del Estado que administra la educación superior.

Para fortalecer la ciencia y la tecnología y lograr modelos de producción sostenibles en ciencia, tecnología e innovación, se expidió la Ley 1286 de 2009, así como el documento Conpes n°. 3582⁶⁸¹. En su desarrollo, se han establecido acciones en la formación de recursos humanos, en especial de los docentes, así como las actividades de cooperación internacional y la movilidad doctoral que permite el intercambio y formación de docentes e investigadores. La inscripción en los programas de maestría y doctorado había aumentado entre 2007 y 2009, a 14 369 estudiantes, y entre 2007 y 2011, a 18.260, con un incremento del 27,1% de inscripciones en estos niveles de entrenamiento durante el período en cuestión⁶⁸².

El apoyo a los programas que permiten transformaciones educativas ha sido una de las banderas del viceministro de Educación Superior⁶⁸³, por lo que se abrió una convocatoria tendiente a apoyar la organización e implementación de nuevos proyectos y programas de

678 OBSERVATORIO LABORAL PARA LA EDUCACIÓN, GRADUADOS COLOMBIA. (2011), Estadísticas, educación superior técnica, www.graduadoscolombia.edu.co

679 SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAJE - SENA, Estadísticas sobre la situación y las tendencias del mercado laboral y ocupacional colombiano. www.sena.edu.co

680 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 30 de 1992, en www.mineduacion.gov.co

681 CONPES 3582, *Sistema General de Regalías para la Ciencia, la Tecnología y la innovación*. Colciencias. Bogotá, www.colciencias.gov.co/normatividad/conpes-3582

682 SISTEMA NACIONALES DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, www.mineduacion.gov.co/snies.

683 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2010), Informe sobre la educación superior en Colombia. Bogotá, www.mineduacion.gov.co

maestría y especialización, en los establecimientos públicos y privados situados lejos de Bogotá. De un total de 71 proyectos que fueron objeto de revisión por pares, se seleccionaron 13 especialidades que cubren diferentes áreas: las ciencias sociales y humanas, la ingeniería, la arquitectura, el urbanismo y las áreas relacionados con la agronomía y veterinaria. Las instituciones de educación superior seleccionadas fueron la Universidad Industrial de Santander, la Universidad de Antioquia, la Universidad de la Amazonia, la Universidad de los Llanos, la Universidad del Tolima, la Universidad Tecnológica de Colombia, la Universidad de Ibagué Coruniversitaria, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Fundación Norte, la Universidad Tecnológica de Bolívar, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad de Santiago de Cali.

El éxito del programa se refleja en una nueva convocatoria en el 2009, y el panorama era aún más ambicioso, ya que se esperaba la transformación de los programas de maestría en doctorado. El equilibrio que presentaba la convocatoria era de 44 programas de especialización y 13 diplomas de maestría inscritos, que beneficiarían a 13 especializaciones y 5 maestrías las cuales debían transformarse durante 2010 y 2012.

Gracias a los acuerdos suscritos con los gobiernos de Alemania, Estados Unidos y Francia, gestionados por la Comisión Fulbright, el DAAD y los Ecos Nord respectivamente, que promueven el desarrollo de los recursos humanos en las maestrías y doctorados, así como al trabajo de investigación conjunto entre estas naciones, se puede destacar que en el período 2006 y 2010 se beneficiaron un total de 151 estudiantes⁶⁸⁴.

Además, durante el 2008, el Ministerio de Educación y Colciencias apoyaron la investigación reforzada con 399 grupos de investigación establecidos en Colombia en el sector de la educación superior⁶⁸⁵.

En febrero de 2011 se firmó un acuerdo con Francia y Colprotec, cuyo objetivo era fortalecer la educación técnica en el nivel técnico y profesional. En ese mismo año, se firmó con los Países Bajos a través Nuffic, Organización Holandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior, el programa Niche a través del cual los institutos Ceres que son descentralizados, se llevó a cabo el fortalecimiento institucional en las regiones del Orinoco, el Pacífico y el Amazonas. Mientras tanto, la Comunidad Autónoma del País Vasco también firmó un acuerdo en ese mismo año, que tiene como objetivo proporcionar asesoramiento sobre la educación y la tecnología y la información tecnológica y de telecomunicaciones.

Finalmente, a finales de 2011, se desarrolló una estrategia con el Gobierno de Alemania (a través del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)) para promover el intercambio de las instituciones científicas y tecnológicas, aprovechando el potencial de los colombianos en la investigación, consolidando así al país como un socio estratégico para la alta calidad en la educación superior y para la investigación a nivel regional y global. Además, con este país se hizo un segundo acuerdo de cooperación técnica con el Instituto Federal Alemán de la Formación Profesional, cuyo objetivo es fortalecer la educación técnica y tecnológica, en

684 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011, *Rendición de Cuentas, agosto 2010- noviembre 2011*).

685 COLCIENCIAS, (2011), *Grupos de investigación*, Bogotá. www.colciencias.edu.co.

particular en cuanto a sus vínculos con el sector productivo, el desarrollo de plan de estudios y la evaluación de competencias⁶⁸⁶.

Como se puede ver, el actual gobierno está haciendo esfuerzos importantes para tener un nivel de educación superior muy diversificado, y para aumentar la inversión en la educación técnica y tecnológica, cumpliendo así los compromisos con el Banco Mundial y las Naciones Unidas para la presente década, en materia de educación superior.

✿ *La calidad de los maestros y su retribución*

Los artículos 104 y 115 de la Ley 115 de 1994⁶⁸⁷, establecen que los maestros tienen el derecho al pago oportuno de sus salarios y a sus beneficios adicionales.

Por otra parte, el artículo 109 de la Ley 115 de 1994 que estableció el sistema de la educación en Colombia, ofrece formación de profesores para los siguientes fines:

1. Formar a los educadores con la más alta calidad ética y científica.
2. Desarrollar la teoría y la práctica de la enseñanza como un elemento fundamental del aprendizaje del alumno.
3. Fortalecer la investigación en la educación, en campos de conocimiento específico.
4. Preparar a los educadores a nivel universitario o posuniversitario en las diferentes modalidades del servicio educativo.

La formación docente debe tratar de mejorar su profesionalidad, buscar la actualización, especialización y avance hacia los niveles más altos de educación superior, lo que se requiere para la movilidad y el ascenso.

Las instituciones responsables de la formación del profesorado son las fundaciones, universidades públicas y privadas, las escuelas normales superiores que forman los docentes a nivel preescolar, y las del ciclo de enseñanza primaria y secundaria. Todos los programas de formación docente deben estar acreditados por el Consejo Nacional de Educación Superior.

En este momento existe una formación nacional docente que integra las acciones de autoformación a través de redes, grupos educativos, microcentros y de televisión educativa.

La contratación del personal docente se realiza mediante decreto, para los que superen el examen del concurso, según lo establecido en el artículo 105 de la Ley 115 de 1994. La convocatoria se realiza en cada Secretaría de Educación del Departamento o del Distrito. Las exigencias de las competencias mínimas son establecidas por la Comisión Nacional para la Función Pública, en coordinación con el Icfes. Los maestros tienen el carácter de funcionarios públicos con un régimen especial.

686 INSTITUTO COLOMBIANO DE CRÉDITO EDUCATIVO Y ESTUDIOS EN EL EXTERIOR. ICETEX. www.icetex.gov.co.

687 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 115 de 1994, en www.mineducacion.gov.co

La escala consta de 14 grados en orden ascendente, lo que se debe ir alcanzado gradualmente a partir de su clasificación inicial, sobre la base del título acreditado y habiendo superado el examen de ascenso.

Entre los cargos que existen dentro de la carrera docente, se encuentran los cargos directivos y los profesores normales, pero con funciones de gestión, coordinación, supervisión, programación y administración, y los profesores en general. Los gobernadores son responsables de nombrar a los directores y a los rectores de colegio. Estos tienen funciones específicas disciplinarias dentro de sus instituciones, las cuales fueron establecidas en los artículos 127 a 132 de la Ley 115.

Los maestros reciben sus salarios de acuerdo con el grado que tengan en la carrera docente, independientemente del nivel que enseñen. El Gobierno establece los incrementos salariales cada año.

La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) es el sindicato que incluye el mayor número de educadores del país, al servicio del Estado. En cada departamento existen filiales, por lo que esta Federación logra una incidencia decisiva en la política de educación pública.

Los maestros en el sector público se benefician de los siguientes estímulos: a) un año de estudios sabáticos, para las 20 mejores puntuaciones y para los profesores con 10 años de servicio, b) una bonificación especial para los docentes que trabajan en un área de servicio de difícil acceso⁶⁸⁸ c) préstamos para estudiar, d) el 1% de los proyectos de vivienda de interés social deberán ser direccionados principalmente para los profesores, y e) ellos reciben créditos subsidiados para la compra de vivienda rural en la región donde trabajen.

Teniendo en cuenta que la evaluación de las competencias de los maestros y de los administradores contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación pública, cada año se realiza una evaluación cuyos resultados sirven para concebir los planes de desarrollo profesional e institucional. En el 2002⁶⁸⁹, se expidió el estatuto docente para nuevos profesionales de la enseñanza, el Decreto 1278 de 2002, que estableció un sistema de estímulos para los profesores que estudien y adquieran nuevas competencias para mejorar la calidad de la educación.

Además, las escuelas normales tuvieron que soportar los procesos de acreditación precedente y de calidad, a partir del 2000, lo que ha permitido seleccionar los mejores programas y garantizar la formación adecuada de los maestros.

Para lograr ser un profesor en el servicio de educación pública, se requiere tener un título de licenciatura en educación, o una formación de posgrado o un grado en la escuela normal, o de grado en educación superior, y además estar inscrito en las escalas de la carrera docente.

688 Este bono fue derogado por la Ley 715 de 2001, pero el mismo ya había sido declarado inexecutable por la Corte Constitucional en su fallo C 1218 de 2001.

689 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Nuevo estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002*. www.mienducacion.gov.co

El título de la Escuela Normal Superior sirve para enseñar a nivel preescolar o en el ciclo de enseñanza primaria.

En lo que concierne al mejoramiento continuo del nivel intelectual y de los salarios de los docentes, la Corte Constitucional ha dicho que se trata de una tarea que debe alcanzar el Estado para lograr gradualmente la aceptabilidad en la educación. En este sentido, se lee⁶⁹⁰:

El propósito constitucional de la educación no se puede lograr en la medida en que no haya profesores con una formación adecuada. En términos de la Constitución, los maestros deben ser “personas con ética reconocida y tener una buena educación”. El derecho a la educación no se limita al hecho de entrar en el sistema de educación o de permanecer en él. También incluye, en el Estado Social de Derecho, que el derecho a la educación se proporcione “por la gente con ética y reconocimiento en el sector de la educación”, lo que no es extraño a la profesionalización, la educación continua y la dignidad del docente que la ley deberá garantizar.

En la práctica, los presupuestos para la formación del profesorado son muy limitados y los profesores que quieren tener un ascenso en la carrera y en la escala de sueldos deben pagar por sí mismos, su especialización.

✿ *El acceso a las bibliotecas y a las tecnologías de la información*

El Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994⁶⁹¹, que reglamenta la Ley 115 en sus artículos 138 y 141, ha previsto en el artículo 42, que las escuelas deben tener una biblioteca en la escuela y que los textos deben ser seleccionados y comprados por la entidad

dentro del proyecto educativo institucional que se ha decidido proporcionar a los estudiantes, teniendo un apoyo educativo con información relevante sobre cada tema del proyecto de enseñanza. La biblioteca escolar también debe cumplir la función de complementación. Debe ser una guía para la enseñanza directa en la práctica, para la experimentación y la observación, alejando a los estudiantes del simple aprendizaje memorizado.

El decreto también declaró que el uso de los textos previstos para cada programa se basará en un sistema de archivos de la biblioteca. Además, la institución de educación pública pondrá a disposición de los estudiantes en el aula o en un lugar adecuado, un número suficiente de textos, especialmente seleccionados y renovados periódicamente, que deberán ser devueltos por el estudiante, una vez sean utilizados, de acuerdo con las normas de convivencia.

La biblioteca del establecimiento escolar deberá además tener manuales de clase y libros de referencia tales como diccionarios, enciclopedias, revistas, libros y otros materiales audiovisuales e informáticos, etc.

Las escuelas privadas que decidan adoptar este sistema, tienen derecho a recibir educación en derechos a revisar ingresos adicionales en la matrícula de los estudiantes para suminis-

690 Corte Constitucional, sentencia T-337, 1995.

691 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Decreto 1860 de 1994, reglamentación de la ley 115 de 1994, en www.mineducacion.gov.co

trar el acceso a los manuales y guías escolares. Las instituciones públicas están autorizadas a captar recursos que provengan de los responsables de los daños a los libros y obras literarias, que sean diferentes al deterioro natural, tal y como se prescribe en el manual de convivencia.

El sistema debe funcionar y ajustar gradualmente el programa que desarrolla la institución educativa. En el caso de las instituciones públicas, el plan debe seguir las directrices de la autoridad local.

En la práctica hay una gran diferencia entre las bibliotecas escolares que existen en las grandes capitales y aquellas de las regiones remotas y desfavorecidas. De hecho, muchas escuelas y colegios no tienen siquiera una biblioteca⁶⁹² escolar actualizada⁶⁹³.

b) La obligación relacionada con la accesibilidad a la educación

La obligación de garantizar la accesibilidad tiende a proteger los derechos individuales de acceso y admisión a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación. Para ello, se debe garantizar la educación gratuita, el acceso de todos los niños en el sistema escolar, con procedimientos simples y programas de becas y ayudas para los niños pobres.

✿ El acceso a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación

Una tarea para realizar por parte del Estado es la de garantizar el acceso a la educación obligatoria en igualdad de condiciones y sin discriminación, así como la de asegurar un cupo al niño, sin importar la región donde se encuentre o su origen o estatus social. En segundo lugar, para garantizar la no discriminación, el Estado debe ejercer un control en los establecimientos públicos y privados, para no dejar que se violen los derechos de los niños por razones de género, religión, etnia, inmigración o de la discapacidad. Esta a su vez es una obligación inmediata que merece protección, cuando un niño ha sido víctima de discriminación o se le ha negado un cupo escolar.

En cuanto al primer aspecto, consistente en garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones; hay que reconocer que en Colombia existen en la práctica, las diferencias regionales muy marcadas de orden social y económico, razón por la cual en la actualidad siguen existiendo 3,9 millones de niños por fuera de la escuela, hechos y datos que serán analizados en el capítulo titulado evaluación del sistema escolar.

Sin embargo, en este acápite se puede afirmar que las acciones que ha emprendido el Ministerio de Educación Nacional reseñadas en el informe oficial de septiembre de 2011⁶⁹⁴, han proporcionado algunos programas de última generación para la población rural dispersa, tales como la nueva escuela posprimaria, la escuela rural, el aprendizaje acelerado, los

692 J. O. MELO (2011), *Bibliotecas públicas y bibliotecas privadas: una perspectiva de cooperación*. Medellín, p.38 www.jorgeorlandomelo.edu.co

693 M. DANIELS (1993), *Bibliotecas públicas y escolares en América Latina*. Washington, Unión Panamericana, p.57.

694 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineduccion.edu.co.

programas de TV secundaria, los SER, los SAT, los programas preescolares, los círculos de aprendizaje semieducativo y los grupos de jóvenes creativos. Sin embargo, el número de estudiantes que ingresaron a este programa fue de solo 1 016 120 niños y jóvenes, con una inversión de 16 mil millones de pesos, equivalente a 5'3 millones de euros, en detrimento de la población rural, que es el 25% del total 44 millones de habitantes, lo que equivale a 11 millones de personas en las zonas rurales, de los cuales un 40% son niños y jóvenes, para un total de aproximadamente 4.4 millones de estudiantes potenciales en las zonas rurales.

Es así como los programas de educación rural dispersa solo llegan a 1 millón de personas aproximadamente, lo que significa que los 3'3 millones de niños de las zonas rurales siguen estando por fuera de la escuela y la cobertura solo alcanza al 25% de los niños de estas zonas, haciendo notar que la mayor deserción escolar y la repetición de años escolares se percibe en las zonas rurales, lo que indica que la cobertura sigue siendo muy baja.

Los resultados sobre los logros de los indicadores del sector rural en el 2011 no fueron muy alentadores, aunque el gobierno asegura haber aumentado considerablemente la cobertura, las tasas de deserción y de repetición muestran que la cobertura y la calidad de la educación no son óptimas y que sigue habiendo lagunas que muestran la injusticia y la desigualdad en la prestación del servicio de educación por parte del Estado.

En cuanto a la obligación de garantizar el acceso de los niños con discapacidad o con talentos especiales, el Ministerio de Educación implementó a partir de 2010⁶⁹⁵, un programa para incluir a las personas con discapacidad. Pero hasta ahora se han beneficiado 70 000 estudiantes, de los cuales 239 mostraron un talento excepcional, y se ubicaron en 263 escuelas, con 685 profesores especializados. Además, 484 maestros han sido capacitados en educación flexible para mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, con los que se beneficiaron 17.000 estudiantes con dificultades de aprendizaje, de los cuales 4 000 tienen una discapacidad. El DANE en su último censo indica que en Colombia existen 4 400 000 personas con discapacidad, de las cuales 400.000 son niños⁶⁹⁶. Por tanto, debemos concluir que la cobertura de esta población sigue siendo muy baja.

✿ *La gratuidad en la educación y la limitación del trabajo infantil*

En Colombia, la educación básica gratuita es, en principio hasta los 15 años y solo hasta el cuarto año de la escuela secundaria; sin embargo, la Corte Constitucional amplió esta obligación de la educación básica para los niños hasta los 18 años, con base en lo establecido en los tratados internacionales.

En cuanto a la limitación del trabajo infantil en Colombia, a diferencia de Francia, los niños entre 14 y 18 años pueden trabajar si tienen autorización de los padres y la autorización la otorga el Ministerio de Trabajo, y esta situación está permitida debido a las condiciones de extrema pobreza de las familias desfavorecidas.

695 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineduccion.edu.co.

696 DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011), *Proyecciones del Censo General de 2005*. www.dane.gov.co

✿ *El procedimiento de acceso a la educación*

En Colombia, los procedimientos para obtener un cupo oficial de escolarización en un establecimiento público, son muy complejos, debido a la falta de planificación de la demanda.

Mediante el Decreto 3011 de 1997 y las resoluciones 1515 del 3 de julio de 2003 y 166 del 4 de febrero de 2003, se implementó un proceso de inscripción previa⁶⁹⁷ con el fin de reservar los cupos de los estudiantes antiguos estudiantes de las escuelas públicas o de las privadas que tienen acuerdos con las secretarías de Educación, por lo que se exige a los padres o tutores realizar el trámite para reservar con anticipación y mostrar la intención de continuar el próximo año escolar en el mismo establecimiento o su petición de traslado a otra institución, situación que deben informar con un tiempo prudencial, indicando las razones.

Las Secretarías de Educación del municipio, el departamento o el distrito deciden si hacen o no prerregistro, y si lo hacen, deben incluir todas las escuelas bajo su jurisdicción. La cuota no está garantizada para aquellos que no tienen el prerregistro. Las solicitudes de transferencia se hacen sobre la base de criterios predeterminados, tales como: (i) tener otros hermanos estudiando en dicha escuela, (ii) la situación de las familias desplazadas, los desmovilizados y reintegrados, (iii) el nivel de Sisbén para las subvenciones, (iv) el estrato social, (v) las necesidades educativas especiales. El sistema nacional de información debe efectuar las transferencias necesarias para cubrir las cuotas de nuevos estudiantes, cuando no sean suficientes las transferencias ordinarias del nivel nacional.

En cuanto al acceso de nuevos estudiantes en el sistema escolar público, se busca establecer prioridades para la población desfavorecida y vulnerable que se encuentra fuera del sistema escolar. El decreto antes citado indica que el proceso debe ser justo y transparente. Las familias deben completar un formulario de inscripción con un número consecutivo el cual suministra la institución educativa donde se deben respetar las personas que lo tramitaron primero, en donde se deben indicar dos opciones de instituciones de educación pública preferidas por los padres y el sistema asignará las cuotas dependiendo de la disponibilidad.

En la práctica nos encontramos con que las familias más desfavorecidas que viven por ejemplo en Bogotá, deben enviar a sus hijos a escuelas situadas muy lejos de sus casas, porque nunca se encuentra el número de cupos requeridos para los niños de los barrios pobres en donde viven. La oferta sigue siendo insuficiente⁶⁹⁸, de un año para otro.

✿ *El programa de becas y ayudas para los niños pobres*

El artículo 99 de la Ley 115 prevé la asignación de 50 becas para los estudiantes que obtengan la mejor puntuación en el examen de Estado Icfes al final de la secundaria. Y otras dos

697 MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL (2006) *L'inscripción, Primer paso fácil, eficaz y necesario, el proceso de registro en la educación. L. Revolución educativa en Colombia*. Consulté en ligne, www.mineduccion.gov.co/ 1621 /, 24 de mayo 2012.

698 ALCALDÍA DE BOGOTÁ, (2011), *Resolución 2015 de 2011, por la cual se establecen directivas y procedimientos para la contratación del servicio con instituciones privadas y públicas para el año lectivo 2012*. www.alcaldiabogota.gov.co.

becas para los dos mejores estudiantes de cada departamento. El estudiante puede elegir la universidad que quiera pública o privada.

En cuanto a las asignaciones para los estudiantes pobres, este artículo establece que el Estado garantizará subsidios sobre la base de los criterios establecidos por el gobierno. El Decreto 1421 de 1994 estableció dichos subsidios, pero el estudiante deberá estudiar en una universidad pública.

En Colombia desde el 2004 se consolidó una iniciativa del gobierno nacional, que comenzó a hacer parte de la política de educación pública: Ofrecer subsidios a las familias desfavorecidas que pertenezcan al nivel 1 del Sisbén, así como a las familias desplazadas por el conflicto interno y a las familias indígenas.

Se trata de una ayuda financiera entregada directamente a la madre receptora, siempre que se cumplan los compromisos de la familia, especialmente en la educación, se deberá garantizar la asistencia de los niños, y cumplir con las visitas de control en salud y crecimiento programadas por el gobierno previamente. El valor del subsidio es de 50 000 pesos por mes por cada niño hasta los 7 años y de \$40.000 para niños entre 7 y 18⁶⁹⁹, lo que equivale a 25 euros y 20 euros por mes, respectivamente.

Para los estudiantes universitarios del Sisbén 1 y 2, las matrículas y los apoyos escolares son subsidiadas a través del Icetex, con un 25% del valor de la matrícula (\$800 000 a unos 400 euros). En el 2009, 27 000 nuevas becas fueron otorgadas y se renovaron 101 000. Además, en el 2009, se concedieron 64 000 préstamos, 55 000 para estudiantes que se encuentran en el primer ciclo de la educación superior, de los cuales 19.000 estudiantes pertenecen a estratos 1 y 2. Además, se adjudicaron 6 000 préstamos para los programas de posgrado, de los cuales 2 400 están estudiando en el extranjero. El Icetex cobra un interés bancario del 17% anual. Además, 2 193 créditos fueron otorgados a las comunidades indígenas y afrocolombianas y 9 becas nuevas fueron otorgadas para estudiantes en el exterior. La cooperación internacional ha otorgado 510 becas⁷⁰⁰.

A pesar de estos subsidios y becas, la deserción escolar a nivel universitario se ha incrementado de un 44% en 2007 al 46% en el 2011, y esto se está produciendo al seno de las familias con ingresos entre uno y dos salarios mínimos mensuales. Las Fundaciones universitarias privadas, a través de los sistemas de información Spadies han implementado estrategias para reintegrar a un total de 634 000 estudiantes de los cuales 2,4 millones han fracasado, con programas tales como tutorías, seguimiento a los hábitos de estudio. Hasta ahora, solo 16 000 estudiantes han sido reintegrados⁷⁰¹.

699 DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL, (2011), *Familias en acción, programa para luchar contra la pobreza*. Consultado en línea: www.accionsocial.gov.co.

700 INSTITUTO COLOMBIANO DE CRÉDITO EDUCATIVO Y ESTUDIOS EN EL EXTERIOR. ICETEX. www.icetex.gov.co.

701 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), *Implementación de software para evitar la deserción universitaria*. Bogotá, www.spadies.uniandes.edu.co.

B. La adaptabilidad y la aceptabilidad de la educación en Colombia

Como ya hemos visto, hay dos elementos de la educación asociados en términos generales a la calidad de la educación, los contenidos de los programas y la pertinencia de los programas escolares.

a) La obligación de garantizar la adaptabilidad y la permanencia

En cuanto a la obligación del Estado de garantizar la adaptabilidad, esta tiene una relación directa con la permanencia y continuidad del aprendizaje en el proceso educativo y para su realización la educación debe basarse en el respeto por la diversidad humana, el multiculturalismo, la democracia y los derechos humanos.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994⁷⁰² artículo 148 y siguientes, el gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación y las secretarías de Educación municipales y de los distritos, tienen la obligación de garantizar que la educación sea adaptada a los niños y para ello debe supervisar tanto a los establecimientos públicos como a los privados.

Además, al interior de los establecimientos el gobierno escolar y el Consejo Directivo de la institución de enseñanza, según lo establecido en los artículos 142 a 143 debe verificar la idoneidad de la educación y la retención de los estudiantes en el sistema escolar. Sus regulaciones deben ser incluidas en el manual de convivencia, garantizando el debido proceso y el derecho a la defensa.

Los casos castigados con la expulsión deben ser realmente excepcionales, incluso en el caso de retrasos en el pago de las pensiones. El rector debe esperarse hasta la finalización del año escolar para tomar las medidas correctivas del caso y debe demostrar antes de tomar esta decisiones, las acciones especiales que se han tomado para ayudar al joven, como por ejemplo la ayuda psicológica para lograr la adaptación del niño al medio, –artículo 144 de la Ley 115 de 1994–.

En cuanto a la infraestructura, la logística y el material utilizado en la formación, entre otros, la función de control del Estado se ha delegado a los inspectores de educación y a los directores –artículos 153 y 154 de la Ley 115– quienes están adscritos a las secretarías de Educación municipales y departamentales y distritales. Estos funcionarios deberán realizar visitas periódicas, sin previo aviso, a las instituciones públicas y privadas para verificar las condiciones de la infraestructura logística en las cuales los estudiantes están recibiendo sus cursos. Del mismo modo, deben inspeccionar las condiciones sanitarias, especialmente en las cocinas, la forma en que se preparan los alimentos, las comidas y los refrigerios escolares. Si encuentran irregularidades, deben ser reportados inmediatamente a la Secretaría de Educación, en el caso de las instituciones públicas, en ellas se deberán iniciar investigaciones administrativas y disciplinarias, y en el caso de las escuelas privadas, se deben imponer multas sucesivas, que se aumentan hasta el cierre definitivo, si no toman las medidas necesarias para corregir los problemas.

.....

702 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, link normativo, historia del sistema general de educación. Ley 115 de 1994, en www.mineducacion.gov.co

En cuanto a la lucha contra el abandono escolar, los directores y coordinadores, deben seguir más de cerca a los estudiantes, para asegurar la continuidad en el caso de comprobarse que el estudiante no asiste regularmente porque los padres le piden que trabaje. El director de la escuela debe citarlos a entrevista para buscar una solución conjunta que permita la permanencia del niño en la institución. Se debe lograr hacerlos entrar en un programa de bonos, utilizando aún el cambio de la jornada de día por jornada de noche para que el estudiante pueda terminar su educación de base. Los rectores están obligados a informar anualmente a la Secretaría de Educación, los programas implementados para evitar la deserción con los resultados alcanzados, según lo establecido en el artículo 144 de la Ley 115.

Cabe señalar que en Francia se lucha contra el abandono a través de mecanismos tales como la subordinación de los subsidios familiares relacionados con la permanencia de los estudiantes y de las sanciones cuando las familias no cumplen con los requisitos, incluso con la creación de programas especiales para los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En Colombia, hay subsidios para las familias pobres con el fin de que logren mantener a sus hijos en el sistema escolar.

Como ya hemos visto en el literal anterior, el beneficio viene dado por la Presidencia de la República en el programa Familias en Acción desde hace 8 años, sin embargo, no existe un control estricto sobre el cumplimiento de este requisito por parte de los padres, y es algo que decir, la asignación no está relacionada en la práctica con una permanencia del niño en la escuela, sino con criterios políticos de legitimación en el poder.

En cuanto a los programas especiales para los niños que tienen dificultades de aprendizaje en Colombia, no existen estos tipos de programas, a pesar de que las regulaciones exigen que los maestros adapten a los estudiantes con discapacidad, ritmos especiales de aprendizaje, pero en la praxis, no se han implementado programas obligatorios en este sentido en las instituciones públicas.

Por último, respecto a la obligación del Estado de garantizar la educación étnica, como condición de la aceptabilidad de la educación, en la Ley de Educación, 115 se estableció esto como una modalidad educativa, específicamente en los artículos 55 a 63. El Gobierno regula los servicios educativos a los grupos étnicos en el Decreto 804 de 1995⁷⁰³, una norma que está vigente y que establece requisitos para el programa de educación étnica, entre los cuales se encuentran: la territorialidad, la autonomía, el uso de la lengua autóctona, y el respeto de la filosofía de la vida de todos los pueblos, su historia y su identidad de acuerdo con sus costumbres. El diseño y la construcción del plan de estudios se realizarán con la participación de la comunidad indígena, en general, la comunidad educativa en particular, las autoridades y las organizaciones tradicionales.

Respecto de la contratación de profesores para estas comunidades y de las formalidades dirigidas a respetar la etnia, el criterio principal debe ser el profundo conocimiento de la cultura y la lengua autóctona de la comunidad en la cual se presta el servicio. Las comunidades seleccionarán a los docentes que viven en su territorio para prestar el servicio con su propia

.....
703 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010) *La reglamentación vigente*. En www.mineducacion.gov.co.

tradición lingüística. El maestro debe ser bilingüe y debe demostrar el conocimiento de la comunidad, así como el conocimiento del español.

En cuanto a la maestra etnoafriano y las Islas de San Andrés, el Decreto 3323 de 2005 y el Decreto 140 de 2006⁷⁰⁴ que modificó algunos aspectos del Decreto 3323, regula el proceso de selección por el concurso y para la admisión de estos educadores. Las competencias se establecerán por cada comunidad, sobre la base de las vacantes que existen y si las comunidades no están organizadas en “refugios” será la autoridad local la que los reclute.

Los componentes de la prueba de acceso deben evaluar los conocimientos básicos y específicos de estos pueblos, en particular los aspectos de territorialidad, las culturas locales e interculturales, la organización social, la historia, las relaciones étnicas y los diálogos de los saberes y conocimientos, así como los principios de la educación étnica, los derechos humanos y la legislación para la educación étnica.

También se evaluará el nivel de conocimiento de un campo o disciplina específica con relación a las funciones que deben ser desempeñadas por el candidato en el ejercicio de la docencia: las aptitudes matemáticas y verbales y el nivel de interés profesional técnico-psicológico, el propósito y el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la cultura afrocolombiana.

Los siguientes son los principios de la educación étnica en Colombia:

1. La integralidad, entendida como el conjunto de conceptos que cada pueblo y nación poseen y que permite una interacción armoniosa entre las personas, el dominio de su realidad social y de la naturaleza.
2. La diversidad lingüística, entendida como las maneras de ver las cosas, la concepción y la construcción del mundo de los grupos étnicos, expresados a través del lenguaje que hace parte de la vida nacional, en un pie de igualdad.
3. La autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos a desarrollar los procesos de educación étnica.
4. La participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para concebir, implementar y evaluar los procesos de educación étnica, y el ejercicio de su autonomía.
5. El interculturalismo, entendido como la capacidad de conocer su propia cultura y la interacción con otras culturas, con el enriquecimiento mutuo de manera dinámica y la posibilidad de ayudar a crear una realidad social, con coexistencia y respeto mutuo.
6. La flexibilidad, entendida como la construcción permanente del proceso de educación étnica, en relación con los valores culturales, las necesidades y las características de los grupos étnicos.

.....

704 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *La reglamentación vigente*, Decretos 1323 de 2005 y 140 de 2006, www.mineducacion.gov.co

7. La progresividad, entendida como la dinámica del proceso de educación étnica generado por la investigación, que se consolida y contribuye al desarrollo del crecimiento.
8. La solidaridad, entendida como la cohesión del grupo, alrededor de su experiencia lo que le permite reforzar y mantener su existencia, en relación con otros grupos sociales.

El desafío del gobierno actual consiste en implementar el bilingüismo en las comunidades aborígenes y hacer efectiva la carrera docente para estas comunidades multiculturales. Los resultados reportados por el gobierno nacional en estos dos temas a finales de 2010 son exigüos. La población indígena se estima en el censo de 2005 proyectado al 2012, de 933 800 indígenas⁷⁰⁵ los cuales residen en 710 reservas repartidas en 10 departamentos. En octubre de 2009, el Ministerio de Educación Nacional informa que se han formulado e implementado 23 proyectos participativos con los grupos de población indígena para la etnoeducación, a fin de responder a la pertinencia en la educación, en el aula de clase, en función de sus culturas y visiones del mundo, con la participación de los niños y jóvenes de los grupos étnicos, los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas.

El Ministerio de Educación indica que gracias a este proyecto se han recibido 3 894 maestros y administradores escolares etno, y se ha llegado a 584 escuelas, así como a 18 760 estudiantes. Por tanto, podemos concluir que la cobertura sigue siendo muy baja en comparación con la población total, aproximadamente un millón de indígenas, y solo están cubiertos 118 000 estudiantes, es decir la cobertura alcanza el 1,2% de la población total de los diferentes grupos étnicos.

En cuanto a los afrocolombianos, según el censo de 2005, proyectada por el DANE hasta el 2009, este grupo representa el 29% de la población total del país, lo que equivale a 13 millones de personas que residen en las diferentes regiones del país. Se constata que no se tienen programas especiales para los afrocolombianos.

b) La obligación de garantizar la aceptabilidad y la calidad

Este requisito se refiere al proceso de aprendizaje de las competencias y los valores necesarios para la vida adulta del niño. Por esta razón, el Estado debe, entre otras actividades, revisar los programas y libros de texto existentes para eliminar la estigmatización y los estereotipos que afectan a las minorías étnicas, los inmigrantes, las mujeres. Además debe incluir en la formación no solo de control de las competencias de matemáticas, ciencias y tecnología, informática y humanidades, sino que también la evaluación de competencias que desarrollen la autonomía social y ciudadana y la iniciativa de los estudiantes. Además, el Estado debe tratar de reducir las disparidades regionales y privilegios, garantizando así la igualdad de oportunidades.

.....
705 DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DANE, (2010), *Encuestas nacionales*. Sitio web, <http://www.dane.gov.co>, consulté en ligne.

Para avanzar en la aceptabilidad y la calidad de la educación, el gobierno está promoviendo la educación en la primera infancia con solo un año y una cobertura que no es completa, y que se pretende articular el sistema educativo con una educación más incluyente, después de tener en el 2010, a 210.000 niños que asisten a hogares comunitarios.

En Colombia se aprobó un *ciclo común* similar al de Francia, con el fin de evaluar los conocimientos, las destrezas y habilidades que los estudiantes deben tener, en cada una de las siete competencias, a lo largo del núcleo proceso de escolarización. Sin embargo, no se ha desarrollado, tal como hemos visto en Francia, el contenido minucioso de cada competencia. La ley se limita a realizar una enunciación simple de cada competencia, artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

El *ciclo común* contiene como obligatorias las siguientes materias: las ciencias naturales y el medio ambiente, las ciencias sociales, la historia, la geografía, la política, la Constitución y la democracia, la educación artística, la ética, los valores humanos, la educación física, la recreación y el deporte, la educación religiosa, las humanidades, las lenguas extranjeras y en español, las matemáticas y la tecnología e informática.

Además, existen pruebas del Estado para evaluar las competencias estandarizadas, las cuales deben permitir a los estudiantes comunicarse efectivamente, tener un pensamiento científico, ser capaz de resolver problemas cotidianos, utilizar la información, ser crítico y aprender a vivir con los demás de una manera pacífica y tolerante.

Entre noviembre y junio de 2009⁷⁰⁶, el Ministerio de Educación organizó talleres para socializar las normas básicas de competencia y la orientación general de la tecnología, que abarcaron 74 escuelas. Allí se observó que estas nuevas competencias ya fueron acordadas con la comunidad educativa. El Comité Consultivo de Expertos del Ministerio de Educación Nacional, propuso adoptar los estándares de otros países, para lo cual preparó un documento que contiene las siguientes competencias para la educación básica: la comunicación en la lengua materna y en otra lengua, el pensamiento matemático, la ciudadanía, la ciencia, la tecnología y la gestión de la información, las cuales se encuentran actualmente en discusión, al interior de la comunidad académica. En el 2012, se avanzó en la adopción de las competencias para el aprendizaje permanente o continuo.

Para apoyar los programas de desarrollo de competencias y para identificar, evaluar, supervisar y promover las buenas prácticas consideradas como significativas, se ha desarrollado un sistema de apoyo a experiencias significativas. Este sistema ha sido probado y ajustado con la participación de diez secretarías de Educación, en el que se han identificado 155 experiencias significativas que fueron acompañados por las redes virtuales.

En cuanto a las pedagogías transversales en la segunda mitad del 2009, se implementaron las medidas necesarias para introducir el programa de educación ambiental en seis departamentos. Para lograr esto, hemos hecho arreglos con las Secretarías de Educación y con las corporaciones autónomas regionales de los departamentos de Santander, Putumayo, Amazonas, Caquetá, Atlántico y Sucre.

.....
706 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineduccion.edu.co.

El programa de educación sobre la sexualidad y la construcción de ciudadanía fue lanzado oficialmente en septiembre de 2008 y se implementó en 60 Secretarías de Educación, con una cobertura de 899 establecimientos de enseñanza y 2 184 profesores formados por el programa. En la actualidad, se está llevando a cabo una estrategia nacional para la formación de profesores en las escuelas normales.

En cuanto al programa piloto de educación para el ejercicio de los derechos humanos, entre junio de 2008 y octubre de 2009, se completó el diseño y aplicación de itinerarios formativos para integrar la educación en derechos humanos en los currículos de los establecimientos municipales y departamentales, aprovechando la experiencia de los departamentos que fueron piloto: (Boyacá, Bolívar, Córdoba, Montería, Huila y Guaviare), habiendo realizado currículos en cinco instituciones de educación superior y en siete escuelas normales de formación de profesores. Además, se implementó la estrategia de formación virtual de maestros, a través de la metodología “genial”, con 80 docentes y 16 instituciones educativas pertenecientes a tres Secretarías de Educación y se comenzó un proceso de programas conjuntos de “Juegos por la paz” y de componentes de casos prácticos para el ejercicio de la educación en derechos humanos⁷⁰⁷.

En cuanto a la utilización y apropiación de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías en la educación primaria y secundaria, se observa su avance a través de varias iniciativas: “Brigadas tecnológicas, Intel Teach, entre compañeros, computadores para educar, aula virtual para proyectos de colaboración”. Entre junio de 2008 y noviembre de 2009, 68.288 maestros fueron capacitados, con un acumulado en cuatro años que consolida al 70% de los profesores formados en ciencias de la computación y de un 34% formados en la utilización de las TIC en la educación. Al final del período 2012-2015, el gobierno tiene proyectado que el 90% de los maestros estén capacitados en informática y el 40% en el uso pedagógico de las TIC⁷⁰⁸.

Además, 2 972 maestros han participado en programas de formación en el uso didáctico de las plataformas de la radio y la radiodifusión, la televisión digital y la hipermedia, lo que ha servido a la consolidación de las estrategias institucionales para el uso de los medios de comunicación y para la producción de modelos de enseñanza. En la actualidad, hay 440 modelos de enseñanza en las esferas de competencia (78 en matemáticas, 77 en ciencias naturales, 120 en el idioma español, 112 en inglés, 36 en ciencias sociales y 17 en otras áreas). A su vez, 77 secretarías de Educación han adoptado estrategias de formación de profesores para la utilización y apropiación de los medios de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación en su plan de mejoramiento y apoyo a 6 767 instituciones educativas, estrategias que han permitido desarrollar la utilización de las TIC⁷⁰⁹. Hasta mar-

707 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Plan de educación nacional en derechos humanos, PLANEDH, Bogotá. www.mineduccion.edu.co.

708 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineduccion.edu.co.

709 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. EDUTEKA (2012), *Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación*, Bogotá, www.plandecenal.edu.co.

zo de 2013, el Gobierno nacional actual había logrado entregar quinientos computadores nuevos y tabletas en las escuelas públicas.

Para promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior, se reforzó una estrategia de aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional, que conecta los 13 bancos de datos institucionales, los cuales contienen manuales de aprendizaje, y vincula una serie de indicadores para el seguimiento y vigilancia en este campo. En marzo de 2013, se contaba con 3 503 manuales de aprendizaje publicados, los cuales son de libre acceso para toda la comunidad educativa.

Se llevaron a cabo ocho talleres regionales sobre la utilización, la documentación y la producción de manuales de aprendizaje. Actualmente se están capacitando 1 100 maestros sobre el mismo tema. Además, para mejorar la calidad de los programas ofrecidos por los centros de enseñanza regional descentralizados (Ceres), y el nivel técnico y tecnológico, los IES, el Ministerio de Educación Nacional adquirió colecciones de contenidos digitales, con sus respectivas licencias. Adicionalmente, se han organizado talleres regionales para promover la utilización y la formación en contenidos digitales, que llegan a 375 maestros.

Por otro lado, se certificó a un grupo de 160 profesores pertenecientes a la educación superior, que se conocen como los “formadores de formadores” para el uso en la educación de las tecnologías de la Web 2.0. Asimismo, más de 400 docentes han sido capacitados como tutores en entornos virtuales y 537 docentes han sido capacitados en el uso y la apropiación de las herramientas de software en entornos educativos. Además, se continuó con el apoyo a las actividades de desarrollo de las redes académicas y de las comunidades virtuales, así como a la formación de 51 profesores que actúan como facilitadores. La red virtual de tutores y la red de Ceres tiene 2 040 participantes de los Ceres y 331 participantes de los IES quienes siguen impulsando el sector de las TIC con los planes comunitarios, en los cuales participan 145 profesores⁷¹⁰.

Además, se implementó la estrategia de ayuda piloto en la formulación del plan estratégico para integrar las TIC en 30 instituciones de educación superior. El fortalecimiento de la capacidad de utilización y apropiación de las TIC permitirá al 35% de los establecimientos de enseñanza superior implementar planes de información y utilización de los medios y las tecnologías de comunicación al final de cuatro años, para lo cual se dará acompañamiento a 60 instituciones de educación superior durante el 2013.

De otra parte, se hizo una convocatoria titulada Renata, en coordinación con Colciencias para la conformación de un banco de proyectos elegibles que promuevan el uso de la red, que sirvió además para promover la investigación, la innovación y el desarrollo académico. En la convocatoria se seleccionaron y apoyaron 25 proyectos de investigación con recursos de ambas partes. En Renata, también se encuentran 90 instituciones de educación superior que participan en ocho redes regionales⁷¹¹.

710 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. EDUTEKA (2012), *Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación*, Bogotá, www.plandecenal.edu.co.

711 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), *Informe anual sobre la educación en Colombia*. Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

El portal educativo “Colombia Aprende” continúa consolidándose como la sede principal de la comunidad educativa. En el 2012 se alcanzó un promedio de 1 000 000 de visitas por mes y cuenta con más de 20 000 contenidos educativos o manuales pedagógicos de libre acceso, que cumplen las normas internacionales. El sitio cuenta con 35 lugares temáticos en donde se desarrollan métodos de enseñanza, se exploran procesos de aprendizaje y se promueve el desarrollo de algunas competencias, tales como la historia nacional, el bicentenario de la Independencia, las expediciones botánicas, las competencias en inglés, entre otras. Además, desde agosto de 2007 hasta agosto de 2012 Colombia presidió la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) que actualmente cuenta con la participación de 22 sitios en América Latina y el Caribe y que ha desarrollado proyectos para integrar las TIC en los sistemas escolares de los países miembros.

Mediante la implementación de la cooperación propuesta con el gobierno de Corea del Sur, que tiene como objetivo desarrollar la capacidad de producción, distribución y explotación de contenidos educativos digitales para mejorar el uso y apropiación de las TIC, se tiene que en junio de 2012, se obtuvo el visto bueno del Comité de Crédito Público para hacer un préstamo de la nación con el gobierno de Corea a través de la Eximbak por una cantidad de 30 millones de dólares. El contrato se firmó en diciembre de 2012⁷¹² y ya se está importando dicha tecnología.

Finalmente, respecto del bilingüismo, en octubre de 2012, 78 secretarías de Educación diagnosticaron el nivel de sus profesores de inglés (13 234 docentes en el sector público). Este diagnóstico ha sido la base para el desarrollo de planes de mejora en las diferentes regiones. Entre junio de 2008 y octubre de 2012, se habían formado por los cursos online aproximadamente 1 780 profesores de los niveles de educación básica.

Actualmente se están capacitando 1 231 profesores adicionales que terminarán su proceso de formación de inglés en el segundo semestre del 2013. En este período, se han realizado tres estadias de profesores para estudiar inglés en las islas de San Andrés, a las cuales han asistido 135 profesores de educación básica. Además, se hizo un curso de inglés para profesores en la Secretaría de Educación de Boyacá, en Villa de Leyva, al cual asistieron 60 profesores quienes alcanzaron el nivel B1 de inglés⁷¹³.

Después de haber estudiado a profundidad las obligaciones progresivas del servicio de educación en ambos países, se llevará a cabo una comparación de las similitudes y de las diferencias encontradas en el contenido de la educación y en sus elementos fundamentales.

C. Las similitudes y diferencias en el contenido de la educación

Existen similitudes, diferencias y aproximaciones en los cuatro elementos del derecho a la educación, que han sido adoptados al interior de cada país. En Francia, después de haber legislado sobre el tema de una manera sistemática, en el Código de la Educación y después

712 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineduccion.edu.co

713 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Decreto 240 de 2012, por el cual se modifica el artículo 16 del Decreto 2715 de 2009, en lo relacionado con el Plan de Formación Docente, Maestría en enseñanza del inglés. Bogotá. www.mineduccion.edu.co

de haber compilado la legislación vigente, existe una normatividad garante del derecho en todos los referenciales internacionales que existen en la actualidad. En Colombia, la Ley 115 o la llamada Ley de la Educación se limitó a enunciar los objetivos de la educación, con una mínima profundización en cada uno de ellos, por lo que se observa que solamente de manera tácita se refiere a estos, sin embargo, gracias a la jurisprudencia de la Corte Constitucional, los mismos se han llenado de contenido, lo que permite una mejor realización y concreción del derecho.

Cuando miramos y comparamos los dos países, se observa una convergencia en varios aspectos normativos, tales como: (i) El propósito del sistema educativo definido de manera similar en el Código Francés de Educación y en la Constitución Política de Colombia, (ii) el procedimiento para la atención prioritaria a los grupos étnicos, con el fin de lograr la producción de elementos tales como la capacidad de adaptación y el acceso a la educación (iii) la obligación del Estado para explorar las modalidades de atención, en particular, para incluir a las poblaciones vulnerables e integrarlas con el sistema de educación formal, lo que proporciona contenido a la adaptabilidad de la educación, (iv) el fortalecimiento del elemento autonomía de las instituciones educativas, que crece con la libertad académica y de expresión, (v) la creación de órganos de participación en todos los niveles de la educación y la inclusión de las partes interesadas en el diseño de la política educativa, y (vi) la elaboración de planes de cinco años y de diez años, que desarrollen los ciclos y los programas, respetando las normas internacionales, el aprendizaje de una segunda lengua en el currículo escolar, así como aquel de las TIC.

A continuación, se señalarán las similitudes encontradas en los elementos constitutivos del derecho, en cada uno de los países comparados.

a) Las similitudes en el contenido de la obligación del Estado

Como ya se indicó en los dos países, el Estado debe cumplir con las normas internacionales para la protección supranacional de los derechos humanos de la ONU, y deben seguir las recomendaciones formuladas por el relator Especial para la Educación de la ONU.

Así, en Francia, se establecieron los cuatro elementos del derecho a la educación y se desarrollaron de forma explícita en el Código de Educación de 2000, el cual contiene las exigencias relativas a la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad de una manera muy específica y bien desarrollada.

En Colombia, por el contrario, estos elementos no son explícitos en la ley general de la educación, es decir, no se mencionan de manera expresa, por ello, la Corte Constitucional ha tenido que desarrollar su contenido, en las líneas jurisprudenciales, en desarrollo de la tutela, lo que ha permitido llenar varios vacíos de la ley. También se ha dado alcance al contenido de cada elemento.

En cuanto a los montos asignados en cada país para asegurar la disponibilidad de la educación, se constatan grandes diferencias, por cuanto en Francia se establecieron disposiciones sobre la base de la demanda de educación de todos los niños residentes en el país, por lo

que se cubren los costos reales que deben ser girados por el nivel nacional al nivel departamental y municipal. Esto incluye los costos de la logística por estudiante y los salarios de los maestros, el personal administrativo y los inspectores. El valor de estos productos se incrementa cada año, con base en la tasa de crecimiento de la fórmula bruta de capital, lo que permite un incremento gradual y progresivo en el sector.

En Colombia, los montos asignados a la educación provienen de la fórmula matemática consagrada en la Constitución, en el artículo 356, pero no se trata de una fórmula que garantice incrementos reales netos, aunque parezca que cada año aumenta. Allí se consagró una fórmula que tiene en cuenta únicamente la inflación, lo que conducirá a una disminución gradual de la cantidad de inversión en educación, en los próximos años, alcanzando actualmente solamente el 3,6% del PIB y disminuyendo hasta un 3,4% en el año 2014, concluyéndose que se trata de una fórmula regresiva.

En cuanto a la diversidad en los programas, en Francia, existe un *ciclo común* para la educación básica, pero también existen los estudios profesionales, técnicos, artísticos y agrícolas. Del mismo modo, hay una educación continua para adultos. En Colombia, no existe la educación artística en las escuelas públicas y la educación de adultos no es obligatoria.

En cuanto al reclutamiento del personal docente, en Francia los profesores son enganchados por un concurso nacional, y los servicios municipales solo pueden contratar personal técnico y trabajadores de los servicios de educación. En Colombia, la contratación se rige por las normas nacionales, pero el proceso del concurso se lleva a cabo por las secretarías de Educación en cada departamento, las que a su vez deben hacer la conexión y cubrir los costos de los salarios con los recursos transferidos por el nivel nacional.

Los niveles salariales y los aumentos anuales son planeados por el gobierno, con la normativa nacional y la elaboración de la nómina se hace por las autoridades locales respectivas. La gestión de la educación se descentralizó desde los años noventa, por lo que los municipios que no demuestren ciertos requerimientos para administrar los recursos propios, no tienen derecho a la gestión directa de estos recursos, siendo los departamentos los que gestionen dichos recursos.

En cuanto a la calidad de los profesores en Francia y en Colombia existe la profesión de docente, la cual es liderada por el Ministerio de Educación de ambos países, pero en Francia el proceso de formación se lleva a cabo por los Institutos de Formación Especializada para maestros (IUFM), y la formación del profesorado es integral y continua. Se recuerda que en Francia, en la última década se produjo un cambio profundo en el sistema de formación del profesorado, por lo que ahora estos docentes se encuentran preparados para cumplir todas las tareas del sistema, con el mejoramiento de la movilidad y unas mejores posibilidades de ascenso en las escalas de la profesión.

Por el contrario, en Colombia, el proceso de reclutamiento es descentralizado y son las Secretarías de Educación, las que hacen el concurso de reclutamiento y las entrevistas, lo que

ha politizado el proceso. Del mismo modo, es a nivel regional que se hacen las promociones. También deben existir programas de formación para los profesores, pero los recursos asignados para esta actividad en Colombia son mínimos, así, la formación de profesores no es un programa formal del Estado, por lo que el reclutamiento y el ascenso de profesores se hace con las personas que tengan un diploma de educación superior de cualquier clase, formaciones que se deben obtener por fuera del horario escolar, y que generalmente no son sufragadas por el Estado. Si el profesor quiere avanzar en los grados de la carrera docente, tiene que invertir sus propios recursos con el fin de obtener buenos resultados en la evaluación de los maestros. Además, la formación que se les proporciona por parte del Estado no es para prepararlos en el cumplimiento de múltiples funciones, sino para especializarlos en un área en especial.

En Francia, la formación conduce a una indemnización adicional del salario, y está cubierta por el Estado, además sirve para el ascenso en la carrera docente. Los profesores que participan en favor de la innovación y la tecnología tienen el derecho a un porcentaje adicional de su salario. Además, tienen derecho a subsidios de vivienda, los cuales son cubiertos con recursos de las autoridades locales.

Por último, en ambos países, se debe respetar la libertad académica, pero los maestros también deben cumplir con los proyectos de la escuela, transmitir el *ciclo común* de conocimientos mínimos y someterse al examen y a la supervisión de los inspectores en materia de pedagogía.

Tanto en Francia como en Colombia, se debe laborar con equipos pedagógicos y con los consejeros escolares, pero en Colombia no se tienen los recursos suficientes para garantizar la contratación de psicólogos o consejeros en todas las escuelas y colegios públicos del país. Otra diferencia que se encuentra en Francia, es que los profesores deben prestar asistencia al trabajo personal de los estudiantes con dificultades y deben supervisar y evaluar a los niños, con el asesoramiento de su proyecto personal.

En Colombia, esta asistencia no se proporciona, razón por la cual los profesores no son responsables del fracaso de los estudiantes, y no existe ninguna obligación de guiarlos en su proyecto personal. Esta obligación se completa en la práctica, de una manera impersonal con algunos seminarios previstos en el último año de la educación secundaria, en los cuales no es obligatoria la asistencia de estudiantes, con conferencias para hacerlos conocedores de la oferta universitaria, pero sin orientación previa a cada alumno con base en sus competencias y talentos y con base en las notas y los resultados de su trayecto por la escuela. Esta falta de conocimiento y seguimiento de los estudiantes en los últimos años de escuela secundaria, trae como consecuencia un resultado catastrófico al inicio de la universidad, con una alarmante deserción escolar en todas las universidades a nivel nacional.

Por otro lado, a los profesores no se les exige participar en los programas de educación continua para el aprendizaje de adultos. Ellos lo pueden hacer pero según su voluntad, y estas actividades no constituyen ingresos adicionales, razón por la cual en la práctica, estos programas desde las instituciones públicas, son ínfimos.

En términos de acceso a las bibliotecas y a los servicios informáticos, Francia asegura este elemento de manera enérgica, por lo que en todas las escuelas, colegios y liceos, existen bibliotecas y un número suficiente de computadores para todos los estudiantes, con acceso gratuito. Se observa que las ciudades tienen un buen equipamiento de bibliotecas locales y existen megabibliotecas en las grandes ciudades, así como wi-fi en todas las universidades públicas.

Colombia está atrasada en lo que respecta a esta infraestructura, a pesar de que la norma interna exija la existencia de las bibliotecas y de las TIC en todas las escuelas, colegios y liceos públicos, la realidad muestra lo contrario, es decir que aún existen muchas escuelas y colegios de las zonas rurales que están desatendidas, sin estos servicios. Sin embargo, no se puede desconocer el programa que está desarrollando este gobierno y que va hasta el año 2019⁷¹⁴ que tiene como objetivo proporcionar a cada escuela un laboratorio de computación y bibliotecas virtuales, pero el proyecto avanza lentamente, cubriendo en la actualidad, tan solo el 30% de la demanda de las TIC en las escuelas.

Dependiendo de la categoría del departamento, municipio o distrito, las escuelas tienen una mejor asignación con relación a las demás, lo que genera desigualdad en oportunidades y brechas en la educación. En las grandes ciudades⁷¹⁵, los alcaldes locales se han propuesto asegurar las megabibliotecas, administradas por el municipio, y proporcionar a las escuelas y colegios públicos, laboratorios de computación. Por el contrario, en los municipios pequeños y alejados la situación es caótica, y hay algunos municipios que ni siquiera logran garantizar los útiles escolares mínimos, tales como un escritorio, unos libros, unas guías.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que en el 2011, el gobierno central ha puesto en marcha un programa de 550 bibliotecas públicas con computadores y material audiovisual, así como las enciclopedias electrónicas administradas por el Ministerio de Cultura. Existen otros desarrollos con bibliotecas privadas, que son impulsados por los fondos de compensación, por ejemplo Comfamiliar, Colsubsidio, la ONG Cerlac, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, la Fundación Colombiana para el Fomento de la Lectura y los Libros (Fundalectura) y la Fundación Julio Mario Santo Domingo. Sin embargo, estas son todas, iniciativas privadas.

Estudiando el segundo aspecto, el acceso a la educación, vemos similitudes y diferencias en los dos países, de la siguiente manera: En primer lugar, las leyes nacionales exigen garantías estatales de acceso a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación, y para eso se deben poner en práctica los materiales educativos gratuitos y se deben eliminar las barreras para acceder a la educación, por ejemplo, se tiene que diseñar estrategias para luchar contra el trabajo infantil; sin embargo, en Colombia se permite el trabajo infantil a partir de los 14 años.

714 MINISTERIO DE LA TECNOLOGÍA Y DE LA INFORMACIÓN (2011), Plan Nacional de TIC 2019, consultado en Internet www.eudeka.org, el 21 de enero de 2012.

715 @ Bsysnet.com, (2011) *Panorama de las bibliotecas en América Latina. Experiencia exitosa en Colombia*. Consultado en línea, www.absysnet.com, 26 de enero de 2012.

En cuanto a la obligación de garantizar el acceso en igualdad de condiciones, se observa que en Francia el Código de Educación garantiza a todos los niños un cupo escolar para lo cual el alcalde debe hacer un censo cada año y por adelantado actualizar la lista de niños, con el fin de enviarla al nivel central para que allí se planifique y se realicen los ajustes y las ampliaciones necesarias para asegurar la recepción de todos los niños de cada comunidad y el vecindario, al principio de cada año escolar. El Estado también tiene la obligación de planificar los cupos escolares por adelantado, para verificar el número de profesores que se requerirán de un año a otro, por lo que ningún niño no se queda sin una escuela cerca de su residencia.

Por esta razón, en Francia no se vive el drama que siempre está presente en Colombia, la falta de planificación de los cupos escolares y la falta de recursos para la inversión en la educación de un año a otro, lo que trae como consecuencia que se queden cerca de tres millones niños sin acceso a la educación⁷¹⁶.

Del mismo modo, Francia también tiene garantizada en el Código de Educación, la cobertura total de los cupos y los privilegios especiales para niños con discapacidad, y la colectividad local debe ayudar a eliminar las barreras de acceso a la educación, incluyendo la provisión de transporte y alojamiento de los niños discapacitados. Además, para los jóvenes en Francia, está prohibido trabajar antes de los 16 años, lo que permite asegurar su educación, y en este sentido, los padres cometen un delito si no envían a sus hijos al sistema escolar. Además, los procedimientos de acceso a la escuela, son sumamente simples, los padres no están obligados a suministrar ningún documento de identificación del niño al momento de la inscripción, ni siquiera una residencia o una identidad del niño y su familia, solo es necesario que firme un formulario de inscripción y que sea capaz de obtener estos documentos durante el año escolar.

Por último, existe un programa de becas y ayudas para las familias desfavorecidas, cuya entrega está supeditada a la comprobación de la asistencia del niño al sistema escolar, lo que obliga a los padres a enviarlos. Por otra parte, los directores e inspectores deben completar un informe sobre las ausencias reiteradas de los niños a la escuela, y empezar el seguimiento y apoyo a las familias con dificultades, como estrategia para evitar la deserción.

En Colombia, a pesar de las regulaciones que exigen que el Estado proporcione el acceso en condiciones de igualdad, la educación gratuita y el fomento de la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela, la realidad es otra, porque, como se ha explicado, se observa que cada año, aún quedan alrededor de tres millones de niños sin cupos escolares, y los procedimientos para la obtención de un cupo escolar son bastante complejos. Además, no se penaliza a los padres que no envían a sus hijos a la escuela.

Con el proceso de prerregistro, ahora se penaliza a los padres que no realizan dicho procedimiento con anticipación, quienes deben aceptar el cupo asignado al azar, y en muchos casos, se trata de una escuela que está lejos de su lugar de residencia, sin que cuenten con el autobús escolar. En la mayoría de los casos, los procedimientos para la reserva de un cupo son virtuales, lo que significa que las familias más pobres, que no tienen acceso a

.....
716 UNESCO, (2010) *Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2010*, consulté le www.unesco.org en ligne, Janvier 29, 2012.

internet se queden sin cupo, pues no tienen los conocimientos necesarios para gestionar la página virtual de la Secretaría de Educación del municipio o del departamento, sin que el gobierno esté prestando asistencia técnica a los padres adultos quienes tienen dificultades para realizar estos trámites virtuales, aumentando así la desigualdad en el acceso a la educación pública, desprotegiéndose así a los más vulnerables.

Por otro lado, la educación pública no es totalmente gratuita en Colombia, ya que las escuelas públicas pueden cobrar unos costos de escolarización, que se convirtió en una especie de pensión mensual. Además, no se garantiza la educación para todos los jóvenes, ya que se les permite trabajar desde los 14 años con la autorización del inspector del trabajo. Por otro lado, en la práctica, hay regularmente muchas formas de discriminación en la asignación de cupos escolares, situaciones irregulares, que en algunos casos, han tenido que ser protegidas por la Corte Constitucional, por medio de la protección de la tutela, sobre todo, porque el Gobierno continúa dejando por fuera del sistema escolar a muchos niños.

Además, la Corte Constitucional también ha realizado la protección del derecho a la permanencia en el sistema escolar, a través de las decisiones que exigen, por ejemplo, reintegrar a las niñas que han sido expulsadas por el embarazo o por discriminaciones de género o de religión.

En cuanto a la obligación de garantizar la adaptabilidad de la educación, se trata de una cuestión directamente relacionada con la calidad de los conocimientos impartidos. En Colombia, las regulaciones del gobierno buscan un mejoramiento gradual de la calidad, pero en la práctica, existen diferencias en la calidad de la educación, al comparar los colegios privados con los públicos, y entre las escuelas rurales, las de las zonas desfavorecidas y aquellas de las grandes ciudades.

Las diferencias son evidentes en los resultados de las pruebas del Estado, Icfes⁷¹⁷. Otro grave defecto en el sistema educativo colombiano es que no hay programas para ayudar a los estudiantes que tienen dificultades, herramientas que en Francia se vienen utilizando desde hace varias décadas para garantizar la igualdad de oportunidades, tales como los ZIEPS o los RER, entre otros. En Colombia no hay subvenciones de creación legal, ni programas sistemáticos para ayudar a las familias de bajos ingresos, que permitan asegurar una permanencia de los niños en el sistema escolar, esto sin desconocer los programas puntuales del gobierno actual, titulados “Familias en Acción”, los cuales terminan junto con el gobierno que lo implementó, por tratarse de políticas de gobierno y no de una política de Estado.

En cuanto al *ciclo común* obligatorio, el cual existe en ambos países, en Colombia simplemente se enuncia en la Ley de Educación, sin desarrollar el contenido de cada competencia. Aunque la Ley de Educación exige algunas habilidades requeridas en cada nivel, las cuales se evalúan mediante la prueba del Estado bachillerato. Sin embargo, las universidades públicas y privadas acostumbran a hacer su propio examen de admisión, independientemente de los

.....
717 Y. BAD FERNANDEZ, (2010) *Est-ce la qualité de l'enseignement public en Colombie?* Journal de l'éducation et le développement, Revue académique semestrielle, p. 78, consulté en ligne www.eumed.net.

resultados Icfes que obtenga el estudiante, cuya certificación solo se exige al momento de la matrícula, debiendo pasar primero que todo, el examen de la universidad.

En cuanto a la educación de niños con discapacidad, los niños genios, o los que tienen dificultades de aprendizaje, a pesar de que los reglamentos de ambos países prevén tal obligación por parte del Estado, lo cierto es que en la práctica, en Francia estos grupos vulnerables tienen acceso efectivo a la educación regular, y en el caso de los niños con mayores dificultades, el Estado ha venido desarrollando programas de educación a distancia o e-learning y la evaluación de competencias en la residencia del estudiante, para asegurar que el conocimiento del niño se encuentre en el mismo nivel que el de los demás. También cuentan con un Comité Regional establecido en el Código de Educación, que verifica la eficacia de la educación y la adquisición gradual de las competencias. Este comité gestiona los recursos para cubrir los gastos de los estudiantes que se encuentran en desventaja.

En Colombia, este grupo de niños y jóvenes en su mayoría no tienen acceso a la educación, en primer lugar porque hay un número muy pequeño de escuelas especiales y de profesores especializados, y solo en las grandes ciudades, y en segundo lugar porque en las escuelas tradicionales no existen ajustes logísticos para dar cabida a estos niños, o maestros con formación especializada para ayudar a las personas en desventaja a superar sus dificultades. Algunos padres han tenido acceso a estos cupos especiales gracias a la protección de la Tutela que les ha brindado la Corte Constitucional, sin embargo, a pesar de haber obtenido el cupo, el niño en muchos casos no puede asistir a la escuela porque el Estado no le proporciona servicios de transporte o el servicio de salud especiales, para que el niño pueda ser educado.

En el informe del ministerio del año 2011⁷¹⁸, se indica que existe un programa de beneficios que permite el acceso a la escuela de 70 000 niños con discapacidad y niños con talento excepcional, sin embargo, el censo 2005⁷¹⁹ proyectado al 2012 estableció que el 6,4% de los habitantes del país sufre una discapacidad, lo que arroja una cifra de alrededor de 2,8 millones de personas con discapacidad, de los cuales el 40% son niños, y solo tiene acceso a la educación, la cuarta parte de esta población, con los programas de educación especial.

En cuanto al tercer aspecto, la adaptabilidad y la permanencia en la educación, en ambos países se exige al Estado, reducir la tasa de deserción escolar, mejorar la formación del profesorado, permitir la participación de los padres, otorgar subvenciones a las familias desfavorecidas y ayudas a los que presentan dificultades en el aprendizaje.

Francia estableció una serie de dispositivos destinados a prevenir el abandono, los programas para el apoyo individualizado y los múltiples esfuerzos colectivos para reducir la deserción escolar. Por ejemplo, la educación del jardín maternal se volvió gratuita a partir de los tres años, con el fin de detectar y prevenir rápidamente los problemas de los niños, educación que también sirve para prepararlos mejor para el próximo ciclo escolar.

718 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), *Informe de actividades 2011*. Acceso en línea: www.mieducacion.gov.co, consultado el 26 de enero de 2012

719 COLOMBIE HANDICAP ONG, (2011) *Recensement de 2005, les personnes ayant des limitées permanentes, statistiques*, accessible sur l'Internet, www.discapacidadcolombia.com, consulté le 26 Janvier 2012.

La aplicación de estos dispositivos muestra la preocupación del Gobierno en combatir la deserción escolar. En Colombia, a pesar de que existe la obligación en el papel, en la práctica no se ha implementado una política educativa que incluya este tipo de apoyos individuales para los estudiantes con discapacidades o para los que tienen dificultades de aprendizaje, razón por la cual la tasa de deserción escolar sigue estando elevada para todos los grados, 5,4% en 2010⁷²⁰.

Por último, en cuanto a la obligación de garantizar la aceptabilidad de la educación, aunque los dos países tienen la misma exigencia, Francia con el fin de mejorar la calidad de la educación, ha invertido en formación integral del profesorado y ha realizado la reconversión del profesorado. Además, actualmente se está monitoreando la aplicación del *ciclo común*, lo que permite en los currículos, el respeto a las diferencias, la multiculturalidad, la educación para la democracia, los derechos humanos y el pleno desarrollo del hombre, lo que en pocos años permitirá reducir las desigualdades en la sociedad francesa e integrar mejor a los inmigrantes, proporcionando a todos los jóvenes la igualdad de oportunidades en la educación y en el trabajo.

En resumen, el *ciclo común* o plan de estudios estandarizado garantiza en Francia un conjunto de conocimientos y habilidades para construir con éxito el futuro personal y profesional de cada individuo y para tener éxito en la vida social, en todo caso, con la preservación de los valores de la República y el dominio de la lengua francesa.

En Colombia, por el contrario, la formación del profesorado no es de calidad, son las universidades, en programas ordinarios, las que forman profesores; existen solo unas pocas formaciones especializadas en pedagogía, por lo que no se producen buenos resultados en la evaluación periódica de los docentes. Si un profesor quiere competir y ser reclasificado en la carrera docente, o conseguir una promoción, debe cubrir con sus propios recursos la formación académica, y si es posible, en una universidad privada que generalmente ofrece una educación de mejor calidad. Lo mismo sucede cuando se quiere conseguir un traslado o un reconocimiento⁷²¹.

Por otra parte, el nombramiento de los directores de la escuela se realiza por el gobernador o el alcalde sin que se requiera demostrar méritos, siendo una relación politizada. Aunque los profesores de carrera gozan de algunos estímulos, como el año sabático, su goce es difícil debido a los bajos salarios que reciben, por lo que la mayoría debe buscar opciones simultáneas de trabajo en el sector privado, lo que les impide dedicarse un año completo a la investigación. Además, desde el 2004, se ha hecho más fácil el reclutamiento de profesores por la vía de contratos con duración determinada, gracias a la facultad que tienen los alcaldes de vincular profesores adicionales por contrato adicional, independientemente del concurso de méritos o de las competencias que muestren, lo que desalienta la profesión docente, con la llamada contratación flexible.

720 ORGANISATION DES ÉTATS AMÉRICAINS POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, (2010), *Rapport de la ministre de l'Éducation de la Colombie*. Consulté en ligne www.oie.es.

721 EDUCARTE, *L'évaluation des compétences 2011 pour la promotion et la délocalisation des emplois*, Consulté en ligne www.lareddedeleducador.blogspot.com.

En segundo lugar, como ya se mencionó, en Colombia todavía no existe un programa común transversal de educación en derechos humanos con contenidos obligatorios que se evalúa por el Estado, como requisito previo para la obtención de un diploma de escuela secundaria, y se han adoptado las competencias básicas del presunto *ciclo común*, así como el plan para la educación en derechos humanos, que es transversal en el curso escolar, sus contenidos aún no han sido adoptados por los establecimientos escolares públicos o privados, sin que se pueda decir que en programas actuales, haya un verdadero enfoque de educación en derechos humanos.

Una de las similitudes que se observan entre los dos países, es la relacionada con la exigencia del bilingüismo en la educación étnica. Asimismo, en la práctica se observa que en ambos países se hace un reclutamiento de profesores bilingües, lo que permite a las minorías étnicas conservar sus tradiciones.

b) Las similitudes en el enfoque neoliberal de la economía

La comparación en los aspectos normativos de la obligación del Estado de prestar el servicio de educación en ambos países, así como la comparación de contenidos del derecho a la educación, nos permite concluir lo siguiente: específicamente en Colombia se tiene el problema de la realización del derecho a la educación, después de haber comprobado que la fórmula constitucional que exige las transferencias de recursos a las autoridades locales para invertir en educación, es una fórmula regresiva que implica la reducción creciente de los recursos anuales para la educación.

Se puede inferir que este enfoque y esta fórmula constitucional responde al modelo de desarrollo económico adoptado por el país, como un país dependiente a nivel global que debe responder al marco conceptual neoliberal, que exige una financiación de la educación como un bien de capital, por lo que se debe realizar una inversión eficiente y retornable en la economía en el sector de la educación, so pena de iniciar con el proceso de privatización del servicio, que permite dejar al Estado únicamente la función de inspección y vigilancia.

En la Constitución de Colombia, se estableció en la parte dogmática un gran catálogo de derechos fundamentales, y al mismo en la parte orgánica se exigió la modernización del Estado, lo que en la práctica genera contradicciones que impiden la realización de algunos derechos, que deben ser garantizados de manera progresiva, como en el caso de la educación. Es así como, en la misma Carta Política, se establece la fórmula regresiva de destinación de recursos para el sector de la educación, que permite reducir sistemáticamente los recursos transferidos a las autoridades locales para dicho sector. Por tanto a pesar de que el Estado debe proporcionar educación gratuita y obligatoria, al mismo tiempo, se debe garantizar la gestión eficaz de los recursos en la educación, fomentando la competitividad y la inclusión social, paradójicamente, en los últimos artículos de la Constitución destinados a las finanzas públicas, se le exige al Ejecutivo mantener el equilibrio fiscal global, debiendo realizar ajustes sistemáticos que en últimas generan efectos regresivos en las políticas sociales, lo cual se trata de corregir o camuflar con programas gubernamentales destinados a las familias más vulnerables, tales como Familias en Acción.

En Francia, por el contrario, el Estado definió el marco jurídico conceptual de la financiación de la educación, el cual responde a un modelo de Estado Social con una economía mixta, que exige que la financiación de la educación siempre sea progresiva, pero también debe responder al contexto supranacional de la Unión Europea, lo que le exige cumplir con las exigencias de una economía global, lo que se conoce como el enfoque cognitivo europeo y que ha sido objeto, en cierta medida, de las decisiones externas sobre la estructura de las dotaciones y del gasto educativo en Francia, por ejemplo, en lo relacionado con las modalidades de estudio que deben favorecer los Estados miembros en el nuevo modelo económico mundial, los agentes públicos y privados que deben participar en la educación y los recursos que deben destinarse para alcanzar los objetivos de la Unión Europea. Esto es debido a que el enfoque cognitivo debe garantizar simultáneamente el mantenimiento de la estabilidad macroeconómica, así como la equidad social y la expansión.

El marco regulador francés y supranacional de la educación presenta dilemas a la hora de dar cumplimiento a los objetivos, ya que se requiere ser competitivos, en muchos casos, lo que no está respondiendo a un estilo de desarrollo integral que garantice la igualdad de oportunidades sociales, y de otra parte, no se puede desconocer que en Francia las élites siguen siendo educadas en las grandes escuelas, que han permitido responder al enfoque neoliberal de la educación, aunque la reglamentación se presente con un discurso social.

Esta realidad desigual ha sido comprobada con los resultados de las pruebas estatales, que serán objeto de estudio en la segunda parte de esta tesis, donde se muestra que el sistema educativo francés sigue siendo elitista y discriminatorio, según las academias y las regiones, lo que muestra las brechas sociales que siguen existiendo en Francia⁷²². Es por ello que hoy en día el sistema educativo en Francia, deben hacerse la gran pregunta, de la necesidad de ¿dar prioridad a un progreso colectivo y la formación integral del hombre en todas sus dimensiones o a la formación selectiva de las élites para crecer al interior de la UE?

Esto no impide desconocer que la sociedad francesa, de todos modos, alcanzó durante lo que va corrido del siglo XXI, altos niveles de homogeneidad con una clase media fortalecida, lo que todavía no es el caso de Colombia, donde el 40% de la población vive en la pobreza⁷²³ y el 17% en extrema pobreza⁷²⁴. Estas diferencias sociales entre los dos países hacen que la nación francesa se clasifique como un país desarrollado y la nación colombiana, como un país dependiente y periférico.

Beneficiándose Francia de una sociedad menos caótica que la sociedad colombiana, los procesos de ajuste económico se han orientado a mejorar la utilización de recursos y a aumentar la producción a través de la absorción de las innovaciones tecnológicas, lo que no puede ser alcanzado sino con las inversiones en educación. Por el contrario, en Colombia, debiendo aplicar uno de élite dirigido por los Estados Unidos, no se podría esperar grandes inversiones para producir innovaciones tecnológicas, pues estas deben provenir de

722 J. LESOURNE, *Éducation et société. Le défi de l'An 2000*, La Découverte / Le Monde de l'éducation, París, 1988, p7.

723 SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN, (1989), *Une formation pour tous*. Rapport de la Commission de l'éducation, la formation et la recherche, París, p. 29 á 60.

724 DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DANE, *Recenseamiento de la población 2005, prévu pour 2010*. Consulté en ligne www.dane.gov.co.

los países desarrollados y en segundo lugar, los ajustes económicos debe tener por objeto garantizar el pago de la deuda externa y la implementación de una infraestructura mínima basada en la economía de libre mercado, lo que exige la reducción de las funciones del Estado en los sectores sociales que afecta significativamente la prestación del servicio de la educación.

En cuanto a las aproximaciones normativas al modelo neoliberal que se constatan en ambos países, se puede decir que aunque Francia tiene en su marco normativo un sistema social de economía mixta en la Constitución, de todos modos el enfoque neoliberal está presente en el diseño de las políticas públicas, aunque de manera difusa, lo que se observa a través de las leyes, así es como en los objetivos del Código de Educación, en donde se lee que la educación debe servir para luchar contra la desigualdad y para evitar la exclusión social, pero al mismo tiempo, se recuerda que este país se encuentra inmerso en la regulación supranacional de la Unión Europea desde 1989, por lo que se le exige que cumpla con los objetivos de la educación, además de los mencionados anteriormente, entregando a la economía de la Unión y a la sociedad unos ciudadanos con unas competencias que les permita abrirse a Europa y al mundo, por lo que se requiere a los países miembros de la Unión que diversifiquen la educación, la vuelvan más flexible y personalicen la formación inicial.

Por otra parte, los Estados de Europa deben continuar los esfuerzos para desarrollar la formación continuada, la cual se ha vuelto una obligación para todos los establecimientos de educación, así como la evaluación estandarizada de conocimientos. Por último, se debe desarrollar la participación de la Comunidad Europea en el sector educativo y la diversificación de las fuentes de financiación de dicho sector.

En Colombia, con un enfoque netamente neoliberal, es evidente que la educación responde a este escenario, y por esta razón en el país se está desarrollando el objetivo de tener una formación con énfasis en personal técnico y una capacitación especializada para los diferentes sectores de producción y de servicios, dando prioridad y aprovechando la inversión extranjera y las ventajas comparativas del país.

Lo anterior, sin desconocer que gran parte de la educación privada está dirigida mayoritariamente por el clero en Colombia, el cual ha tratado de dar una orientación humanística e integral a la educación, sin embargo, el acceso a esta educación está previsto para las clases media y alta, es así como los grupos marginados están excluidos de esta formación humanística y relegados a la formación técnica, al no contar con los recursos. Las universidades privadas también tienen la desventaja de tener centros de investigación básica y aplicada con un nivel muy bajo en tecnología. De otra parte, el estilo de la educación que se transmite, está infundiendo un carácter competitivo al estudiante, sin un sentido colectivo de progreso nacional. El sistema de educación superior se ha vuelto muy exclusivo, favoreciendo a grupos pequeños que no tienen ningún compromiso social o ético.

En Francia, con el enfoque cognitivo europeo es más social, razón por la cual la formación se dirige, ante todo, a inculcar la solidaridad, más que a un entrenamiento competitivo,

aunque también algo se transmita en torno a la competitividad. El eje es la equidad en una sociedad homogénea, con referencias morales que han permitido cohesionar la nación y que han servido durante muchos siglos, en medio de la complejidad de un mundo globalizado. Por lo tanto, el sistema educativo francés tiende a lograr en cada individuo el desarrollo de las capacidades intelectuales y humanas, y el acceso a la cultura y en un segundo plano, busca desarrollar competencias y adquirir las habilidades necesarias para ser insertados correctamente en el sistema de producción, teniendo en cuenta el desarrollo colectivo de la sociedad. En otras palabras, en Francia, se ha otorgado a la educación un ideal de solidaridad en medio de una sociedad individualista, lo que hace que con el tiempo los objetivos de la educación se vuelvan contradictorios.

Por último, se encontró otra diferencia entre los dos países, consistente en que en Colombia se hace énfasis en facilitar a la mayoría de la población, los estudios técnicos y tecnológicos para la producción, lo que explica la razón por la cual la prioridad de la política se da en la educación primaria y secundaria profesionalizante, mientras que en Francia, en las últimas tres décadas se ha estimulado la inversión en investigación e innovación, en el nivel de la educación universitaria, es decir, en la educación superior se observa la prevalencia de una enseñanza para desarrollar la inteligencia, la creatividad y la competitividad.

Una vez finalizada la comparación entre los dos países respecto del contenido del deber del Estado de proporcionar educación y después de haber subrayado las similitudes encontradas respecto de la asimilación del enfoque neoliberal de la economía y las diferencias al respecto, a continuación, se procederá a realizar una evaluación de la política pública de educación, a la luz de algunos indicadores utilizados en el modelo neoliberal de la educación.

Capítulo 3. La evaluación de la política pública de educación pública en Francia y en Colombia

El diseño, implementación y evaluación de la política de educación pública estará siempre condicionada⁷²⁵ al desarrollo social, político, cultural y económico de cada país⁷²⁶. La política de educación pública se ha convertido en una herramienta que puede facilitar la integración nacional y la movilidad social de forma más rápida, con el fin de lograr⁷²⁷ la justicia social⁷²⁸ y la equidad⁷²⁹ pero también la educación se puede utilizar como un mecanismo para perpetuar la injusticia⁷³⁰ y la desigualdad⁷³¹, sobre todo cuando el Gobierno asume enfoques neoliberales para realizar el derecho a la educación que terminan por perpetuar la desigualdad.

En este capítulo se pretende ilustrar los avances y los desafíos del sistema educativo en Francia y Colombia, así como los obstáculos analizados, utilizando indicadores que han sido propuestos por los expertos internacionales, los cuales a su turno, responden al enfoque neoliberal de la economía. En la primera parte se verán los progresos de la educación formal en Francia, los que se constatan en el mejoramiento de la escuela digital, la aplicación del *ciclo común*, la autonomía y mayor eficiencia de las instituciones educativas.

Además, se estudian las barreras estructurales y los problemas de gestión encontrados al momento de tratar de implementar el modelo neoliberal de la educación, relacionados básicamente en la forma como se siguen evaluando a los maestros, la adaptación de los programas y contenidos al *ciclo común*, la redefinición del modelo de educación prioritaria, así como los obstáculos a la autonomía y a la eficiencia de las instalaciones escolares.

Por último, se estudian los retos de la educación para el desarrollo sostenible, la revolución digital en la educación y el aprendizaje de otros idiomas, teniendo en cuenta que estos tres escenarios se han incluido en algunos programas de Gobierno, que hacen parte de la política pública de educación, y que de alguna manera ya se están implementando en el sistema educativo (Sección 1).

-
- 725 A. VAN HAECHT (1998), Les Politiques éducatives figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de sociologie de l'éducation* 8: 25-34.
- 726 C. LAVAL, (2003), *L'école n'est pas une marchandise, le néolibéralisme á l'assaut de l'enseignement public*, París: La Découverte, p. 15.
- 727 R. BOUDON (1973), *L'inégalité des chances*, París, Colin, p. 37.
- 728 A.M. LE POURHIET, (2000), Egalité et liberté locale dans la Constitution, Rapport introductif, in *Droit constitutionnel local*, p. 32.
- 729 P. Merle (2009), *La démocratisation de l'enseignement*, París, La Découverte.
- 730 D. GOUX, E. MOURIN, (1997), Destinées sociales: Le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Économie et Statistiques*, 1997-6 No 306, p. 22.
- 731 B. TOULEMONDE, (2010) *Le système éducatif en France*, París: La Documentation française, p. 12.

En la segunda sección se analiza la política pública de educación en Colombia, mostrando los avances, los obstáculos en la aplicación de una política pública con enfoque neoliberal y los problemas estructurales del sistema. Finalmente se resaltan las buenas prácticas y lecciones aprendidas en los dos países (Sección 2).

Sección 1

La evaluación de la política de la educación pública en Francia

Cuando se decide hacer una evaluación de la política pública de educación en Francia, utilizando referenciales comunes universales y supranacionales, los cuales a su vez responden a un enfoque neoliberal de la economía, se deben comprobar los indicadores que han sido sugeridos por los expertos internacionales, que son los que permitirán medir los avances esperados en el sistema educativo, hacia las exigencias del neoliberalismo avanzado, y para ello, se deberán abordar temas tales como la escuela digital, la autonomía y la eficacia de los establecimientos de enseñanza, los avances hacia el *ciclo común* con el aprendizaje de otros idiomas, entre otros temas.

A. Una mirada a los avances y desafíos del sistema educativo francés según los referenciales e indicadores propuestos por el enfoque neoliberal de la UE

La educación contiene muchas funciones en las sociedades modernas, la función social, la económica y la política. La educación, sobre todo en Francia⁷³², les ha permitido formar a la ciudadanía, se ha convertido en un factor de desarrollo social⁷³³, de crecimiento económico⁷³⁴ y de pleno desarrollo⁷³⁵ de los ciudadanos⁷³⁶.

En la historia de Francia⁷³⁷ se evidencia cómo la educación ha contribuido a mejorar las condiciones de las personas más desfavorecidas⁷³⁸, logrando ascender⁷³⁹ a una clase media⁷⁴⁰. Para algunos especialistas, es muy dudoso que las directrices actuales para la educación, que propician una formación profesional temprana para que los jóvenes ingresen al trabajo, sean favorables para la población, por cuanto serían contrarias al objetivo general de la educación obligatoria, que busca desarrollar⁷⁴¹ al joven⁷⁴² en la sociedad⁷⁴³ como un ciudadano

-
- 732 V. TROGER (2005), *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, coll " Que sais-je ?", p. 34
 733 V. TROGER (2006), *Une histoire de l'éducation*, Paris: Presse Universitaires de France, Coll. Les dossiers de l'éducation, p. 23.
 734 P. ALBERTINI, (1992), *L'école en France, XIX XXème siècle*. Paris: Hachette, p. 45
 735 C. LELIEVRE, (1991), *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, p.14..
 736 Y. GAULUPEAU, (2004), *La France á l'école*, Paris, 1992, rééd, 2004: Gallimard, p 23.
 737 C. LAVAL et L. WEBER (coord.), (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse/Nouveaux Regards, p. 43
 738 A. PROST, A. COLIN (1983), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Perrin, p. 54
 739 F. MAYEUR, (2004) *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Tom III 1789-1930, Paris: Perrin, p. 32
 740 F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, (2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Tom II 1480-1789, Paris: Perrin, p. 22
 741 C. LELIEVRE, (1991), *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, p. 14.
 742 A. ROBERT, (1998), *Système éducatif et réformes. De 1944 á nos jours*. Paris, Nathan, p. 62.
 743 A. PROST, (1997), *Éducation, sociétés et politiques*. Paris, Seuil, p65

integral⁷⁴⁴. Para otros expertos⁷⁴⁵, esta política podría facilitar la integración social y la vida profesional⁷⁴⁶, lo que sigue siendo uno de los objetivos de la educación⁷⁴⁷.

En la última década, la política pública de educación en Francia ha sido muy cuestionada⁷⁴⁸, entre otros temas, por cuanto se pretende transmitir un solo cuerpo racionalizado de conocimientos, dejando de lado, una gran parte del patrimonio cultural común, como las costumbres, el sentido común, los tabúes o la comunicación no verbal. En otras palabras, no se está transmitiendo la cultura francesa, tampoco se está desarrollando la inteligencia emocional buscando que los hombres⁷⁴⁹ sean mejores seres humanos⁷⁵⁰.

Por esta razón, el gran desarrollo de los académicos de hoy, consiste en fomentar la reflexión sobre la necesidad de una reforma de la educación, para que no se reduzca la transmisión de los conocimientos básicos en el entorno escolar, con un *ciclo común*, y por el contrario, se logre avanzar en la implementación de programas integrales⁷⁵¹ de los conocimientos⁷⁵² y la cultura en todos los niveles y tipos de educación⁷⁵³.

Varios investigadores de la educación fomentan el diseño y desarrollo de las políticas públicas en materia de educación, con modelos verdaderamente participativos y no simplemente con expertos europeos que defienden un enfoque neoliberal, lo que ha hecho que se opongan a la implementación del *ciclo común* en la educación formal básica⁷⁵⁴. Ellos creen que la política educativa debe tener también programas no formales e informales de capacitación en otras áreas, para proporcionar habilidades específicas individuales, que no pueden ser aprendidas sino en contextos diferentes a la clase, como por ejemplo en el lugar de trabajo, en las instituciones públicas, en empresas privadas, en las organizaciones juveniles⁷⁵⁵ y en las fundaciones filantrópicas⁷⁵⁶.

Sin embargo, se constata que en Francia está avanzando hacia el modelo neoliberal en el actual sistema de educación formal. Así, durante los últimos treinta años, el país logró un desarrollo en el nivel de vida muy cercano a los Estados Unidos, siendo un promedio aceptable en la UE⁷⁵⁷. El nivel de productividad converge en la década de los ochenta y empieza a disminuir a partir de los años noventa debido al retroceso en los resultados de los indicadores de la innovación y de la investigación. Luego, en la segunda mitad de la década del 2000 Francia se ubica como uno de los países líderes en la sociedad del conocimiento en Europa,

-
- 744 C. LELIEVRE, F. LELIEVRE, (1991), *Les Politiques scolaires mises en examen*. París: Nathan, p. 23
 745 DOSSIERS D'EXPERTS, LA LETTRE DE CADRE TERRITORIAL, *L'évaluation des politiques publiques locales* p. 14.
 746 G. BRUCY, (1998), *L'histoire de l'enseignement technique et professionnel*, París: Belin, p. 46.
 747 P. PELPEL et V. TROGER, (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, París: L'Harmattan, p. 12.
 748 A. CHOPPIN, (1998) *Manuels scolaires. Histoire et actualité*. París: Hachette, 93.
 749 R. D'ENFERT, (2003) *L'enseignement du dessin en France*. París: Belin, p. 32.
 750 A. CHERVEL (1998), *La Culture scolaire, Une approche historique*. París. Belin, p. 12.
 751 P. GERBOD, (1976) *Les enseignants et la Politique*, París PUF, p. 73.
 752 D. A. BIDON (1999), *Le patrimoine de l'Éducation Nationale*, París: éd Flohic, p. 5.
 753 P. KAHN, (2002), *La Leçon de choses*, París Septentrion, p. 52
 754 C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, *Postface l'échec scolaire n'est pas une fatalité*, París: Armand Colin, p. 43
 755 C. BEN AYED, (2010), *L'école démocratique*. París: Armand Collin, p. 34
 756 J. L. DEROUET, (1992), *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux ?* París: Métailié, p. 26
 757 I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*, París, Syllepse, p. 43

sin embargo, los resultados en materia de innovación e investigación⁷⁵⁸, siguen siendo muy relativos en esta última década⁷⁵⁹.

En la actualidad, la educación absorbe en todos los países de la OCDE, una parte significativa de los recursos producidos cada año. En Europa se gastan en promedio el 7% del PIB y la educación se reconoce como un factor clave en el desarrollo⁷⁶⁰.

Por su parte, Francia ha hecho enormes esfuerzos financieros en el sistema educativo. Así, en el 2007 se invirtió el 6,6% del PIB y el valor se ha venido aumentando en 57% desde 1985, en precios constantes. El presupuesto nacional también ha aumentado, pasando del 18,3% en el 2000 al 36% en el 2009, con €58,7 millones, habiendo duplicado en veinte años. El gasto promedio de un estudiante de secundaria aumentó en un 50% en el período 1990-2004. El costo de la educación es compartido en un 28% para el nivel de primaria, 41% para el nivel de secundaria, el 18,8% para la educación superior, y el 12% para la formación y otras actividades⁷⁶¹.

Aunque la inversión ha aumentado, Francia muestra una disminución general en los resultados de PISA 2007⁷⁶². Con una posición de número 19, y de número 17 en la cultura científica y en la comprensión y la escritura. Solo el 54% de los jóvenes franceses alcanza un nivel 3 en la escala de PISA en la competencia matemática, que es el mínimo que se espera, frente al 78% en Finlandia y el 67% en Dinamarca⁷⁶³.

El sistema educativo opera de manera centralizada⁷⁶⁴, en lo que respecta al diseño de las políticas públicas, y de manera descentralizada, con respecto a la dotación de personal y la prestación de servicios educativos. Las leyes más importantes vigentes en la actualidad son la Ley de Ferry de 1881 que confirmó la educación gratuita y obligatoria, y el laicismo en la educación pública y la Ley de Orientación de 2005, también conocida como la Ley Fillon. El actual ministro de Educación se llama Luc Chatel. El país gasta 66 millones de € por año, equivalente al 6,6 del PIB. La mayoría de la educación es pública, sin embargo hay 2 millones de estudiantes en las escuelas primarias y secundarias privadas y confesionales, subsidiados por el Estado, lo que equivale a cerca del 20% de los estudiantes. La tasa de alfabetización del país es de 99%. Actualmente, hay 16 millones de estudiantes, que representan una cuarta parte de la población francesa, 10 millones están inscritos en kindergarten, 5,4 millones en la escuela primaria y secundaria, 390 000 estudiantes son aprendices CAF y 2,3 millones están matriculados en la educación superior. El porcentaje de graduados de escuela secun-

758 T. LAMARCHE (2006), *Capitalisme et éducation*. París, Syllepse/Nouveaux Regards, p. 22

759 C. LAVAL, L. WEBER (coord), (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, París, Syllepse/Nouveaux Regards, p 43.

760 A. DE LA FUENTE, (2003), *Le capital humain dans une économie mondiale de la connaissance, Rapport Final CE, DG emploi et affaires sociales*, 365 p.

761 COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, EURYDICE et LE BEAURAU DES STATISQUES EUROSTAT. (2009), *Chiffres clés de l'éducation en Europe, 2009*. Agence Exécutive de l'audiovisuel, l'éducation et la culture. <http://www.educacion.con/cide/jsp/okabtukka.jsp>.

762 N. DASCHNEINER et P. FALLOURD, (2009), *Chiffres clés de l'éducation en France*. París: Unité Eurydice en France, p. 67

763 COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, OFFICE D'INFORMATION STATISTIQUE, EUROSTAT, (2009), *Rapport de l'éducation en Europe, 2009*. Agence Exécutive de l'audiovisuel, l'éducation et la culture. <http://www.educacion.con/cide/jsp/okabtukka.jsp>.

764 MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL, *Le système d'éducation français*, Page institutionnelle www.education.gov.fr.

daría es del 41,2% y de la educación superior, del 19,9%. Francia gasta €6.800 por estudiante cada año⁷⁶⁵, en comparación con la media de la UE⁷⁶⁶, que actualmente es de €9.000⁷⁶⁷.

El sistema educativo francés se democratizó desde 1959, con la reforma efectuada por el Ministro Berthoin. La educación es obligatoria para los niños entre 6 y 16 años; sin embargo, las escuelas preescolares son gratuitas para los niños, entre 2 y 5 años. La familia puede educar al niño en la casa, pero los padres deben ser autorizados por el alcalde donde residen, con un marco jurídico específico⁷⁶⁸.

Con las leyes de descentralización, la Ley 83 de 1982 y la Ley 2003 del año 2004, fueron transferidas competencias a las autoridades locales, de acuerdo con el principio de división de poderes. Se otorgó un marco general a las autoridades locales y los recursos o dotaciones locales para que pudieran ejercer las nuevas competencias relacionadas con la prestación⁷⁶⁹ y explotación de los servicios públicos⁷⁷⁰. Las autoridades locales se volvieron responsables de la guardería y la primaria, así como de la contratación de personal, el ayuntamiento general es el que decide sobre la creación de escuelas, el alcalde decide los ritmos de clase, con base en un concepto de la junta escolar, el Ayuntamiento⁷⁷¹ decide sobre el otorgamiento de las ayudas⁷⁷² a las familias pobres⁷⁷³. A nivel regional, los Consejos Regionales son responsables de la construcción y mantenimiento de colegios y liceos, así como de los centros de formación para el aprendizaje. Los colegios y liceos tienen autonomía administrativa y son dirigidos por un grupo dirigido por un director⁷⁷⁴ y un agente contable o contador⁷⁷⁵.

Con relación a la responsabilidad compartida entre el Estado y las municipalidades, este puede desarrollar programas de inversión para la dotación de establecimientos educativos⁷⁷⁶. Del mismo modo, el rector y el inspector que dirige la academia son las autoridades que deciden la estructura académica de la educación. El ministro define el aumento de los salarios de los maestros. A nivel nacional, se cuenta con los Consejos académicos de la educación, CAEN y con los Consejos Regionales, que representan las regiones y departamentos.

.....

- 765 MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL (2011), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, page institutionnelle, www.education.gouv.fr
- 766 J. R. CYTERMANN (2009), " Le cout de l'éducation", *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation Française, coll "Les Notices", p. 86.
- 767 MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL et MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE. (2009), *Rapport annuel des Inspecteurs Généraux, 2009*, page institutionnelle www.education.gouv.fr.
- 768 CODE DE L'ÉDUCATION (2000), édition 2012. Paris: Dalloz.
- 769 A. FAURE, (1994), Les élus locaux à la épreuve de la décentralisation. De nouveaux chantiers pour la médiation politique locale, *Revue française de science politique*, vol 44-3: 462-479.
- 770 Y. DUTERCO, (2003), La politique française de décentralisation en éducation: bilans et perspectives, *Regards d'actualité*. La documentation française, aout-septembre 2003, pp. 17-28.
- 771 J. L. DÉROUET (1992), *Ecole et justice*, Paris: Métailié, p. 43.
- 772 INSTITUT DE RECHERCHES HISTORIQUES, ÉCONOMIQUES, SOCIALES ET CULTURALLES FSU (2002), *Nouvel regard No 18, dossier "Éducation: La logique managériale en question"*, p. 4
- 773 A. VAN ZANTEN (1997), L'action éducative à l'échelon municipale: rapport aux valeurs, orientations et outils, in F. CARDI, A. CAMBON (Éds), *Les métamorphoses de la formation, alternance, partenariat, développement local*, Paris ; L'Harmattan, p. 165-185.
- 774 W. HUTMACHER (2001), Définir et articuler les missions du centre stratégique d'un système d'enseignement décentralisé, in, in DUTERCQ Y (Dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Paris, PUF, pp. 137-160.
- 775 A. FAURE (2001), La action publique revisitée par la décentralisation, in Y. DUTERCQ (Dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Paris, PUF, pp. 23-32.
- 776 L. DEMAÏLLY (dir) (2001), *Evaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratique*, Bruxelles: De Boek, p. 18.

Hay que recordar que el nivel central se reserva el diseño de políticas públicas en materia de educación y la aplicación, decidiendo la enseñanza que se debe impartir con el fin de asegurar la igualdad republicana⁷⁷⁷.

Es el Estado quien define el contenido y la organización de la educación y la gestión de las instituciones educativas, así como las actividades del personal. Él es el responsable del apoyo a la formación pedagógica de los profesores, de la gestión de la carrera docente y el pago de los salarios, así como de la contratación de gran parte de los técnicos, administrativos y obreros en el sector educativo⁷⁷⁸. Además, es el que define el contenido y los programas escolares, la expedición de los diplomas nacionales, la organización de la escuela, el colegio, el liceo y los estudios universitarios, la provisión de materiales didácticos, la planificación y la evaluación de las normas de inspección en materia de educación, becas y bienestar⁷⁷⁹. El Estado es el dueño de las universidades e instituciones de educación superior, y de las bibliotecas⁷⁸⁰.

Algunas de las actividades educativas son compartidas por otros ministerios, tales como el de Agricultura con la educación agrícola y el de Defensa con la escuela de la defensa, entre otros⁷⁸¹.

El coste medio de un estudiante en Francia en el nivel de la escuela primaria es de €4.217, en secundaria es de €7.401 y un estudiante universitario es de 10 000 €. El sueldo de un profesor con más de cinco años de trabajo es de 27 415 unidades de poder adquisitivo, en comparación con la media europea que es de 33 155, habiéndose calculado que para alcanzar la media europea se requiere de un aumento en los salarios del 20%. La media de horas de enseñanza en Francia es de 918 horas, mientras que la media europea es de 804. La formación inicial del docente es un requisito previo para la calidad de la educación en Francia⁷⁸² y para el éxito estudiantil⁷⁸³.

En cuanto a la enseñanza superior en Francia, esta adolece de fondos suficientes. Las inscripciones o matrículas representan solo el 3% del total del presupuesto universitario, el resto es subsidiado por el Estado. Un estudiante de la escuela preparatoria tiene un costo de clase, cinco veces mayor que los estudiantes de pregrado, en las universidades. Las grandes escuelas son en Francia para los estudiantes de las capas superiores de la sociedad, un problema que hay que resolver con programas específicos para la inclusión de los estudiantes

777 Y. DUTERCQ (2000), *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris PUF, p. 16.

778 R. LE SAOULT (2001), De l'autonomie fonctionnelle à l'autonomie politique, *Actes de recherche en sciences sociales*, 140, pp. 73-79.

779 H. MICHEL, (1997), "La structuration du renouvellement intercommunal par les gouvernements locaux", in R. LE SAOULT, *L'intercommunalité. Logiques nationales et enjeux locaux*, Rennes, PUR, pp. 179-216.

780 M. BRAY, (1999), "Control of education. Issues and tensions in centralization and decentralization" in ARMOVE ET TORRES (ed), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the local*, Lanham, Rowan ant Littlefield Pub, p. 34.

781 A. VAN ZANTEN, (2005), "Education restructuring in France: Middle class parents and educational policy in metropolitan context", in S. LINDBLAD et T. POPKEWITZ (eds), *Educational Restructuring: International Perspectives on Travelling Policies*, New York, Information Age Publishing, p. 45.

782 EURYDICE, (2009), "Fiche nationale de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours", Communauté européenne. Page institutionnelle www.europa.eu.

783 J. R. CYTERMANN (2009), "Le cout de l'éducation", *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation Française, coll "Les Notices", p. 76

brillantes, a través de becas que incluyan otras capas sociales. Las universidades⁷⁸⁴ deben buscar frecuentemente financiamiento⁷⁸⁵ de otras fuentes del sector privado⁷⁸⁶.

En relación con la escuela maternal, antes de 1881 esta no existía, pero las familias podría optar por llevar a los niños a la guardería directamente integradas a las escuelas primarias. Actualmente, los niños pueden entrar al kindergarten a la edad de tres años, y si sus padres quieren desde los dos años de edad y la investigación pedagógica que se ha llevado a cabo por los inspectores de educación, encontró que los niños que empiezan en la edad de dos años están más adaptados al sistema escolar, pero solo cuando no son muy grandes los cursos de kindergarten, es decir entre 25 y 30 estudiantes, además encontraron que los niños y niñas de las familias más vulnerables no alcanzan el desarrollo potencial previsto para su edad⁷⁸⁷.

La escuela primaria tiene tres ciclos, dos ciclos básicos de aprendizaje y un ciclo de profundización del aprendizaje. Para evitar que los niños pierdan el año escolar se implementaron programas de apoyo para el éxito educativo, lo que ha puesto de manifiesto las que estaban apareciendo en las evaluaciones nacionales. Existen también redes de apoyo a los estudiantes con dificultades según tres modalidades: en el campo de la pedagogía, en el campo de la reeducación y en el campo de la psicología⁷⁸⁸. Si el problema de aprendizaje es más grave, hay que organizarles una clase especial, la solicitud deberá presentarse a la Casa Departamental para los discapacitados⁷⁸⁹.

Para los estudiantes que tienen una discapacidad, se puede sugerir una escuela normal con materiales especiales de asistencia y de la vida escolar. También se puede ofrecer una escuela con un dispositivo de integración colectiva de manera ordinaria, con proyectos que incluyen el trabajo en grupo. Por último, la escuela puede ofrecer un servicio especializado⁷⁹⁰ que proporciona un apoyo global⁷⁹¹: terapéutico⁷⁹², educativo y escolar⁷⁹³.

Con respecto a la educación secundaria, el colegio es de cuatro años, el sexto, quinto, cuarto y tercero. El sexto año es un ciclo de ajuste, el quinto y el cuarto son el ciclo central y el tercero es el ciclo de orientación. El Estado expide un Diploma Nacional de Conocimientos para quienes terminen el colegio. La educación es obligatoria hasta los 16 años, pero si el niño está en la educación secundaria⁷⁹⁴, siempre tiene el derecho a la educación⁷⁹⁵.

784 C. MUSSELIN, (2001), *La longue marche des universités françaises*, París, PUF, p. 12.

785 G. FELOUZIS (2001), "La délocalisation universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur", *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 53-63.

786 Y. DUTERQC, (2009), *Les régulations des politiques d'éducation*. París: PUR, p. 7.

787 F. THOMAS-BION (2010), *Le système éducatif français*, París, Agora éducation, p. 25

788 A. ARMAND et B. GUILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité de chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, 239 p.

789 C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. París: PUF.

790 M. DEMEUSE et A. BAYE (2010), "Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans des politiques compensatoires en Communauté française de Belgique", *Indirect*, No 18, pp. 65-78.

791 S. BISSONNETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, et C. BOUCHARD (2010), "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? "Résultat d'un méga analyse", *Revue de recherches appliquées sur l'apprentissage*, vol 3, p. 1-35

792 G. CALVES (2004), *La discrimination positive*. París: PUF (Que sais-je ?), p. 12.

793 S. BONNERY (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. París: La Dispute, p. 34.

794 P. ROBERT, (2009) *Un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, éd ESF, coll "Pédagogies", éd. 2009, p. 289.

795 F. THOMAS-BION (2010), *Le système éducatif français*, París, Agora éducation, p. 32.

Existen además los liceos generales y tecnológicos, la formación se extiende por tres años más, en la segunda, la primera y la terminal. En el segundo año, se hace un ciclo general y tecnológico y allí se decide la continuación. En el primer año y en la terminal se realiza el ciclo final. Después de tres años, los estudiantes pasan el examen general o el examen de bachillerato tecnológico⁷⁹⁶.

En los liceos profesionales a los estudiantes se les prepara para un diploma CAP en dos años. En algunos tramos se puede hacer un segundo año profesional y uno terminal llamado BEP. Además de este diploma, se puede obtener una patente técnica de BT, que está sustituyendo paulatinamente a los liceos de formación profesional en dos años y se utiliza para pasar el Bac Pro Bachelot Profesional en dos años⁷⁹⁷.

Para no discriminar a los alumnos con dificultades, se han desarrollado proyectos con secciones de enseñanza general y apropiada y se han creado establecimientos de enseñanza profesional adaptados a los estudiantes que tienen dificultades escolares, que operan bajo la supervisión del comité departamental y bajo el control de la casa departamental para personas discapacitadas⁷⁹⁸.

En cuanto a la educación superior⁷⁹⁹ este comienza con un título de licenciatura⁸⁰⁰, aunque corresponde a un diploma de escuela secundaria⁸⁰¹. El estudiante tiene la oportunidad de elegir una patente técnica superior, que se hace en dos años o un título universitario de tecnología en un sector terciario especializado o tecnológico. Las universidades ofrecen programas en todos los ámbitos en los que una licencia es un bachillerato más 3 años universitarios, un máster es un Bac más 5 años y un doctorado es BAc más 8 años. Por otro lado, las grandes escuelas de mucho prestigio ofrecen un bachillerato más 5 años universitarios. En estas escuelas se puede tener acceso después de dos años de clases preparatorias⁸⁰² y un concurso⁸⁰³.

Algunos estudios han demostrado que la educación superior en Francia se ha convertido en un gran fracaso para los estudiantes universitarios, cerca del 30% desertan del sistema y pertenecen a los grupos de jóvenes más vulnerables⁸⁰⁴, que a menudo han salido de filiales profesionales o tecnológicas⁸⁰⁵.

-
- 796 B. DORIATH et J.F. CUISINIER, (2009) " La rénovation de la voie professionnelle", Rapport conjoint IGEN IGAENR, juillet 2009, p. 12.
- 797 MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL, INSPECTION GÉNÉRALE, *Appréciation des pratiques et organisations pédagogiques de quatre structures expérimentales*, www.education.gouv.fr.
- 798 S. BISSONNETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, et C. BOUCHARD (2010), "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire? "Résultat d'un méga analyse", *Revue de recherches appliquées sur l'apprentissage*, vol 3: 1-35.
- 799 F. GOULARD, (2007), *L'enseignement supérieur en France: État des lieux et propositions*. p. 14 www.media.education.gouv.fr
- 800 F. DUPONT MARILLA, (2010), *L'essentiel des institutions scolaires et universitaires*, Paris, Gualino, p. 20-126.
- 801 M. VASCONCELLOS, (2006), *L'enseignement supérieur en France*, Paris: La Découverte, p. 24.
- 802 G. FELOUZIS, (2003), *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: PUF, p. 43.
- 803 A. LEGRAND, (2006), "L'enseignement supérieur, In TOULEMONDE Bernard. Le système éducatif en France. 2e éd.. CNED. Les Notices de la Documentation Française, p. 43
- 804 L. LANGEVIN, (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. ESF, Paris: Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 63.
- 805 A. RANUT, (2002), *Que faire des universités ?* Paris: Bayard, p. 56.

En comparación con el avance en los índices definidos por las instituciones europeas en la UE, Francia presenta avances en la última década en el campo de la tecnología de la información, en la “escuela digital” en el diseño e implementación del *ciclo común* de conocimientos y habilidades y en las cuestiones de autonomía y eficacia de los establecimientos educativos, a saber:

a) *Los avances en la escuela digital*

Los progresos en la escuela numérica se constatan en este país, lo que concierne a la compra de computadoras⁸⁰⁶, el acceso a la banda ancha⁸⁰⁷, los equipos de Internet⁸⁰⁸, las tablas numéricas, las videoconferencias interactivas, la implementación de entornos de trabajo digitales⁸⁰⁹ y el uso de herramientas móviles⁸¹⁰.

El primer avance que se registra en el sistema educativo francés está vinculado a la escuela digital. Actualmente, los colegios tienen un promedio de 13,6 ordenadores por cada 100 alumnos, a pesar de las disparidades regionales que siguen existiendo. Los liceos están mejor equipados con 24,4 computadores por cada 100 alumnos y 31 en los liceos profesionales. Todos los laboratorios tienen acceso a computadoras para los estudiantes, y los sitios de estudios tienen una cobertura de 85%. En las escuelas, la tasa es de 8,6 por cada 100 estudiantes, y en el jardín de infantes es del 3,9%. En el 2009, el Gobierno destinó €500 millones para equipar a 5 000 escuelas y comunidades rurales de menos de 2 000 habitantes. La tasa de acceso a Internet, en la banda ancha fue del 91,4% en las escuelas primarias y secundarias, y el 87% de ellas tienen dispositivos de seguridad y protección a los niños. En la actualidad, hay problemas con la obsolescencia de los equipos, que deben ser renovados cada tres o cuatro años, y el 35% de los equipos tiene más de 7 años.

En lo que respecta a los equipos de las pizarras interactivas y los videos, en el 2009, había 27.000 mesas interactivas digitales en el segundo grado, lo que da un promedio de 8%. Desde 2003, se invirtió \$1,3 millones para los proyectores de TNI y video para un mejor control de la escuela. Si se compara a Francia e Inglaterra, la diferencia es enorme, ya que en el 2008 hubo 450 000 TNI en las escuelas inglesas en comparación con 27.000 en Francia.

Respecto de los entornos de trabajo ENT digital, que permiten servicios en línea en un solo portal, en el 2010 había 1,5 millones de cuentas enviadas a las escuelas secundarias, después de doblar el número de dígitos en los últimos dos años. Algunos prefieren tener estos dispositivos en los servicios de la vida escolar, algunos en la enseñanza escolar. Solo el 1% de las escuelas primarias están equipadas con ENT y al comparar nuevamente a Francia contra Gran Bretaña, existen brechas del orden del 50% primaria y 88% secundaria.

.....
806 J. SARZANA et A. PIERROT, (2010), *Impressions numériques*, Coll. “Ecrire”, p. 34.

807 L. SOCCAVO, (2009), Livre blanc, *Prospective du livre et de l'édition*, Paris, p. 54.

808 M. SERRES, (2011). Petite poucettes. Séance solennelle. Les nouveaux défis de l'éducation Institut de France. P. 34

809 E. SÁNCHEZ (2010). Des jeux dans la classe, est-ce bien sérieux ? *L'Ecole Numérique(6)*, 24-26.

810 A. M. BASSY, (2011). Le numérique à l'école en France. *Futuribles(379)*, 35-45.

b) Los avances en el diseño del ciclo común

Un segundo avance se registra en el diseño e implementación del *ciclo común* o programa básico⁸¹¹. Este nuevo enfoque de la reforma educativa se concretó en el 2005, con un énfasis en las competencias de los estudiantes en el aprendizaje de los estudios del nivel de primaria y de secundaria. Esta política es una exigencia de la Unión Europea, al entender que la educación desempeña un papel fundamental en el crecimiento y desarrollo en general. Desde 1996, el Libro Blanco sobre la educación y la formación expedido por la Comisión Europea, puso de manifiesto la necesidad de promover una sociedad del aprendizaje y del conocimiento, así como las habilidades necesarias para lograr la estrategia europea. Después de la Estrategia de Lisboa que se definió en el 2000 trajo como principal objetivo la promoción de la economía basada en el conocimiento, por lo que se recomendó que los Estados unificaran algunas competencias básicas en el contexto europeo, las que deberían basarse en el desarrollo personal, inclusión social, ciudadanía activa y el empleo⁸¹².

El *ciclo común* ha sido bastante criticado, sin embargo, logra cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza, es muy moderno y tiene un carácter operativo que lo hace interesante. Aumenta la eficiencia de la organización educativa de las escuelas y colegios quienes deben reorganizar los programas, las aulas y la enseñanza de manera diferente con el fin de lograr la eficiencia para alcanzar los resultados medidos por la tasa de éxito de los jóvenes con el título de bachiller y en el campo del *ciclo común*⁸¹³.

c) Los avances en la implementación del ciclo común

Aunque el *ciclo común* fue adoptado desde el 2005, en la práctica, muchas escuelas y colegios aún no lo han puesto en marcha en la reforma en las clases de enseñanza, aún no ofrecen el *ciclo común*, con los conocimientos y competencias requeridos para los jóvenes en este nuevo programa educativo. El *ciclo común* de conocimientos incluye lo siguiente: el dominio de la lengua francesa, matemáticas, cultura humanística y científica, libre ejercicio de la ciudadanía, una lengua viva y el dominio de la tecnología de la información y las comunicaciones. También comprende la facultad de vivir una ciudadanía activa en la sociedad, la superación de la dicotomía entre altos conocimientos y habilidades prácticas. Dominar el *ciclo común* consiste en ser capaz de movilizar sus conocimientos y competencias en las complejas tareas y situaciones de la vida escolar y tener herramientas esenciales para el aprendizaje continuo durante toda la vida, para seguir avanzando en la sociedad.

El estudiante debe tener la capacidad de comprender los retos de la humanidad, la diversidad cultural y los derechos humanos universales y debe sentir la necesidad de desarrollo de acuerdo con las exigencias de la protección del planeta. Por último, el *ciclo común* desarrolla las habilidades de autonomía y de la libre iniciativa. Para ello, es

811 D. RAULIN, (2009), *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités / compétences*. CRDP Orléans, p. 42

812 D. RAULIN, (2009), *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités / compétences*. CRDP Orléans, p. 14

813 G. VECCHI, et M. RONDEAU-REVELLE, (2009), *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétences*. Delagrave, p. 24

necesario establecer puentes interdisciplinarios entre programas, así como el trabajo en equipo entre los docentes.

El modelo de *ciclo común*⁸¹⁴ aún no se ha aplicado en la práctica, a pesar de que ya existan escuelas y colegios que lo relacionan en la malla curricular en competencias y en las libretas personales de competencias, habiéndose iniciado un seguimiento en ese sentido a partir del año. Durante el año escolar de 2010 se evaluó la adquisición de competencias comunes en el ciclo, en informática y lenguas vivientes, pero los resultados fueron pobres.

Las causas de estos resultados tan pobres son: a) la falta de compromiso del Ministerio de Educación para su ejecución, b) las lagunas de información sobre el sitio web Edusol, c) la falta de herramientas de difusión del *ciclo común* al interior de las escuelas, la dispersión de las herramientas de evaluación en cada academia, aunque el ministerio haya recopilado las mejores prácticas y haya realizado la publicación oficial, d) la participación mínima de los docentes, así como la falta de seguimiento y control a la implementación del *ciclo común*, por los líderes de la educación, como inspectores, miembros de academias, los directores y los funcionarios de la institución, e) la falta de capacitación y apoyo a los maestros en las nuevas herramientas de enseñanza para la aplicación del *ciclo común*, f) el número reducido de programas de capacitación para los maestros en los planes de estudio, porque este tema solo alcanza 5,7% de los profesores de primaria y el 14,9 de secundaria.

En cuanto al nivel de apropiación del *ciclo común* por parte de los profesores, se constata que aún existe mucha incompreensión⁸¹⁵, laxitud y debilidad⁸¹⁶. Los profesores aún no lo han incorporado en la práctica cotidiana de sus cursos ni en las evaluaciones y esto ocurre por una falta de apoyo del Ministerio de Educación. Existen algunos profesores que desconfían de las competencias, pues consideran que estas reducen las operaciones mentales, y también consideran que algunas de ellas son demasiado generales y amplias, sin que se pueda identificar claramente el campo mismo. Peor aún, el conocimiento tiene una tendencia a ser accesorio al servicio de los métodos y actitudes de aprendizaje, centrándose en la forma y no en el fondo.

Por otro lado, no se puede ignorar el hecho de que la apropiación del *ciclo común* es más fácil en algunas áreas que en otras. Los profesores de francés, historia y geografía no querían incluir esta práctica en su aprendizaje, por considerar que estas competencias son una simple copia de las prácticas de la empresa privada⁸¹⁷.

Se constata además, la laxitud entre los maestros, debido a que la evaluación de los conocimientos del *ciclo común* consiste en realizar una libreta de competencias personales, lo que requiere de un equipo de diferentes disciplinas, y en la práctica significa más trabajo para las autoridades educativas y para los jefes de establecimiento que son quienes validan estos nuevos conocimientos⁸¹⁸.

814 J. M. ZAKHARTCHOUK, et R. HATEM, (2009) *Travail par compétences et socle commun*. CRDP d'Amiens, p. 7

815 A. DI MARTINO, SÁNCHEZ A. M (2012). *Socle commun de compétences: pratiques au collège*. 2e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, p. 26.

816 O. REY, (2012) "Le défi de l'évaluation des compétences", *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, juin 2012, n°76, p. 12.

817 J. L. VILLENEUVE (dir.) (2012). *Le socle commun en France et ailleurs*. Éditions Le Manuscrit, p. 76.

818 ECOLE SUPÉRIEURE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ESEN (2012), "L'école du socle", *Administration & éducation*, No 2012-2, p. 42.

B. Los obstáculos existentes en Francia para implementar una política pública de educación con un enfoque neoliberal

La política pública en Francia ha sido influenciada⁸¹⁹ por el enfoque neoliberal desde los años noventa⁸²⁰ y por ello ha incluido aspectos económicos⁸²¹, tales como el costo de la educación⁸²² y el valor económico de los niños, la realización de los conceptos de crecimiento económico y de competitividad, e incluso factores sociales tales como las diferencias entre las clases sociales⁸²³ y los grupos vulnerables⁸²⁴. Entre los académicos y los docentes, se ha mantenido un amplio debate⁸²⁵ sobre la libertad de cátedra⁸²⁶ y el laicismo⁸²⁷ en la educación⁸²⁸.

En la actualidad, el Gobierno francés está luchando contra dos grandes problemas de la educación en Francia, el primero relacionado con la calidad de la educación en comparación con otros países de la OCDE⁸²⁹ y el segundo relacionado con la educación incluyente que garantice la igualdad de oportunidades, dificultades que comportan una violación⁸³⁰ de las obligaciones gubernamentales legítimas⁸³¹ para con la sociedad y que impiden realizar los valores comunes de la República⁸³².

En las dos últimas reformas educativas del sistema escolar se introdujo el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela primaria, las clases de computación, las pruebas nacional de formación específica, los liceos de formación profesional, la obligación de controlar el *ciclo común*, la aplicación de diversos dispositivos para superar las dificultades de aprendizaje, las formas de Gobierno en la gestión escolar, la financiación conjunta de la educación y la contractualización⁸³³ de los resultados educativos a través de proyectos locales de educación⁸³⁴. Cada uno de estos dispositivos responden al modelo neoliberal de la gestión de la educación que logró imponer la UE⁸³⁵.

En cuanto a las reformas previstas en el sistema educativo, para que sea competitiva e incluyente, incluso para que esté a la altura de la Unión Europea, los académicos consideran que se deben tener en cuenta los diferentes actores del sistema: docentes, padres, gestores

-
- 819 G. PSACHAROPULUS, (1988), *L'éducation pour le développement: Une analyses des choix d'investissements*. París: Economica, p. 45.
- 820 T. LAMARCHE (coord.), (2006), *Capitalisme et éducation*, París, Syllepse, p. 56.
- 821 B. GUILHON, (2004), *Les marchés de la connaissance*, París, Economica. p. 159.
- 822 D. FORAY, (2009), *L'économie de la connaissance*, París: La Découverte, p. 36.
- 823 G.S. BECKER, (1964), *Human Capital, A Theoretical and empirical Analysis*, Columbia University. New York, p. 8
- 824 M. BASLÉ, M. RENAULT, (2004), *L'économie fondée sur la connaissance: questions au projet éducatif*, París, Économica. P. 246.
- 825 A. REBEYROL et M. REVERCHON BILLOT, (2006), *Laïcité, vérité, enseignement*. (dir), Dominique Borne. CRDP Bourgogne, 128 p.
- 826 J. COSTA LASCoux et L. AUDUC, (2006) *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*. CRDP Académie de Créteil, 176 p.
- 827 J. BAUBÉROT, M. WIEVIORKA, (2006), *De la séparation des Eglises et de l'Etat à l'avenir de la laïcité*. Les entretiens d'Auxerre, 368 p.
- 828 H. PEÑA RUIZ (2005), *Histoire de la laïcité*, París, Gallimard, Collection Découverte. 144 p.
- 829 F. KAUF GAZIN, (2008), *Éducation et droit communautaire: Le marché prend-il le pas sur l'intérêt général?*, D, p 240-242.
- 830 S. ROUVILLOIS, (2005), "L'investissement socialement responsable", Forum organisé par l'OCDE, p. 78
- 831 A. SEN (2000), *Repenser l'inégalité*, París, Seuil, p. 281
- 832 J.E. CHARLIER, F. MOENS, (2003), "Quand le passé grève l'avenir", in FELOUZIS G. *Les mutations actuelles de l'Université*, París, PUF, p. 71-88.
- 833 T. GEORGEPOULUS (2006), "L'apport de la méthode ouverte de coordination européenne: En attendant Godot?", *Revue de la Recherche Juridique*, 113-2: 65, 3o trimestre.
- 834 M. HALLEVY VAN KEYMEULEN, (2009), *Que vaut une idée? Introduction à l'économie de l'immersion*, Liège, Edi pro, p. 189.
- 835 K. LARSEN et S. VINCENT LANCRIN, (2002), "Le commerce international de services d'éducation: est-il bon ? est-il méchant?", in *Politique et Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, p. 78.

de la educación, inspectores de la educación, grupos de interés, movimientos sociales y los partidos políticos, con el fin de hacer converger los diferentes valores y creencias, y darle un último lugar a los “*expertos de la UE*”, sin poder olvidar el fenómeno de la migración que Francia está tratando de hacer frente⁸³⁶, lo que ha generado una gran diversidad⁸³⁷ étnica y cultural y problemas con la mixtura social⁸³⁸ que se espera⁸³⁹.

Por esta razón, académicos recuerdan la obligación del Estado de incluir en el sistema educativo una conciencia social de los estudiantes franceses, en temas polémicos como los riesgos de la biotecnología, la contaminación invisible, la escasez de agua, la inseguridad alimentaria, los riesgos de la energía nuclear y la necesidad de desarrollo sostenible, para lo cual se deben hacer acciones positivas, lo que permite la igualdad real dentro y fuera de la UE⁸⁴⁰, preguntas que deben estar presentes en todos los ciclos de la enseñanza gratuita y obligatoria⁸⁴¹.

Al hacer un diagnóstico preliminar del sistema de educación general, después de las dos reformas educativas neoliberales se introdujeron en la última década, utilizando los mismos indicadores⁸⁴² que los *expertos europeos*⁸⁴³ han incitado a incorporar en las políticas nacionales, se puede concluir que el sistema educativo francés de hoy⁸⁴⁴ es aún *elitista*⁸⁴⁵, *de clase y competitivo, con privilegios en todas las regiones y escuelas*⁸⁴⁶.

a) *Los problemas de gestión del sistema educativo*

En primer lugar, se constata que en la práctica el sistema educativo a pesar de las normas establecidas que gestionan la política educativa pública, en Francia aún no es un sistema incluyente, a pesar de los dispositivos que la administración ha puesto en marcha para el efecto.

Si se quiere obtener resultados con base en la implementación de estas medidas afirmativas para ayudar a los niños con dificultades, se debe formar a los docentes, con el fin de modificar sus creencias y valores⁸⁴⁷, especificando las acciones colectivas que

-
- 836 S. BROCOLICHI, C. BEN AYED, D. TRANCART (2010), *École les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, París, La Découverte, p. 74.
- 837 C. BEN AYED (2009), “La mixité social dans l'espace scolaire: une non politique publique”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 180, p. 86.
- 838 F. LORCERIE (2010), “Un ordre scolaire défectueux”, in Broccoli, Ben Ayed et Trancart, p. 67
- 839 M. DURUT BELLAT (2004), “Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: L'éclairage de la recherche “*Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*”, París, ministère d'Éducation nationale, p. 37
- 840 J.P. OBIN, C. PEYROUX (2007), *Les nouvelles dispositions concernant la carte scolaire*, París, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, p. 73
- 841 P. ROBERT, (2009), *La Finlande, un modèle éducatif pour la France?*, París, ESF, p. 12
- 842 G. FELOUZIS, F. LIOT, J. PERROTON (2005), *L'apartheid scolaire ; enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, París, Seuil, p. 52
- 843 M. OBERTI (2007), *L'école dans la ville*, París, Presses de Sciences-Po, p. 78.
- 844 S. BROCCOLICHI, C. BEN AYED, D. TRANCART, (dir), (2006), *Les inégalités socio spatiales d'éducation: processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (sites de l'INRP, de l'OZP ou de CISAD), p. 63.
- 845 R. ROUAULT (2005), “Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis”, *Espace populations société*, p. 78.
- 846 D. TRANCART (1998), “L'évolution des disparité entre collèges publics” *Revue Française de pédagogie*, No 124, p. 56.
- 847 P. BUSUTTIL, G. CAMBE, et G. LAXER (2003), *Le système éducatif français et les élèves á besoins éducatifs particuliers*. Actes de l'université d'automne DESCO, <http://eduscol. Education.fr>, p. 12.

permiten la apropiación⁸⁴⁸ de estas nuevas pedagogías⁸⁴⁹ y el uso de la tecnología⁸⁵⁰ en la educación⁸⁵¹.

En segundo lugar, se tienen que superar los problemas de la gestión del sistema educativo, como por ejemplo las contradicciones que existen entre la gestión del presupuesto y la gestión del rendimiento, las dificultades en la determinación de los costos de la educación, los problemas de distribución de los docentes y los bemoles que afrontan los estudiantes con dificultades de aprendizaje⁸⁵².

En cuanto al cambio de la gestión del presupuesto en relación con los resultados esperados en el sistema, hay que ajustar la manera en que el presupuesto se asigna a los objetivos de la inclusión y al rendimiento académico, con la creación de indicadores que sean aplicables a estos objetivos; se debe además buscar la simplificación de los indicadores existentes, la racionalización y la priorización del sistema de evaluación. Además, se debe proporcionar una estructura más flexible para el presupuesto por programas y para la asignación de recursos⁸⁵³, lo que podría dar más flexibilidad a las autoridades locales⁸⁵⁴.

En la actualidad, los recursos se asignan de acuerdo al número de puestos de profesores y de horas de enseñanza, lo que no permite medir la gestión a partir de los resultados fijados por la Ley de Presupuesto o LOLF⁸⁵⁵, la que a su turno, busca evaluar las políticas públicas y la responsabilidad en forma transparente. Así que los tecnócratas⁸⁵⁶ deberán empezar a pensar en términos de euros y de criterios de eficiencia⁸⁵⁷ y se debe dejar de lado el razonamiento en términos de horas de clase⁸⁵⁸.

Existe una gran debilidad entre las escogencias presupuestales y las opciones estratégicas y pedagógicas de las academias. Los rectores se quejan de las restricciones para la aplicación de los presupuestos, y por esta razón prefieren no implementar medidas de apoyo a los estudiantes con dificultades, y por el contrario, promover la opción de reducir⁸⁵⁹ el número

-
- 848 M. AINSCOW (2004), *Comment relier réussite et inclusion: nouvelles chances, nouvelles résistances*, http://www.eent.org.uk/theory_practice, p. 62.
- 849 B. BELMONT et A. VERILLON (2003), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*, Paris, CRESAS, CTNER-HI, p. 45
- 850 M.C. MEIGE-COURTEIX, (1999), *Des aides spécialisées aux bénéfiques des élèves. Une mission de service public*, ESF, coll "Actions sociales/sociétés", p. 87.
- 851 E. PLAISANCE, M. CHAUVIERE, (2003), "L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs", dans G. Chatelanat, G. Pelgrims, *Éducation et enseignements spécialisés: ruptures et intégrations*, Bruxelles, De Boek, p. 29-55.
- 852 M. BRAY, (1999), "Control of education. Issues ant tensions in centralization and decentralization" in ARMOVE 8 TORRES (ed), *Comparative Education. The Dialectic of the Global ant the Local*. Lanham, Rowman & Littlefield Pub.
- 853 W. HUTMACHER (2001), "Définir et articuler les missions du centre stratégique d'un système d'enseignement décentralisé, in Y. Dutercq. (Dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Paris PUF, p. 137-160.
- 854 Y. DUTERCQ (2003), "La politique française de décentralisation en éducation: Bilan et perspectives", *Regard sur l'actualité* 293. La documentation française, aout septembre 2003, p.17-28.
- 855 G. MAJONE (1996), *La Communauté européenne un État régulateur*, Paris: Montchrestien, p. 63.
- 856 R. LE SAOUT (1996), *Intercommunalité, démocratie et pouvoir politique*, thèse doctoral en sociologie, Université de Nantes, p. 78.
- 857 A. VAN ZANTEN, (1997), "L'action éducative à l'échelon municipale: rapport aux valeurs, orientations et outils", in F. Cardì et A. Chambon (éds), *Les métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan, p. 165-185.
- 858 D. FORAY, (2009), *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, p..75
- 859 C. PAIR (2006), "Pouvoir, responsabilité et management", In M. Fort et M. Reverchon-Billot (éd), *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire: un état du débat*. Dijon: SCEREN (CRDP de Bourgogne) et Chasseneuil du Poitou ; ESEN, p. 19-36.

de alumnos por clase⁸⁶⁰. Por tanto, es una necesidad urgente otorgar mayor flexibilidad en la gestión de los recursos, para que todos los docentes puedan aportar colectivamente al proyecto elaborado en el establecimiento⁸⁶¹, que a su vez debe satisfacer las necesidades de los estudiantes⁸⁶².

Debido a que en las escuelas y colegios, las dificultades de los estudiantes no tienen un diagnóstico previo, respecto del porcentaje de los alumnos afectados, los recursos están ahora dispersos en todo el país y no se concentran en las zonas que más lo necesitan. El número de estudiantes que reciben mecanismo de apoyo académico, es tres veces menor que la de los jóvenes que no logran obtener un título de bachillerato y sólo uno de cada cuatro estudiantes que provienen de la educación prioritaria⁸⁶³ puede beneficiarse de los mecanismos⁸⁶⁴ de apoyo académico⁸⁶⁵.

Los costos de realizar el seguimiento a la enseñanza deben calcularse⁸⁶⁶ con parámetros diferentes⁸⁶⁷. Tal como se concibe hoy en día, no permiten el seguimiento, son muy incompletos, pues no permiten un desglose de los gastos por estudiante, o la determinación de los costos en función de la situación geográfica, además, no incluyen los incentivos fiscales para las familias. Por la ausencia de estas imprecisiones, no se sabe, por ejemplo, cuál es el costo de la política contra el abandono, y no se puede determinar el costo del tiempo dedicado a la superación de las dificultades de los estudiantes, por lo que el costo de la educación prioritaria en Francia sigue siendo muy incierto⁸⁶⁸, a pesar de que afecta a uno de cada cinco estudiantes⁸⁶⁹.

Debido a que no se tiene en cuenta la prioridad de la educación en la distribución de los recursos académicos, se han venido generando desigualdades ya que son más grandes las dotaciones horarias medias para los estudiantes en educación prioritaria que para aquellos que se han quedado por fuera. Por ello se genera la desigualdad porque son más altos promedios por hora-dotaciones por alumno en la educación primaria⁸⁷⁰, esto no se examina. Si

.....

860 C. PAIR (2001), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. París: Haut Conseil de l'évaluation de l'école, p. 45.

861 P. BROADFOOT, (2000), "Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur", *Revue Française de Pédagogie*, 130: 43-55.

862 J. BARROSO, (2000), "Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif", *Revue Française de Pédagogie*, 130: 57-71.

863 MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL, IGEN IGAENR (2011), *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale sur l'éducation prioritaire*. www.education.gouv.fr

864 M.C. MEIGE-COURTEIX, (1999), *Des aides spécialisées aux bénéficiaires des élèves. Une mission de service public*, ESF, coll " Actions sociales/sociétés", p. 45.

865 P. BUSUTTIL, G. CAMBE, et G. LAXER (2003), *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Actes de l'université d'automne DESCO, <http://educscol.Education.fr>, p. 34.

866 UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE, EURYDICE (2010), *Question clés de l'éducation en Europe. Vol 2, Le financement et la gestion de ressources dans l'enseignement obligatoire: évolution des politiques nationales*. Luxembourg: Office de Publications Officielles des Communautés européennes, pp. 298-302.

867 L. MECHBAI, (2000), *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère d'éducation*. Bruxelles: Centre de sociologie de l'éducation, Université Libre de Bruxelles, p. 53.

868 S. BROCCOLICHI, C. BEN AYED, D. TRANCART, (dir), (2006), *Les inégalités socio spatiales d'éducation: processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (sites de l'INRP, de l'OZP ou de CISAD), p. 26.

869 M. DURU-BELLAT (2002), *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. París: PUF, p. 63.

870 D. GLASMAN (1992), *l'école réinventée? Les partenariats dans les zones d'éducation prioritaires*. París, L'Harmattan, p. 64.

se examinan las dotaciones individuales⁸⁷¹, estas son la evidencia de situaciones injustas en la distribución de recursos⁸⁷².

Por otro lado, existe una brecha entre la distribución de los recursos en la educación primaria y secundaria, con un promedio de primaria y guardería por debajo, y para la escuela secundaria, por encima de la media de la UE. Se observa además una dispersión en la educación profesional de nivel secundario, lo que se convierte en un obstáculo para la organización multidisciplinar de los liceos y para llevar a buen puerto cualquier innovación⁸⁷³.

En el sistema educativo francés, tal y como está diseñado actualmente, no se ha incluido en el rol del profesor, la obligación de alcanzar el éxito escolar para todos los estudiantes, además, existe un dualismo entre el rol del profesor⁸⁷⁴ y aquel de administrador de la educación⁸⁷⁵, en las instituciones educativas⁸⁷⁶. Por otro lado, se debe dar mayor autonomía para examinar los dispositivos para superar las dificultades en la escuela y para evitar sanciones por tener dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, no existen criterios objetivos para la asignación de los maestros, algunos profesores se mantienen durante años en las “zonas de reemplazo de los profesores” y se dedican a otras tareas en el establecimiento, sin que exista una verdadera estrategia de localización. Los principiantes suelen ser nombrados en los puestos de trabajo más cargados y en las clases más difíciles de la educación prioritaria y por esta razón, su actuación se vuelve muy inestable. Las asignaciones se hacen sin identificar las cualidades ni las competencias requeridas⁸⁷⁷.

En otras palabras, las tareas no dependen de las necesidades de los estudiantes y no hay evaluación de la materia en el proyecto educativo. También se pone de relieve la falta de trabajo del personal docente y los criterios de evaluación de profesores que tengan en cuenta para llevar a cabo múltiples tareas, el valor de un maestro, su impacto en la forma de enseñar y los resultados de sus alumnos. Las diferencias entre la misión y el papel de la organización, están en que el Departamento de Educación debe compensar a los maestros de educación prioritaria con las horas extraordinarias y el apoyo, pero en la práctica, los profesores no hacen horas extras⁸⁷⁸.

En cuanto a la organización del tiempo escolar, en Francia se considera que se está penalizando a los alumnos con unos días muy sobrecargados y un pequeño año escolar, lo que es contrario a la igualdad de oportunidades, lo que además iría en contra de los objetivos de la formación. Las jornadas de clase se han vuelto demasiado largas, con muchas retomas, y con

871 M. DURU-BELLAT (2009), *Le mérite contre la justice*. París ; Les Presses de Sciences Po, p. 63.

872 F. DUBET, M. DURU-BELLAT (2004), “Qu’est-ce que-ce qu’une école juste ?”, *Revue Française de pédagogie*, 146: 105-114.

873 MINISTERE D’ÉDUCATION NATIONAL, IGEN, IGAEN, (2004), *L’évaluation des collèges et des lycées en France, Bilan critique et perspectives*, www.education.gouv.fr.

874 M. POCHARD, (2008), *Livre vert sur l’évolution du métier d’enseignant*, París: La Documentation Française, 230 p.

875 B. MAGLIULO, (1999), *Les métiers de l’enseignement*, París: L’étudiant, p. 34

876 B. PLUMELLE, (2002), Le métier d’enseignant en Europe, *Revue internationale d’éducation Sèvres*, 30 juin 2002. Centre Internationale d’études pédagogiques, p. 63.

877 X. LEROUX, (2010), Logiques d’affectation des professeurs des écoles néo titulaires dans le Nord de France, *Revue européenne de géographie*, Cibergeo.

878 S. BONNERY (2007), *Comprendre l’échec scolaire. élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. París: La Dispute.

un tiempo de inactividad muy largo, además con la rigidez y la uniformidad en la gestión del tiempo que continúa siendo muy pesada⁸⁷⁹.

También hay una debilidad en el enfoque multidisciplinar de profesores, el material se publica sin que exista ningún vínculo entre ellos, hay solo dos horas por semana tituladas “el viaje de descubrimiento” y la “vida de la clase”, que son multidisciplinarias. La hora del curso depende de la disponibilidad del profesor y no se hace de acuerdo con las necesidades del estudiante⁸⁸⁰.

En relación con los recorridos escolares, el Ministerio de Educación no tiene datos para el análisis de las diversas promociones, con el fin de verificar los objetivos de la escolarización. Los únicos datos son los de INSEE y estos también son inciertos. La falta de atención individual sobre los trayectos escolares, afecta principalmente a los estudiantes que abandonan el sistema, de los que no se sabe nada. Además ha habido un seguimiento deficiente de la educación, por cuanto se hace únicamente durante el año escolar, pero se continúa durante varios años, por lo que no hay seguimiento de los estudiantes referidos por el personal docente⁸⁸¹ y los profesores secundarios nunca consultan las libretas de competencias o de cursos de los estudiantes⁸⁸².

Para tratar de corregir esta deficiencia desde el 2008, el Ministerio de educación ha tratado de poner en práctica las libretas personales de competencias⁸⁸³, pero aún no se ha hecho seguimiento⁸⁸⁴ a esta herramienta⁸⁸⁵. Además, no se ha forzado a los inspectores para supervisar los cursos de composición heterogénea y los procedimientos de orientación, que son las herramientas fundamentales para la mixtura social y escolar⁸⁸⁶.

Por otro lado, se constata que los estudiantes se ven afectados por las modalidades diversas sin ninguna estrategia de éxito, y se sienten condenados con estas decisiones de orientación de sus docentes. Siempre se les dan las mejores oportunidades a los mejores estudiantes y a los demás se les dejan las modalidades con menor valor, condenándolos al fracaso. Los consejeros estudiantiles tienen siempre presente aspectos del entorno social de los padres o las calificaciones, o el hecho de haber repetido un grado⁸⁸⁷. En segundo lugar, la flexibilidad de la carta escolar, se traduce en la práctica en un importante número de excepciones con un aumento de cupos en las escuelas de mejor reputación del 20% y

-
- 879 A. ARMAND et B. GUILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 78
- 880 E. BAUTIER (dir), (2006), *Apprendre à l'école et apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique sociale, p. 64
- 881 D. GLASMAN et F. EUVRARD (dir) (2004), *La déscolarisation*. Paris: La Découverte, p. 94
- 882 EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe; réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles: publications de l'Agence Exécutive +Education, Audiovisuel et Culture, Commission Européenne.
- 883 CAHIERS PÉDAGOGIQUES, *Le livret de compétences*, Cercle de recherche d'action pédagogique. www.cahiers-pedagogiques.com, p. 87
- 884 MINISTÈRE D'ÉDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, *Les livrets de compétences*, www.eduscol.education.gouv.fr.
- 885 O. JOLY RISSOAN, D. GLASMAN, J.M. BERTHET, N. KAKPO (2006), *Les programmes de la réussite éducative: mise en place et perspectives*. Rapport pour la Délégation Interministérielle à la Ville, Université de Savoie, p. 76.
- 886 M. FOURNIER, *Faut-il mettre fin à la mixité scolaire?*, Revue Sciences Humaines, Les Mouvements Sociaux 144, Décembre 2003, p. 45.
- 887 P. SÉRAZIN, (2011), *L'Histoire de la catégorie de conseiller principal d'éducation*, IUFY, Ressources pédagogiques, Collège de CPE, p. 13.

del 29% respectivamente⁸⁸⁸, lo que resulta un factor de desigualdad⁸⁸⁹, ya que los padres eligen escuela basada en la reputación de la misma⁸⁹⁰, lo que podría dar lugar a un fenómeno de guetos escolares⁸⁹¹.

En cuanto a los dispositivos de apoyo a los estudiantes con dificultades, el primero en ser ejecutado fue aquel consistente en proporcionar más recursos para profesores y el segundo consistió en reducir el número de alumnos por clase. Más tarde, en el 2004 se implementó la ayuda para el aprendizaje con un itinerario personalizado para descubrir la escuela, el trabajo de encargo, el apoyo a las tareas, el programa personalizado de éxito educativo, las redes de apoyo especializadas para los alumnos Rased, las sesiones de formación general y profesional adaptada Segpa, los dispositivos de retransmisión desde la escuela⁸⁹², los dispositivos experimentales para el éxito en la escuela secundaria, con el apoyo y la capacitación para los exámenes, el programa de la escuela abierta⁸⁹³ y finalmente las redes para el éxito escolar⁸⁹⁴.

En la actualidad, 1,7 millones de estudiantes de educación básica requieren de educación prioritaria. Se considera que estos mecanismos deben integrarse en la escuela para evitar sobrecargar a los estudiantes con horarios extendidos. Estas herramientas no son eficaces porque no se ha logrado cambiar la práctica del curso magistral, o no han sido capaces los docentes de cambiar el hábito de trabajar en equipo pedagógico, por lo que no se satisfacen las diversas necesidades de los estudiantes. Además, la pena de repetición de un año escolar debe ser eliminada, ya que conlleva al fracaso escolar, pues no permite que el estudiante supere la dificultad y el retraso en la recuperación⁸⁹⁵. A continuación, se verán las dificultades que han aparecido en el proceso de descentralización de los servicios de educación.

b) Las dificultades en la organización y la gestión territorial

Respecto de las dificultades en la organización y gestión territorial de la educación, se constató que las autoridades locales no definen las políticas locales públicas⁸⁹⁶ por implementar en materia de educación⁸⁹⁷, especialmente en los municipios más pequeños⁸⁹⁸, incluso en los municipios grandes no se hace referencia a los objetivos de la educación⁸⁹⁹ o a la educa-

-
- 888 C. BEN AYED, S. BROCCOLICHI, D. TRANCART, (2010), *École, les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La Découverte, Coll " Cahiers libres", 234 p.
- 889 P. NEMO, (1991), *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* Grasset, p. 89
- 890 A. VAN ZANTEN et J.P OBIN, (2008), *La carte scolaire*, Paris: PUF, coll. Que sais-je ?, p. 73.
- 891 F. DUBET, (2011), *Faut-il supprimer la carte scolaire?* L'Express, Actualité, p. 43
- 892 B. DELVAUX, A. VAN ZATEN (2006), "Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements: une comparaison européenne", *Revue Française de pédagogie*, No 156, pp. 5-8.
- 893 D. FONTAINE, (2009), *Que faire de personnalisée?*, page institutionnelle RASED, www. decalin.fr, p. 9
- 894 J- P- JAROUSSE et C. LEROY AUDOUIN, (2001), "Les aides. Educateurs à l'école primaire: entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique?" in *Revue Française de pédagogie*, 134, 1 trimestre 2001, p. 45.
- 895 P. PERRENOUD, (1991), *De soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?* www. declain.fr, p. 98.
- 896 N. MONS (2004), " Politique de décentralisation en éducation: diversité international, légitimation théorique et justification empirique ". *Revue Française de pédagogie*. No 146, p. 41-52.
- 897 P. DURAN et J.C. THOENING (1996), "L'État et la gestion publique territoriale", *Revue française de science politique*, vol. 46, (4): 580-623.
- 898 P. DURAN (1992), "Le développement de l'évaluation en France, nécessités techniques et exigences politiques", *Revue française de science politique*, vol. 42, no 2, pp. 235-262.
- 899 Y. DUTERCQ (2003), "Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation", in M. Tapie- Grime (coord), *Les recompositions locales des formes d'action publique*. Paris, L'Harmattan, p. 89

ción temprana⁹⁰⁰ y al apoyo a la familia⁹⁰¹, por lo que las políticas públicas no son explícitas, ni medibles. Debido además a que no se han fijado objetivos o resultados esperados⁹⁰², la evaluación de la política se hace imposible⁹⁰³. En las comunidades pequeñas se carece de servicio especializado dedicado a las cuestiones de la escuela, y por ello, los costos del sistema están distribuidos en varias estructuras internas que luego se delegan a un operador externo, de suerte que la dirección escolar no hace parte del presupuesto unificado, los costos se comparten entre la escuela y los fondos del presupuesto municipal y no se puede realizar un verdadero seguimiento de la política local.

Por otro lado, los gastos están mal definidos y son difíciles de identificar, no está claro cuál es la entidad del Estado que debe ser la responsable de la compra de computadoras y de software, por lo que algunos municipios han comprado *software* y otros equipos solamente. Es muy difícil determinar lo que se ha invertido en la educación desde las autoridades descentralizadas. Algunos municipios compran libros de texto y otros tipos de *hardware*. Por lo anterior, es necesario y urgente establecer una contabilidad de costos para determinar con precisión el gasto local y nacional en materia de educación.

Una información precisa sobre los recursos que se invierten en cada municipio para dotar a las escuelas y para trabajar en los campos deportivos, educativos, culturales y complementarios, permitiría medir y corregir las deficiencias en la prestación del servicio educativo entre las autoridades locales. Del mismo modo, se debe definir el marco jurídico que defina claramente los gastos obligatorios, con lo que sería más fácil corregir las desigualdades y los problemas que se detectan para prestar el servicio educativo, siendo el Estado el que debería asumir todas estas falencias de los municipios más pequeños y desfavorecidos.

Los expertos de la UE recomiendan la redefinición del papel del director de la escuela para darle más responsabilidades administrativas que le permitan poner en práctica las políticas públicas en forma compartida con la comunidad escolar.

c) *Los problemas estructurales del sistema educativo*

En cuanto a los problemas estructurales del sistema educativo, se detectan en primer lugar algunas debilidades en la educación secundaria y superior, que no les ha permitido adaptar la educación a la producción y a la innovación, o que no les ha permitido incluir las nuevas oleadas de la tecnología en las prácticas pedagógicas de la enseñanza. Respecto de la educación superior, aunque Francia se encuentra cerca de la frontera tecnológica, la formación universitaria no es eficaz en este sentido. Se considera que la pérdida de la economía francesa, se debe a la baja tasa en su capacidad de innovación, y a las deficiencias en la educación superior.

.....

900 IGEN- IGAENR (2005), *L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mise à leur disposition* ". París, MEN.

901 Y. DUTERCQ (2004), "Décentralisation de l'éducation et transformation de métiers de l'encadrement local", *Administration et éducation* 101: 159-166.

902 N. MONS, X. PONS (2006), *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*, Neuchatel, IRDP, p. 45.

903 N. MONS (2006), "Gouvernement locale et performances des élèves: qui nous enseignent les comparaisons internationales?" in G. Chapelle et D. MEURET (éd), *Améliorer l'école*, París: PUF, p. 52.

Con relación a la enseñanza secundaria, se encontró que el sistema educativo francés es inadecuado para los nuevos retos del estudiante⁹⁰⁴ europeo⁹⁰⁵. Este nivel de educación debería ser el lugar donde los docentes perciban las mayores dificultades en los estudiantes⁹⁰⁶ y donde estos logren tener resultados de calidad, pero lo cierto es que en este nivel Francia⁹⁰⁷ está por debajo de la media de países de la OCDE⁹⁰⁸.

El colegio es el lugar donde los jóvenes sufren más, y donde se registran altas tasas de deserción escolar, de violencia, de repetición y de ausentismo. El 74% de los estudiantes están fracasando en el dominio de las competencias generales que se espera tengan al final de la escolaridad. Los colegios tienen un modelo rígido de clases con las prácticas disciplinarias, con débiles prácticas de enseñanza individualizada para superar las dificultades de aprendizaje, razón por la cual persisten las eficacias marcadas para ciertos grupos que componen la élite y los modelos estándares de recuperación tales como la repetición del año y los cursos de rehabilitación. Los recursos destinados por el Estado en el nivel de colegio son los más escasos en relación con el resto de niveles de la educación.

El colegio no muestra la capacidad estructural para gestionar la heterogeneidad de las clases y la igualdad de oportunidades⁹⁰⁹, es elitista en el momento de la orientación y la escogencia de la filial, así como en la transferencia de conocimientos⁹¹⁰. Los maestros no son bivalentes, por lo que no podrían crear una cultura de trabajo interdisciplinario en las mallas del plan de estudios, y por ello es que se sigue manteniendo la lógica de la disciplina, no hay conexión con otras áreas, y por lo tanto, no se pueden transmitir y dominar las competencias exigidas en el *ciclo común* de la educación general⁹¹¹. A los profesores no se les exige que formen equipos docentes y que trabajen juntos de manera coordinada⁹¹².

Los ritmos escolares en los colegios permanecen muy rígidos y son definidos con relación a las horas de cada curso, sin que se pueda realizar un trabajo individual o en pequeños grupos, porque se continúa manteniendo la clase magistral, antes que el trabajo dirigido⁹¹³. No ha habido ningún seguimiento en la formación y el desarrollo de los nuevos profesores, y

-
- 904 X. PONS (2004), *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel*, mémoire de DEA, Paris, FNSP, p. 56.
- 905 MEN (2006), *Bilan d'orientation dans le second degré public, statistiques de juin 2006*. Direction général de l'enseignement scolaire, accessible sur l'internet d'Edusol, p. 75.
- 906 M.D., V. DUPRIEZ, V. VANDENBERGUE (2002), "Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement", in D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), *Capital humain et dualiste sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck Université. ZACHARY, p. 34.
- 907 M.J. RODRIGUES, R. BOYER, M. CASTELLS, G. ESPING ANDERSEN, T. LINDLEY, B.A. LUNDAVALL, L. SOETE, M. TELO (2002), *A Strategy for International Competitiveness and social cohesion*, Londres, Edward Elgar, p. 54.
- 908 D. MEURET, J. PRU-HOMME, E. STOCKER (1995), "Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs ; un bilan de l'approche quantitative", in OCDE CERI, *Mesurer la qualité des établissements scolaire*, Paris, p. 33-58.
- 909 D. MEURET, (2000), *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires ; leçons pour l'inspection*. Déroute: INRP, p 35
- 910 D. MEURET, (2000), "Efficacité et Equité des collèges: l'effet établissement", in *Le Collège: l'état des savoirs*. Déroute: ed. INRP, p. 54
- 911 A. GRISAY (1993), *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cour des années de collège*. MEN- Direction de l'Evaluation et la Prospective. Dossiers Education et formation ; no 88, p. 84
- 912 G. FELOUIZ, (1977), *"l'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, p. 45.
- 913 A. GRISAY, (1993), *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*, MEN- Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Dossiers Education et formation No 32, p. 43

por lo general, estos son los que soportan los dispositivos de acompañamiento a estudiantes con dificultades⁹¹⁴, sin que se les haya dado las herramientas adecuadas⁹¹⁵.

La política de “vida escolar” es muy uniforme y rígida, lo que impide que se pueda experimentar en los colegios dispositivos innovadores que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. No se permite la experimentación, que es la única herramienta para mejorar la motivación de los estudiantes. La vida escolar propuesta no mejora las competencias sociales, ni cívicas de los estudiantes, y no llegan a tener más autonomía, ni buena capacidad de iniciativa. Por tanto, se propone promover encuentros de jóvenes y revertir la cultura del examen para comprobar conocimientos, así como los ciclos de violencia que se vive en los colegios ordinarios, cuando se le exige a los jóvenes repetir año. No se ha trabajado mucho en las competencias del *ciclo común*, con la creencia de que se están almacenando conocimientos, y que por lo tanto no pueden existir espacios de ocio para los jóvenes.

De otra parte, todavía no han sido capaces de integrar a los jóvenes con dificultades de aprendizaje, a pesar de los dispositivos que se han creado para este fin, tales como las tareas de apoyo oficial, el apoyo personalizado, entre otros, precisamente porque se implementan en una organización escolar que no ha cambiado. Por esta razón, no hay proyectos educativos para superar verdaderamente.

Las dificultades y, por tanto, no hay una evaluación de la aplicación de estos dispositivos. Se espera que los consejos de enseñanza, creados en el 2005 logren hacer un trabajo coordinado con los profesores, lo que ayudaría a superar las dificultades y a aplicar correctamente las herramientas de inclusión. Por ahora, estos instrumentos se aplican a todas las instituciones, a sabiendas de que no siempre se tienen las mismas necesidades. Por ello se necesita más capacitación y apoyo a los maestros con el fin de cumplir su compromiso creado en las nuevas políticas de educación prioritaria⁹¹⁶.

Suponiendo que el modelo de la escuela y el colegio son obsoletos, se debería considerar la implementación de un nuevo modelo con un enfoque local, para resolver problemas, que permita experimentar con proyectos adaptados a las diversas necesidades de los estudiantes. También se requiere de un cambio cultural que incluya a todos los actores del sistema escolar para que se apropien de los problemas⁹¹⁷ y encuentren soluciones locales a las fallas del sistema escolar⁹¹⁸.

Además, el Gobierno nacional debe permitir a la diversidad en los procedimientos locales, una reforma profunda de los dispositivos de evaluación de las políticas locales de educación, para que puedan ser adaptadas a la diversidad de los territorios y de los estudiantes⁹¹⁹. Asi-

914 D. MEURET et T MARIVAIN, (1997), “ Inégalités de bien être au début du collège “. *Dossier Education et Formation*, No 89, p. 101, MEN- Direction de l'Évaluation et de la Prospective, p. 36

915 D. MEURET (1995), “ La distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges”, in *L'école efficace, de l'école primaire à l'Université*, Paris, Armand Colin, p. 59

916 A. VAN ZANTEN, “Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France: Les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements”, in Y. Dutercq (éd). *La justice de système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 54

917 N. MONS (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles: Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Doctorat en sciences de l'éducation, IREDU-Université de Bourgogne, p. 58

918 D. MUERET, (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies*, Paris: PUF, p. 36

919 L. LEVY GARBOUA, DAMOISELET n. (2000), “L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire: une comparaison économique des systèmes éducatif”, *Economie publique*, no 2, p. 517-526.

mismo, se deben hacer pilotajes permanentes a los recorridos escolares de los alumnos, de manera individualizada y deben existir evaluaciones de rutina en la escuela y de las ayudas suministradas para eliminar las dificultades de aquellos que no producen los resultados esperados⁹²⁰.

El sistema de información del Ministerio de Educación debe ser revisado⁹²¹ para incluir más detalles de los costos individuales de la educación y de la cantidad exacta de recursos que se dedican a la política⁹²², tanto a nivel local como departamental⁹²³ y nacional⁹²⁴.

En los establecimientos escolares, después de realizar un diagnóstico individual de los estudiantes, se deberá entrar a definir la utilización de las herramientas educativas y las necesidades reales de apoyo personalizado⁹²⁵, basados en criterios explícitos⁹²⁶, con el fin de cuantificar los recursos requeridos para esta ayuda ya que se verá afectado a cada uno de los establecimientos escolares⁹²⁷, con el fin de tener algunas referencias de medición⁹²⁸ de estos dispositivos⁹²⁹.

Además, se deberían generar horarios más flexibles para los tiempos escolares, y dar más autonomía a los directores de establecimientos escolares con el fin de determinar los recursos que serán destinados para el apoyo a la educación personalizada. Se deberán definir además, las modalidades de prácticas para compartir misiones tales como la enseñanza de una disciplina, la coordinación de los equipos pedagógicos, el apoyo personalizado, el seguimiento a los alumnos, todo esto con la misión de concluir contratos y acuerdos con los docentes y con los rectores de escuelas que garanticen el éxito de los estudiantes⁹³⁰. Finalmente, es conveniente implementar un sistema de evaluación de escuelas y colegios, así como de los equipos pedagógicos sobre las mejores prácticas y sobre los recursos directamente afectados⁹³¹ a las escuelas⁹³² que tienen mayores dificultades⁹³³.

-
- 920 IGEN-IGAENR (2006), *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Éducation nationale*, Paris, MEN.
- 921 S. GORARD, C. TAYLOR (2002), "Market forces and standard in education ; A preliminary consideration", in *British journal of Sociology of Education*, vol 53, no 1, p. 5-17.
- 922 EURYDICE (2006), *Eurybase, La base de données d'information sur les systèmes éducatifs en Europe*, Bruxelles.
- 923 M. DUPRÉ, A. JACOB, M. LALLEMENT, G. LEFEVRE, J. SPURK (2003), "Les comparaisons internationales: intérêt et actualité d'une stratégie de recherche "in M. Lallement, J. Supurk (éd). *Stratégie de la comparaison internationale*, Paris, CNRS Éd, p. 74.
- 924 C. DUBAR, C. GADEA, C. ROLLE (2003), "Pour une analyse comparée des configurations", in M. Lallement, J. Spurk (éd), *Stratégie de la comparaison Internationale*, Paris. CNRS, p. 37
- 925 O. JOLY RISSOAN, D. GLASMAN, J.M. BERTHET, N. KAKPO (2006). *Le programme réussite éducative: mise en place et perspectives*. Rapport pour la Délégation interministérielle à la ville, Université de Savoie, p. 96.
- 926 B. DELVAUX, M. DEMEUSE, V. DUPRIEZ, A. FAGNANT, C. GUISSSET, D. LAFONTAINE, P. MARISSAL ET C. MAROY (2005). Les bassins scolaires: de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport de recherche. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique, p. 69.
- 927 M. KHERROBI et J.Y. ROCHEX (2002), "La recherche en éducation et les ZEP en France, 1er partie: Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche", *Revue Française de Pédagogie* 140:103, 132.
- 928 V. VAN HAECHE (1998), "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques", *Education et société*, 1: 21-46.
- 929 A. ARMAND et B. GILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des elles*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 76.
- 930 N. MONS (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, doctorat en science de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne, p. 96.
- 931 M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D.GREGER et J.Y. ROCHEX, (2011), *Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Bruxelles: EN EDTIONS, p. 72.
- 932 EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles: Publications de l'Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture, Commission Européenne.
- 933 M. DURUT BELLAT (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris: PUF, p. 85.

En cuanto a la educación superior, también se detectaron limitaciones estructurales para su eficacia. Cabe señalar que desde los años 80 se introdujeron planes de contrato entre la universidad y el Estado y esto ha hecho cambiar un poco la reorganización de los estudios universitarios, lo que facilitó las relaciones con otras universidades europeas y lo que acrecentó la competitividad entre las universidades nacionales, pero en ellas se siguen constatando fallas⁹³⁴, sobre todo en el campo⁹³⁵ de la investigación⁹³⁶ y de la innovación⁹³⁷.

El sistema de educación superior, no ha sabido adaptarse a la innovación y a las nuevas oleadas de tecnología. De acuerdo con la teoría del crecimiento gradual, la estructura económica y la organización del sistema educativo afectan el crecimiento del país y, en general, los países que apoyan la educación superior tienden a tener un mayor crecimiento⁹³⁸ y están cada vez más cerca de la frontera tecnológica.

La innovación consiste en el trabajo⁹³⁹ de los investigadores, lo que requiere una educación más amplia⁹⁴⁰ y general⁹⁴¹. El buen funcionamiento del sistema educativo permite la aparición de nuevas ondas de la tecnología. Desafortunadamente, el sistema francés de educación superior sigue siendo inadecuado porque no promueve la innovación y el progreso tecnológico, lo que en realidad ha frenado el crecimiento económico del país⁹⁴².

Se considera que el sistema de educación superior sufre una doble ruptura, la primera entre las universidades y los colegios, donde se recluta a las élites, y la segunda entre la formación y la investigación⁹⁴³. Las universidades⁹⁴⁴ son los parientes pobres del sistema⁹⁴⁵ por lo que deben recibir por defecto⁹⁴⁶ y recuperar⁹⁴⁷ a la mayoría de estudiantes que han fracasado⁹⁴⁸ en las grandes escuelas⁹⁴⁹.

La gestión de los recursos para la investigación en las universidades es demasiado rígida y hay muchas limitaciones en este nivel de la educación, donde no hay diferencias significativas con los investigadores. Los presupuestos no son flexibles y hay muchas limitaciones

-
- 934 J. CLARISSE, (2001), *Recherche et universités: les régions les plus performantes en France*. La Tribune, www.latribune.fr/actualites, p. 67.
- 935 D. VITRY (dir), (2009), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. 426 p.
- 936 F. FOREST, (2012), *Les universités en France, fonctionnements et enjeux*, FMSH, Le comptoir des presses d'universités, p. 37.
- 937 N. VON BULOW, (2012), *L'innovation en France: un système en échec*. Direction Systèmes d'information. www.tnova.fr, p. 56.
- 938 P. AGHION et E. COHEN (2004), *Éducation et croissance*, Paris: La Documentation Française, 144 p.
- 939 CENTRO D'ÉTUDES DE REVENUS ET DE COUTS FRANCE, (1993), *L'enseignement chercheur de l'enseignement du supérieur?*, Paris: La Documentation française, p. 67.
- 940 INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE INRP, (1994) *Quel formation pédagogique pour les enseignants du supérieur?* Paris: INRP.
- 941 FONDS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE FNRS, (2012), *Formation continue du chercheur, écoles doctorales*. NCP-FNRS.
- 942 S. FAURE, C. SOULIÉ, M. MILLET, (2005), *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs, vers un bouleversement de la Table de valeurs académiques*, Recherche universitaire, www.recherche.eu, p. 86.
- 943 V. MARIE (1996), *Les grandes écoles*. Toulouse: Milan., p. 85.
- 944 P. SAVIDAN (2007), *Repenser l'inégalité des chances*. Paris: Grasset, p. 96
- 945 V. ALBOUY, T. WANECQ, (2003), "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", in: *Economie et Statistiques* 361:27-52.
- 946 E. DESCHAVANNE (2005), *La discrimination positive face à l'idéal républicain: définition, typologie, historique, arguments*, in: C. ALBANEL, *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine à la discrimination positive*. Paris: La Documentation Française, p. 63.
- 947 K. P. WALTER, (2009) *L'ouverture sociale des Grandes Écoles- démocratiser l'accès à la formation d'élite?*, Universitat Passau, p. 52.
- 948 COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENT PUBLICS À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE, (1993), *Les enseignants du supérieur*. Paris: CNEEP, p. 84.
- 949 C. ALBANEL (éd), (2005). *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine à la discrimination positive*. Paris: La Documentation Française, p. 85.

para las universidades a fin de movilizar recursos, además de que sigue siendo muy baja la contratación externa de nuevos investigadores. No existe una evaluación de la producción científica, ni un incentivo a la excelencia en la investigación.

Además de la falta de recursos para la investigación, se ha confirmado la ausencia de un modelo para llevar a cabo la investigación. Las universidades todavía no se han adaptado a las nuevas tecnologías y a la creciente competencia global, no hacen ningún esfuerzo para reclutar a los mejores profesores y estudiantes en las investigaciones que emprenden⁹⁵⁰.

Por otro lado, parte de la investigación pública realizada por científicos de las agencias gubernamentales, quienes son funcionarios, como ocurre con el CNRS que es la organización para industria nuclear, aeroespacial y de telecomunicaciones. Y estas organizaciones están bien capitalizadas en la mayoría de los centros de investigación, teniendo prohibida la redistribución de estos recursos, por lo que no están reclutando jóvenes investigadores que ofrecen las universidades, y por el contrario, están contribuyendo a que el sistema continúe con una subproducción en la investigación.

En el 2005, Francia no tenía una inversión suficiente en investigación estratégica, en la creatividad, ni en la innovación, que debía producirse desde la educación superior, esto en comparación con otros países de la OCDE. Después de ese año, se empezaron a girar mayores recursos para las redes de innovación tecnológica, para las pyme y para los polos de competitividad⁹⁵¹. El Gobierno avanzó ese año en el establecimiento de un crédito fiscal de investigación para adaptar las normas contables de la Unión Europea. Los recursos presupuestarios se incrementaron en un 5% con €8 000 000 para el 2005.

El aumento de los recursos para las organizaciones de investigación y para las universidades públicas fue de 2 millones de euros, duplicando la cantidad de un año a otro. Además, se fortaleció el apoyo a “los jóvenes empresarios innovadores”, habiendo recibido 864 empresas con 48 000 investigadores y €45 millones en recortes de impuestos. La OSEO creó un nuevo instituto de investigación, y se suscribieron contratos con créditos de investigación y desarrollo que ascendieron a €4 000 000. Por último, se firmaron acuerdos entre las empresas y la investigación pública y privada, los acuerdos Cifre. En el 2010, el número de convenios era de 1 500⁹⁵².

De otra parte, se apoyaron las fundaciones privadas en proyectos de investigación de interés general, con un aporte de 1 500 millones de euros. Las redes de investigación e innovación tecnológica se fortalecieron y se continuó apoyando la creación de pequeñas y medianas empresas, con las redes de dispositivo para incubadoras.

Sin embargo, en el 2010, los problemas persisten, por cuanto los expertos consideran que el sistema sigue sin adaptarse a la innovación; por este motivo, se recomienda seguir asig-

950 J. LESOURNE et D. RANDT, (2010), *La recherche et l'innovation en France*, Futuris: Odile Jacob, p. 61

951 G. DURANTON, P. MARTIN, T. MAYER, F. MAYNERIS (2008), *Les pôles de compétitivité, Que peut-on en attendre?* CEPREMAP, Gilles, p. 67.

952 AGENCE FRANCAISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION SUPERIOR, L'ACCUEIL ET LA MOBILITÉ INTERNACIONAL, ANRT, (2012), *Des accort CIFRE*, page institutionnelle: campusfrance.org, p. 64.

nando más recursos a los objetivos por la excelencia y mejorar la planificación estratégica de los dispositivos implementados. Además, se debe avanzar en la implementación de una evaluación unificada y consistente de la investigación pública. Asimismo, es necesario fortalecer la cooperación entre los actores nacionales e internacionales y dar más recursos a la educación superior, a la infraestructura y al equipamiento necesario para la investigación. Se deberán adaptar los contenidos de los estudios de doctorado y estudios científicos. Por último, se deberá aproximar más la ciencia al público⁹⁵³.

La segunda gran debilidad estructural del sistema educativo francés es el desprecio sistemático de las TIC⁹⁵⁴ evitando los beneficios de su uso, tales como la creación de nuevos entornos de aprendizaje, la mejora de los contactos entre estudiantes y profesores, los aprendizajes activos y profundos, la mejor concentración y motivación del estudiante, gracias a una actitud positiva con respecto a las tareas escolares virtuales, que trae como ventajas la velocidad de adquisición de conocimientos, la mejora de la confianza en sí mismo, la participación virtual en clase y la colaboración entre los estudiantes, la adquisición de conocimientos en tiempo más corto, el respeto de los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, y en definitiva, el mejoramiento de los logros del estudiante⁹⁵⁵.

Francia está por debajo del promedio de la OCDE en el uso educativo de las TIC. Las causas son, entre otras, la falta de apoyo para los profesores, la falta de material disponible y la obsolescencia de los equipos. El uso de las TIC requiere la apertura y la flexibilidad del sistema escolar y de los maestros para que trabajen en forma interdisciplinaria.

La tercera dificultad estructural del sistema educativo francés está vinculada a la forma en que se miden y se evalúan las instituciones educativas⁹⁵⁶, con más obligaciones de medios, que con obligaciones de resultado. Y todo comienza con el problema de la falta de flexibilidad en la asignación de tiempo en las escuelas. En la actualidad, la distribución del tiempo se define a nivel nacional, y sigue siendo hecha en razón a la disciplina y no con base en las secciones transversales, además sigue siendo completamente rígida, dejando un pequeño margen a los administradores escolares (el 10%) y los rectores utilizan esta redistribución para localizar los maestros estratégicamente en la educación prioritaria. Esto, a su vez, es lo que impide que se logren resultados rápidos⁹⁵⁷ en la adquisición de conocimientos con base en un *ciclo común*⁹⁵⁸.

Los sistemas de educación solo contienen incentivos individuales como compensación especial a los profesores de educación primaria prioritaria. Pero no existen incentivos colectivos que promueven las escuelas y los colegios a los resultados de éxito para todos los estudiantes. Se sugiere entonces conceder a ciertos rectores, libertades para modular los

.....

953 MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, (2004), *L'évolution du système éducatif de la France*, Rapport national, MEN, www.ibe.unesco.org

954 A. NELZIN, (2011), *Le système éducatif, l'informatique et l'innovation*. In *L'essentiel du mac en français, mac génération*. P. 64, www.mggeneration.com

955 J. M. FOURGOUS, (2010), *Réussir l'école numérique*, Paris: La Documentation Française, p. 73

956 X. PONDS, (2004) *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel*, mémoire de DEA, PARIS, FNSP, p. 45.

957 F. ORIVEL (1999), "Les comparaisons internationales de l'efficacité interne des systèmes éducatifs", in J: J: Paul (éd), *Administrer, gérer, évaluer le système éducatifs: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p 46

958 F. DUBET (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris: Seuil, p. 94

horarios, y coordinar las consultas de enseñanza en el consejo respecto de los programas educativos interdisciplinarios y los proyectos para realizar experimentación, así como procedimientos educativos relativos a la participación de los docentes y a la adaptación de su formación para cumplir con las necesidades⁹⁵⁹ de los estudiantes vulnerables⁹⁶⁰.

En segundo lugar, los sistemas de educación prioritaria y ordinaria no incluyen la obligación de los rectores de suscribir un contrato de compromiso con esta misión, que exija además la implementación del *ciclo común*, para que estos se conviertan en los guardianes de este objetivo. Actualmente, se está exigiendo una carta de misión a los rectores, en donde se describen los lineamientos. Se sugiere entonces que este dispositivo se extienda a todos los rectores e inspectores.

En tercer lugar, el sistema actual no hace énfasis en la apropiación de la educación cívica. La transmisión de conocimientos se realiza a través de la conferencia magistral y por eso no tenía mucha acogida entre los estudiantes quienes creen que la enseñanza cívica y ética es ineficaz. Por ello se recomienda generar componentes transversales de la educación cívica, que inicie desde la escuela maternal, con la ejecución de prácticas de campo y la aplicación de códigos de convivencia, de los principios morales para practicar en la vida social y en el ejercicio de la democracia⁹⁶¹.

El maestro no debe limitarse a la transmisión de la explicación del conocimiento racional, de la forma como funciona el sistema internacional de los derechos humanos y el sistema europeo de protección, sino que debe también transmitir los valores y los sentimientos, y debe compartir con sus alumnos las nuevas herramientas de enseñanza, para facilitar la experiencia y la transmisión de los valores, con herramientas tales como el teatro, el arte, la música, la literatura, los concursos de historia de las culturas y las civilizaciones, en donde se evidencian conductas excluyentes⁹⁶² que no se deben repetir⁹⁶³.

En cuarto lugar, el sistema actual no tiene una política de reclutamiento y afectación de los docentes con base en la calidad. La realidad de las afectaciones evidencia que estas se hacen más según la voluntad de sus agentes, y no según las necesidades reales de los estudiantes. Actualmente, la mayoría de las transferencias y afectaciones no dependen de una lista elaborada a nivel nacional, sino de las decisiones de los rectores y los inspectores involucrados en el proceso quienes deben dar al presidente un concepto de los candidatos. Existen pocos casos en concreto que se han hecho para hacer frente a la educación prioritaria. Los colegios y escuelas que se comprometan con la implementación del *ciclo común* deberán ser beneficiados con unas horas adicionales libres para aquellos profesores afectados con un perfil específico para la enseñanza experimental⁹⁶⁴.

959 S. BONNERY, (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogique*. Paris: La Dispute, p. 74.

960 S. BISSONNETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, et C. BOUCHARD (2010), "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'un méga analyse", *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol 3, p. 1-31.

961 UNICEF, *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme*, New York, www.unicef.org, p. 89

962 G. BERNARD et F. MONERA, (2010), *L'instruction civile pour les nuls*, coll " Pour les nuls", p. 84

963 M. JEURY et J.D. BALTASSAT, (2000), *Petite histoire de l'enseignement de l'éducation morale à l'école*, Robert Laffont, p 34

964 O. REY (2012), Le défis de l'évaluation de compétences, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, No 76.

En quinto lugar, el sistema dispone aún de una organización defectuosa respecto de la inspección, que además no responde a los objetivos del sistema educativo. Por esta razón, los inspectores no están obligados a apoyar a los maestros y a las escuelas para que inicien prácticas pedagógicas en el nuevo contexto, olvidando que este aspecto es la clave del éxito de la adquisición de los conocimientos del *ciclo común*. Se debe incluir además en la evaluación de los docentes, criterios tales como el trabajo en equipo o los experimentos interdisciplinarios⁹⁶⁵.

Los *expertos europeos* sugirieron otra forma de reorganizar estos funcionarios de control, que consiste en reagruparlos y no como están hoy en día por disciplinas, sino con base en las competencias del *ciclo común* tanto en las escuelas primarias, como en los establecimientos de secundaria; asimismo, el aumento del número de inspectores y la redefinición de sus misiones, con el fin de exigirles un control estricto a los consejos de educación y el desarrollo de consejos técnicos. También estos inspectores deben proporcionar apoyo a los maestros y a los equipos de apoyo en la implementación de nuevos métodos de enseñanza. Los inspectores también deberán dar el visto bueno a la formación de grupos de nivel y a los contenidos de las libretas personalizadas de competencias. Por último, el monitoreo debe implementar controles e incentivar a las organizaciones de maestros⁹⁶⁶ para demostrar las buenas prácticas de enseñanza⁹⁶⁷.

Por último, se propone reorganizar los centros educativos integrando las escuelas con los colegios en las competencias del *ciclo común*, para lo cual se podrían apoyar en las redes de ambición al éxito que existen desde 2006 en las escuelas de educación prioritaria, con el fin de propiciar la formación de profesores bivalentes e interdisciplinarios, lo que permite un intercambio entre docentes comprometidos con la aplicación del *ciclo común*, lo que se considera además como una práctica que podría extenderse a toda la estructura educativa del sistema, asegurando así una transición menos traumática entre la primaria y la secundaria.

A continuación se analizan los retos de la política pública de educación en Francia con un enfoque neoliberal, tendiente a realizar esta prospectiva.

C. Los retos de la política de educación pública

En cuanto a los retos de la política de educación pública en Francia, utilizando una vez más las consideraciones del enfoque neoliberal de la educación, se puede afirmar que son esencialmente los siguientes: cambios en la manera de evaluar a los maestros, los programas y los contenidos, estrategias para hacer surgir los polos de excelencia y garantizar el desarrollo de la educación durante toda la vida, redefinición del modelo de la educación primaria y aumento en la autonomía y la eficacia de las instituciones educativas.

965 Y. CRISTOFARI (2011), *Évaluation des acquis des élèves et performances scolaires dans le cadre du socle*, DGESCO, p. 52.

966 A. HINGEL (2001), *Politiques d'éducation et la gouvernance d'Europe*. Bruxelles. Commission Européen, *Direction General pour la formation et la culture*. www.europa.eu, p. 75.

967 DOCUMENTATION DE L'UNION EUROPÉENNE, *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*.

Estos cambios responden a desafíos neoliberales de la educación que exigen que la Unión Europea ofrezca un mercado global en términos de personas cualificadas y no cualificadas, pero competitivas y al mismo tiempo, apoye a los países miembros para diseñar un sistema que garantice la igualdad de oportunidades para todos.

Con respecto al primer reto, la evaluación de los maestros, programas y contenidos, se puede decir que la misma está prácticamente ausente en Francia, por lo que en primer lugar, se debe poner en práctica un sistema de evaluación⁹⁶⁸ y de incentivos basados en los resultados de calidad de los maestros⁹⁶⁹. Como incentivos para los maestros, se puede pensar en bonificaciones o beneficios para los investigadores, así como el pago de las experticias que realicen, la dotación con recursos para el laboratorio, entre otras. Además, para mejorar el rendimiento en términos de innovación, se debe adoptar el marco de investigación europea común, incluso avanzar en una armonización más alta a través del sistema educativo europeo. Lo que se observa es que el sistema europeo de créditos ha facilitado la movilidad internacional de estudiantes y de profesores en torno a la investigación⁹⁷⁰.

En segundo lugar, se deben crear polos de excelencia en Europa, ya que estas áreas contribuyen a la investigación⁹⁷¹, a la movilidad de los investigadores, al fortalecimiento del espíritu empresarial y de las inversiones de capital de riesgo. Los reglamentos de los investigadores deberían simplificarse⁹⁷² y armonizarse para mejorar el reclutamiento en las universidades y en los centros de investigación en Europa⁹⁷³.

En tercer lugar, se debe seguir fortaleciendo la formación profesional en los liceos y en las universidades⁹⁷⁴, con el fin de lograr la inserción inmediata a los lugares de trabajo, y para evitar el descontento social en las clases más pobres, mejorando las oportunidades para los jóvenes vulnerables⁹⁷⁵.

El segundo reto del sistema educativo en Francia, según este modelo neoliberal, está relacionado con la necesidad de redefinir la política de la educación prioritaria. Se deberán redefinir los objetivos de la equidad, que exigen hoy dar una escuela a la medida de cada estudiante, para ayudar a los estudiantes más desfavorecidos, y otorgar un alcance más ambicioso, que consiste en dar a los actores del sistema escolar, unas obligaciones de resultado y asegurar la igualdad en la adquisición de competencias esenciales, en todos los alumnos, a través de la verdadera implementación del *ciclo común*⁹⁷⁶.

-
- 968 M. F. PAMART, (1998) *La formation des enseignants: des approches contrastées*, *Revue internationale d'éducation* Sèvres, No 20, p. 95.
- 969 R. BOURDONCLE, M.A ORSONI (1994), *Les travaux sur la formation des enseignants et de formateurs: banque de données bibliographiques*, INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, p. 74.
- 970 J. LESOURNE et D. RANDT, (2010), *La recherche et l'innovation en France*, Futuris: Odile Jacob, p. 62
- 971 J. CLARISSE, (2001), *Recherche et universités: les régions les plus performantes en France*. La Tribune, www.latribune.fr/actualites, p. 53.
- 972 A. NELZIN, (2011), *Le système éducatif, l'informatique et l'innovation*. In L'essentiel du mac en français, mac génération. www.mg-generation.com, p. 89
- 973 AGENCE FRANÇAISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION SUPERIOR, L'ACCUEIL ET LA MOBILITÉ INTERNATIONALE, ANRT, (2012), *Des accords CIFRE*, page institutionnelle: campusfrance.org
- 974 N. MONS (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, doctorat en science de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne, p. 78
- 975 C. ALBANDEL (éd), (2005). *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine à la discrimination positive*. Paris: La Documentation Française, p. 95.
- 976 M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D.GREGER et J.Y. ROCHEX, (2011), *Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Bruxelles: in EDITIONS, p. 62

La educación prioritaria debe pasar de una lógica territorial a una lógica de públicos, utilizando el método de la asignación de recursos para los estudiantes que exijan más esfuerzo. Los “polos de excelencia académica”, deberán promover la oferta de formación en las zonas difíciles y la diversidad o mixtura social. También se deben cerrar las instituciones de relegación, donde no hay mixtura social.

El enfoque actual tiene una tendencia a la individualización, para ayudar a los estudiantes a través de los tutores o grupos de apoyo. Sin embargo, no ha abandonado del todo la acción afirmativa, aceptando que el entorno muchas veces es el que impide la adquisición de conocimientos, por lo que deben mantenerse las redes de ambición al éxito, con la definición de criterios claros para esas áreas prioritarias. En síntesis, el reto será redefinir la nueva situación de la política prioritaria, tanto a nivel individual como regional⁹⁷⁷.

Por otro lado, la política educativa debe fortalecer los métodos pedagógicos para los docentes que estén en estas áreas prioritarias, implementando un proyecto piloto, así como equipos de profesores para evaluar los resultados de la política de educación prioritaria en estas áreas del proyecto con el apoyo de los inspectores de educación en las redes de ambición al éxito. En el mismo sentido, la Dgesco deberá difundir los trabajos de investigación de estas prácticas para asegurar el éxito de la educación prioritaria⁹⁷⁸.

A nivel local, se deben aprovechar los proyectos educativos del establecimiento para definir los objetivos de cada estudiante, cada grupo y cada clase, así como la forma de realizar las evaluaciones. En segundo lugar, hay que buscar una mayor coherencia entre los programas del colegio, el liceo y la escuela, entre los ritmos de aprendizaje, los métodos de enseñanza, y las disciplinas transversales.

Por último, se debe realizar una reflexión sobre la composición de los grupos escolares, el uso del tiempo en clase y en grupo, sobre los sistemas de evaluación, y las sanciones establecidas para los estudiantes, además se debe tratar de implementar el ritmo de aprendizaje individualizado, porque son estas nuevas modalidades pedagógicas las que aseguran el éxito⁹⁷⁹ en la organización de la trayectoria del aprendizaje⁹⁸⁰.

Los recursos humanos y financieros deben asignarse tomando en cuenta otros criterios sociológicos, tales como el estatus de los padres, los aspectos étnicos, con el fin de tener en cuenta realidades tales como la inmigración, y por lo tanto poder superar las dificultades específicas de estudiantes, con asistencia personalizada. También se debe compensar el tiempo utilizado por los profesores en la reflexión y en el diálogo colectivo y dar una mayor autonomía a los rectores y docentes para establecer la organización de la educación priori-

977 M. KHERROBI et J.Y. ROCHEX (2002), “La recherche en éducation et les ZEP en France, 1er partie: Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche”, *Revue française de pédagogie*, No 140, p. 103-132.

978 EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles: Publications de l'Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture, Commission Européenne, p. 67.

979 A. VAN ZANTEN, “Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France: Les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements”, in Y. Dutercq (éd). *La justice de système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 56

980 L. LEVY GARBOUA, DAMOISELET n. (2000), “ L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire: une comparaison économique des systèmes éducatif”, *Economie publique*, no 2, p. 517-526.

taria, sin embargo, se aconseja que los rectores firmen un contrato de misión⁹⁸¹ con base en las dificultades⁹⁸² diagnosticadas⁹⁸³.

Por último, se deben armonizar las políticas de los distintos ministerios en el ámbito de la educación y para ello, unos y otros deberán respetar las competencias de cada socio para evitar el caos. Todos los actores del sistema deberán recibir una formación con un módulo que explique claramente la forma como funciona el sistema y cuál es el alcance de cada socio. El DGESCO debería difundir las mejores prácticas entre los actores regionales y demás actores. Los contratos con las universidades deberán definir los objetivos e inscribir a sus miembros en los programas académicos y de capacitación del Ministerio. Por último, hay que redefinir los términos de la evaluación de la educación prioritaria, el diseño de indicadores de diagnóstico, y continuar con la distinción entre indicadores internos y externos, desarrollando procedimientos de autoevaluación de los centros educativos⁹⁸⁴.

El tercer reto del sistema educativo francés está vinculado con la autonomía y la eficiencia en los establecimientos escolares, lo que permitiría alcanzar innovaciones pedagógicas y tecnológicas en dichas instituciones. Los jefes de establecimientos escolares deberán tener una mayor libertad para gestionar el presupuesto, la organización y la gestión de personal. Esto les permitirá una mayor autonomía para contratar a los mejores profesores y para adaptar los programas al contexto local, así como para gestionar la inversión en la capacitación y formación del profesorado en las TIC, lo que reduce el impacto del origen social en el desempeño estudiantil y mejora los resultados en la media de la OCDE⁹⁸⁵.

En la educación superior, se otorgó mayor autonomía a las universidades en virtud de contratos y con la utilización del sistema de subvenciones San Remo, lo que ha permitido crear centros especializados con el apoyo de socios externos, quienes tienen más flexibilidad en la contratación de profesores, pudiendo buscar los más competentes. También se están direccionando más recursos a la investigación y a los servicios en los que se han desarrollado algunas actividades industriales y comerciales, conocidas como los SAIC. También se han recibido recursos provenientes de la Comisión Europea, junto con un consorcio de empresas, universidades y de investigación del sector privado. Ahora lo que se necesita es tener una mayor flexibilidad en la organización del tiempo de los profesores y más tiempo para estas actividades intensas de intercambio europeo⁹⁸⁶ e internacional⁹⁸⁷.

Los estudios prospectivos de la educación en Francia permiten prever que el sistema de educación integra rápidamente la educación para el desarrollo sostenible, la revolución

981 D. MUERET, (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies*, París: PUF, p. 78

982 L. LEVY GARBOUA, DAMOISELET n. (2000), " L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire: une comparaison économique des systèmes éducatif", *Economie publique*, no 2, p. 517-526.

983 D. MEURET, (2000), " Efficacité et Equité des collèges: l'effet établissement", in *Le Collège: l'état des savoirs. Déroute*: ed. INRP, p 64

984 IGEN-IGAENR (2006), *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Éducation nationale*, París, MEN.

985 D. MUERET, (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies*, París: PUF, p. 96.

986 FONDS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE FNRS, (2012), *Formation continue du chercheur, écoles doctorales*. NCP-FNRS.

987 M.J. RODRIGUES, R. BOYER, M. CASTELLS, G. ESPING ANDERSEN, T. LINDLEY, B.A. LUNDAVALL, L SOETE, M. TELO (2002), *A Strategy for International Competitive ness and social cohesion*, Londres, Edward Elgar, p. 78.

digital y la educación en otros idiomas, que son la clave para una educación global que requiere el enfoque cognitivo europeo, el cual integra el elemento humano y a la vez el elemento de la revolución de la información, para lograr la competitividad y la eficiencia en la educación⁹⁸⁸.

Con respecto a la educación para el desarrollo sostenible⁹⁸⁹, desde 2008, se introdujo en Francia la exigencia de este enfoque con ciertos requisitos relacionados con el desarrollo sostenible en la Unión Europea, como las necesidades de los más desfavorecidos y las necesidades presentes y futuras del planeta, con un mundo sostenible, habitable y durable. Este enfoque exige también el respeto y el reconocimiento del valor y la riqueza del pasado y la posibilidad de todos los pueblos de disfrutar de las maravillas de la tierra y de todo lo que ha sido construido, en la búsqueda de un mundo mejor, más seguro y más justo. Este enfoque en la educación también exige que se aprenda a ser ciudadanos responsables y preocupados en el ejercicio de los derechos y responsabilidades, en todos los niveles, local, nacional y global.

El *ciclo común* de la educación en Francia tiene en cuenta la educación para el desarrollo sostenible en áreas tales como las necesidades del medio ambiente, el cambio climático, la energía en las nuevas olas, la preservación de la biodiversidad y la salud y las necesidades específicas de las diferentes escalas de gobernanza política y el desarrollo económico y social de la sociedad francesa. El tema se integra en el conocimiento científico, humanístico y social, lo que permite al alumno comprender los principales desafíos que enfrenta la humanidad, la diversidad cultural y los derechos humanos universales, frente a las exigencias de la protección del planeta. El tema debe ser tratado en forma transversal, y se debe informar a todos los interesados en la comunidad educativa y a los demás actores del sistema educativo en los niveles nacional y local, los diferentes modos de acción para salvar el planeta, por lo que se deben establecer redes de formación de formadores.

Se propone además la creación de obras literarias sobre cuestiones regionales, la educación y la capacitación de las personas que influyan en la agenda pública y la formación de expertos del sector privado en desarrollo sostenible, medio ambiente y salud, la investigación en la educación para el desarrollo sostenible de la red EDD, red de recursos pedagógicos, el desarrollo de indicadores para medir la política, la creación de una fundación nacional para el desarrollo sostenible y la promoción de profesores especializados en educación para el desarrollo durable o sostenible (EDD), que puedan disponer a su vez de entrenadores especializados, con un intercambio de las mejores prácticas, para promover nuevas iniciativas educativas y actividades multidisciplinares. Finalmente, se deberán generar incentivos en la evaluación de los docentes en estos conceptos de EDD⁹⁹⁰.

.....

988 MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, (2004), *L'évolution du système éducatif de la France*, Rapport national, MEN, www.ibe.unesco.org

989 B. MONDY, A. TERRIEUX (2005), Concevoir un outil pour l'enseignement ou développement durable, *Les dossiers de l'ingénieur éducative*. París, p.38-40.

990 A.M. DUROUX, (2002), Les nouveaux autopiste du développement durable. *Autrement Mutations*, pp. 8-342.

El segundo escenario prospectivo que se espera y que es deseable, tiene que ver sin duda con la revolución digital en la educación a través de la inclusión de las TIC, lo que permitirá una transmisión más activa del conocimiento, más flexible, de calidad superior, con nuevas herramientas para enseñanza, como también el avance de la cultura francesa en los escenarios de la competición. Las TIC en la educación permiten un mayor flujo de información y del conocimiento, aceleran la investigación científica, y permiten a las empresas adquirir mayor capacidad de respuesta, competitividad y comercialización⁹⁹¹.

Francia en comparación con otros países de la UE, se encuentra retrasada, sobre todo en lo que respecta a los equipos de computación y a la conexión Internet de banda ancha, así como en el uso de las TIC en los cursos y evaluaciones del sector educativo. Para eliminar esta brecha se requiere de capacitación, con apoyo permanente de los maestros en el uso de computadores. Se necesita además entrenamiento en las competencias del *ciclo común*, en lo que respecta a las herramientas numéricas, que puedan desenvolverse en el mercado laboral. Las TIC contribuyen masivamente a apoyar la educación de masas a unos costos muy bajos. Por otro lado, las TIC mejoran la eficiencia de la administración y gestión de las escuelas⁹⁹².

Se sugiere el uso generalizado de las mesas interactivas digitales asociadas a una computadora y del software para crear secuencias de enseñanza multimedia, para ello se debe dotar a todas las escuelas, colegios y liceos con esta herramienta. En segundo lugar, se debe formar a los profesores para que transformen las prácticas de enseñanza e incluyan un módulo sobre las TIC en la formación inicial con un crédito del 20%. Se propone la implementación de un monitoreo a distancia de aprendizaje del módulo con una plataforma especializada. También se debe capacitar a los administradores de la educación: Los inspectores, las autoridades educativas, los rectores, los funcionarios del Gobierno nacional y local, así como promover los intercambios virtuales con colegas que pueden compartir las mejores prácticas.

Por otra parte, se recomienda aplicar los entornos de trabajo ENT asociado digital con un ordenador y un software para la creación de secuencias de multimedia, equipando a todas las instalaciones educativas de esta herramienta. En cada institución debe haber, por lo menos un servicio digital, podrían además implementarse manuales de especificaciones para las notas en línea, así como los servicios de la vida escolar. Para aprender otros idiomas, se deberían generalizar las videoconferencias. Desde la guardería se debería implementar el teclado y el aprendizaje lúdico, y en las escuelas, colegios y liceos promoverse el aprendizaje colaborativo y participativo⁹⁹³.

Asimismo, se deben desarrollar usos creativos mediante la instalación de salas de conciertos y arte con un software especializado. En los espacios abiertos se deben implementar computadores fijos que apoyen la práctica de colaboración entre pares. Se debe apoyar la com-

991 A. M. Bassy, (2011). *Le numérique à l'école en France*. Futuribles(379), pp. 35-45.

992 J. M. FOURGOUS, (2010), *Réussir l'école numérique*, París: La Documentation Française, p. 83.

993 EDUSOL, (2012) *Refondons l'École de la République: une grand ambition pour le numérique*. Portail national des professionnels de l'éducation. www.eduscol.education.

pra de ordenadores portátiles para los estudiantes de secundaria con una financiación cero y con computadores de uso gratuito para la población estudiantil. Por último, se sugiere la creación de un observatorio de prácticas y equipos para promover el desarrollo de las TIC en todos los sectores de la enseñanza, y deben ser firmados acuerdos y cartas de compromiso con las instituciones educativas y las asociaciones privadas que participen activamente en los propósitos educativos y en el desarrollo de datos digitales⁹⁹⁴.

El último escenario probable y deseable es la educación es en otros idiomas, lo que genera competitividad en la UE, lo que se viene implementando en Francia con una política desde el 2005, con el plan de renovación de la enseñanza de otros idiomas. La contribución innegable que han hecho de las TIC en este ámbito, ha mejorado la comprensión y la expresión del segundo idioma, lo que permite a los estudiantes aprender y poner a prueba sus habilidades en forma oral y mejorar su escritura. También como parte de la ENT, se han extendido las horas de clase con el podcasting y se ha mejorado la interacción entre los estudiantes y los profesores⁹⁹⁵.

Para mejorar aún más el uso de las TIC en el aprendizaje del segundo idioma, es aconsejable aumentar el número de computadoras disponibles para los estudiantes, especialmente los ENT y los talleres de idioma virtual, las salas de idiomas con proyector y con altavoces, los computadores y el acceso libre a Internet. Un maestro debe entrenarlos en el uso de herramientas informáticas⁹⁹⁶.

En segundo lugar, es preciso reforzar las nuevas formas de aprendizaje, tales como grupos de competencias en los colegios, en función del éxito en el lenguaje y las actividades que requiere cada joven, lo que alienta a los estudiantes a tener progresos en el área que logren especializarse. Un segundo método de aprendizaje es la inmersión lingüística intensiva, cuando el joven decide quedarse durante las vacaciones en otro país. Un tercer método de aprendizaje son los foros y debates públicos entre estudiantes, con unos cuestionarios previos que les permite presentar sus argumentos ante un jurado y un moderador; esta a su vez es una forma de fortalecer las competencias y conocimientos necesarios para ser competitivos, por cuanto al preparar el foro el estudiante deberá estructurar su argumentación y utilizar conectores lógicos, debiendo tomar una posición razonable y defenderla, lo que mejora el lenguaje corporal⁹⁹⁷.

Un cuarto método es el encuentro anglo-francés en una zona rural, especialmente en zonas donde los ingleses se han asentado históricamente, con el fin de mejorar las relaciones con la comunidad extranjera local. Un quinto dispositivo es el *Walk and Talk* que consiste en compartir con un estudiante extranjero para descubrir su cultura, para lo cual se hacen estadías en cada trimestre, en hogares gemelos para compartir con estudiantes británicos. Un método final es la sociedad educativa EPP, a través de un espacio

.....

994 LA DOCUMENTATION FRANCAISE, (2011), *Le fossé numérique en France*, www.ladocumentationfrancaise

995 SENAT, (1985), *Rapport "l'immigration à l'école de la République"*, La documentation française.

996 CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE, (2011), *Le fossé numérique en France*, Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi No 2009-1572 du 17 décembre 2009, relative à la lutte contre la fracture numérique. www.itrpress.com

997 C. LELIEVRE, (2002), *Les politiques scolaires mises en examen*, ESF ÉDITEUR, p. 74

de trabajo virtual, donde el objetivo es la rápida formación a través de la integración económica en la administración⁹⁹⁸.

En conclusión, se espera que el uso de las nuevas herramientas de aprendizaje en la enseñanza y el uso de las TIC, así como la implementación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDD) se conviertan en aspectos que harán que el sistema educativo francés sea más flexible con un aumento significativo en la calidad de la educación. Con estas predicciones, se aspira a que la educación en Francia sea más incluyente y ofrezca más calidad en términos de competitividad, e igualdad de oportunidades para todos.

Sección 2

La evaluación de la política de educación en Colombia

En Colombia la política pública de educación responde, en este último siglo, a las exigencias de la economía global. Las recientes reformas consolidan el enfoque neoliberal de la educación, tales como la gestión del sistema educativo que considera la educación como un servicio que puede ser proporcionado, no solo por el Estado, sino también por el sector privado en beneficio de los empresarios transnacionales, con un sistema educativo que tendrá una educación de masas y una mano de obra barata y calificada. En otras palabras, la educación se considera como un servicio que mejora el capital humano de las empresas.

Cuando se analiza el contexto jurídico del derecho a la educación en Colombia, se encuentra que su principal objetivo es garantizar la igualdad social y la justicia, pero en la práctica, la acción del Estado ha servido para perpetuar la desigualdad y para consolidar la economía global.

El derecho a la educación es considerado por la Constitución de Colombia como un derecho fundamental cuando se trata de menores de 18 años, y su aplicación se puede obtener por medio de la tutela, ante un juez cuando el ejecutivo no garantiza su realización. La Ley 115 de 1994 estableció el sistema de educación general, que tiene por objeto garantizar una educación de calidad acorde con la dignidad humana.

En el derecho internacional, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁹⁹⁹, de las Naciones Unidas reconoce el derecho a la educación. Los estados deben velar por el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de la dignidad y deben fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Los Estados miembros deben, por lo tanto, garantizar la educación para que cualquiera pueda participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad en-

998 L. ZUCKERMAN, (2001), *L'enseignement de l'anglais et l'inégalité en France*. Les Echos, économie et société. www.lecercle.lesechos.fr, p. 65.

999 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y protocolo facultativo. www.ohchr.org

tre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos¹⁰⁰⁰, y deben promover actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas¹⁰⁰¹.

En el contexto del bloque constitucional de Colombia¹⁰⁰², el Estado está sujeto a todas las normas contenidas en los tratados internacionales sobre derechos humanos, suscritos y aprobados por una ley nacional. En cuanto al derecho a la educación, la Corte Constitucional ha exigido la sumisión a las normas supranacionales de las Naciones Unidas, la OEA, la OIT, entre otros, así como a las recomendaciones del relator Especial para la Educación de la ONU. Aunque algunas de las declaraciones, convenciones y recomendaciones sobre las normas internacionales, no tienen un vínculo directo, la Corte Constitucional las ha citado y ha determinado que deben ser consideradas como derecho consuetudinario vinculante para los Estados.

Por otra parte, la Corte Constitucional, a través de la revisión de la ley de tutela ha especificado el contenido, el núcleo y el alcance del derecho a la educación, además, se han desarrollado las obligaciones conexas del Estado, tanto inmediatas como aquellas de realización progresiva.

Por jurisprudencia se declaró que la educación tiene una protección especial del Estado y que es la base para el ejercicio y el goce de otros derechos humanos¹⁰⁰³. Asimismo, la Corte dijo que la disposición de la educación como un servicio público, es un objetivo fundamental del Estado y que el núcleo duro del derecho a la educación se extiende al derecho al acceso y a la permanencia en el servicio, lo que permite una educación adecuada. También se insistió en varias ocasiones que es un derecho y un deber, que crea obligaciones entre los diferentes actores del proceso educativo¹⁰⁰⁴.

En ciertas obligaciones del Estado, en especial las que son de carácter inmediato, se ha vivido un conflicto, especialmente entre algunos derechos fundamentales que se oponen, como el derecho a la educación y el derecho a la huelga por parte de los profesores, y la Corte para resolver el caso decide aplicar el test de igualdad y el test de proporcionalidad, así como el método de ponderación, los que han servido para limitar los derechos fundamentales, según lo han sugerido los doctrinantes del constitucionalismo moderno¹⁰⁰⁵.

A. Una mirada a la evolución del sistema educativo colombiano con indicadores referenciales y neoliberales

Teniendo en cuenta todo el entorno normativo actual, se puede deducir que la obligación del Estado colombiano se concreta en el diseño e implementación de políticas públicas

.....

1000 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS Y CULTURALES, Observaciones Generales. www.ohchr.org

1001 J. A. CARRILLO SALCEDO (2001), *Soberanía de los Estados y Derechos Humanos en Derecho internacional contemporáneo*. Madrid: Technos, p. 43.

1002 M. ARANGO OLAYA, (2004), *El Bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana*, en Revista Precedente, www.icesi.edu.co, p. 87.

1003 R. UPRIMNY YEPES (2001), "El bloque de constitucionalidad en Colombia. Un Análisis jurisprudencial y un Ensayo de sistematización doctrinal". En *Compilación de Jurisprudencia y Doctrina Nacional e Internacional*. Volumen I, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Colombia, junio de 2001, p. 146.

1004 N. J. CUCHUMBÉ HOLGUÍN y J. C. VARGAS BEJARANO, (2006) *La Corte Constitucional colombiana y el derecho a la educación de la población desplazada*. Universidad autónoma del Estado de México, pp. 267-290.

1005 M. E. LÓPEZ BRUCE, (2009) "La aplicación del test de proporcionalidad frente a medidas regresivas de los derechos económicos, sociales y culturales", *Revista Universidad Javeriana*, No 6, Bogotá, enero-diciembre 2009, p. 151-168

para la educación con contenido humanista, lo que implica exigir que se preste un servicio de educación con una perspectiva de derechos humanos¹⁰⁰⁶, cuyo objeto sea garantizar y proteger el derecho a la educación en sus cuatro elementos, esto es la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación¹⁰⁰⁷. Pero en la práctica, las reformas incluidas en las políticas públicas en curso, así como los programas y proyectos de aplicación coyuntural han servido para perpetuar la desigualdad. A continuación, se presentan los resultados de las reformas educativas implementadas.

a) Los resultados de la aplicación de las reformas educativas

Las reformas educativas implementadas en las últimas dos décadas han servido como instrumento para realizar el modelo económico neoliberal en nuestro país¹⁰⁰⁸, para asegurar mano de obra barata y calificada, sin que se haya podido implicar de manera efectiva a los actores sociales, por el contrario, el gobierno ha enmascarado la participación ciudadana en una pseudoparticipación, que se traduce actualmente en una baja participación de la sociedad civil¹⁰⁰⁹ y una fragmentación de las organizaciones sociales¹⁰¹⁰. Por consiguiente se puede afirmar que la educación aún ha servido de instrumento para afectar a los ciudadanos, volviéndolos proactivos en la exigencia de la realización de sus derechos fundamentales y de sus valores constitucionales, sino, por el contrario, el gobierno ha sabido utilizar la educación como un instrumento para la sumisión frente a la imposición del modelo neoliberal de la economía, hecho que viene acentuando la desigualdad y la injusticia social. Por ello, no es de extrañar que aún existan en el país, 3,9 millones de niños por fuera del sistema escolar, sin ninguna estrategia real que permita vincularlos en un corto plazo¹⁰¹¹.

Una limitación para masificar el sistema educativo en Colombia ha sido el cumplimiento de las exigencias del Banco Mundial y el FMI¹⁰¹² en relación con la reducción del gasto social, lo que trajo como consecuencia la pérdida de la profesionalización de los docentes, al haberse flexibilizado su reclutamiento a través de la contratación a término fijo, haber estandarizado y homogeneizado la política educativa¹⁰¹³, lo que ha conducido a bajos salarios de los docentes y por ende mala calidad en la educación¹⁰¹⁴; lo anterior aunado a la pérdida de la identidad del gremio docente¹⁰¹⁵, que ha perdido mucha fuerza como grupo de presión, al momento de incidir en la agenda pública. Asimismo, la estandarización de las competencias humanas ha conducido a una pérdida de identidad con el multiculturalismo y las etnias y de corresponsabilidad con el medio ambiente, por cuanto el *ciclo común* que se ha impuesto en

-
- 1006 TURBAY RESTREPO, Catalina, (2000), *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Unicef: Colombia, Fondo Andino Restrepo Barco, p. 95
- 1007 S. LEÓN GÓMEZ, (2004), *Elementos del derecho a la educación en Colombia*, Bogotá: Angelfire, p. 62.
- 1008 C. MIÑANA BLASCO, J.G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal*, Bogotá: Fecode p. 96
- 1009 J.J. BRUNNER (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. UNESCO, p. 96.
- 1010 J. F. BOLL, O. RAMÍREZ y J. W. MEYER (1990), "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas" en *Nuevos enfoques en educación comparada*. Editado por P. G. Altbach y G. P. Kelly, Madrid: Mondadori, p. 123-152.
- 1011 A. CALVO DE SAAVEDRA (1994), "La modernidad en sus desplazamientos", en *Revista Colombia de Psicología* 3: pp. 37-42.
- 1012 B. ASCHER (2001) "Education and training services in International Trade Agreements". *Conference in Higher Education and training in the global Marketplaces: exporting issues and Trade Agreements*, Washington D.C., p. 75.
- 1013 S. J. BALL STEPHEN (1990), *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London: Routledge., p. 69.
- 1014 M. CARNOY (2000) "Scholl choice? Or is it privatization?" En *Educational Reserarcher* 29: p. 15, 20 www.aera.net.
- 1015 P. BROWN, (1997), "The third wave: education and the ideology of parentocracy", en *Education; Culture Economy and Society*. Editado por A. H. Halsey, Oxford University Press, p. 42

la educación, elimina la posibilidad de construir vocaciones individuales e ignora la existencia de estas en Colombia¹⁰¹⁶. Otro de los requisitos del Banco Mundial ha sido la privatización y la automatización de la educación superior pública, con una lógica de eficiencia económica¹⁰¹⁷, lo que va en contra de los jóvenes desfavorecidos e impide la masificación de la educación superior.

Cabe señalar que en la última década, el neoliberalismo exige que se aumente el número de niños por clase, para así ampliar la cobertura sin que se aumente la inversión social del Estado¹⁰¹⁸. Esta exigencia disminuye aún más la calidad de la educación y reduce las posibilidades de desarrollo pleno, así como la integración en los mercados mundiales¹⁰¹⁹. Asimismo impide la equidad y el desarrollo integral¹⁰²⁰, que son requisitos constitucionales de la educación¹⁰²¹.

Debido a la implementación del modelo neoliberal en la educación, los resultados de PISA 2006 y TIMSS 2003, clasificaron a Colombia como uno de los peores países en términos de calidad. En la evaluación internacional de matemáticas y ciencias TIMSS 2004, Colombia se situó por debajo de los estándares mundiales, ganando el segundo puesto más bajo. En las pruebas SABER, que miden las competencias básicas desde 1998 en las clases de 3º, 5º, 7º y 9º, los resultados fueron decepcionantes en el 2006. En matemáticas, solo 17 de cada 100 niños alcanzan el nivel esperado de la escuela primaria. En la escuela secundaria, solo dos de los 100 niños y niñas son capaces de resolver problemas complejos. En el idioma español, evaluado en el quinto año, solo 5 de 100 alumnos alcanzan el nivel esperado. En la escuela secundaria en el noveno grado, solo 20 estudiantes por cada 100 alcanzan el nivel esperado¹⁰²².

Los resultados en términos de calidad de la educación en el período 1996-2006 muestran que la implementación del plan de primer año de la educación se convirtió en simples promesas incumplidas, y los gobiernos olvidaron sus propuestas y proyectos, es así como no se incluyeron las metas allí definidas, ni los objetivos, ni las estrategias. Por el contrario en los planes de desarrollo cuatrienales de los gobiernos se observa la aplicación de las políticas neoliberales, promovidas y sugeridas por los expertos de los organismos internacionales¹⁰²³.

Las decisiones en la educación siempre se toman en el nivel central, desde el Ministerio de Educación Nacional, donde los tecnócratas desconocen los aportes de la sociedad civil

1016 J. CHUBB y T. MOE (1990), *Politics markets and America's schools* Washington DC: Brookings Institute, p. 74

1017 J. L. CORAGGIO (1998) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación, sentido oculto o problemas de concepción?", en *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Editado por J. L. Coraggio y R. M. Torres, Buenos Aires, Madrid: Miño y Dávila Editores www.educar.com, p. 67

1018 R. W. MCMEEKIN (1988), *Education Statistics in Latin America and the Caribbean. Technical Study*. UNESCO EDU 104.

1019 WORD BANK y THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY (2000), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. The World Bank: UNESCO, p. 256.

1020 C. TIRAMONTI (2001), "El Banco mundial y la agenda educativa" en *Cuadernos de pedagogía*, 308: p. 57-60

1021 J. C. TEDESCO (1989), *El rol del Estado en educación*. OREALC, p. 69.

1022 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, (2007), *Expertos en educación analizan la importancia indicativa de las pruebas PISA en Colombia*. www.oie.es, p. 94.

1023 F. CAJIAO (2007), *La concertación de la educación en Colombia*, Revista Iberoamericana de Educación No 34. www.rieoei.org, p. 72.

y se dedican a cumplir con los requerimientos del Banco Mundial y del FMI con el fin de estandarizar la normatividad del país, ignorando los aspectos multiculturales y étnicos¹⁰²⁴.

Por otro lado, existen dos reformas o enmiendas constitucionales que ayudaron a cambiar las fórmulas de transferencia general del sistema SGP y a reducir la inversión en educación. La primera fue en 2001 y la segunda en 2006, habiendo reducido los recursos transferidos a los municipios para la prestación del servicio de educación, en más de un punto del producto interno desde 1991, cuando se contaba con una inversión del 4,6 del PIB, llegando hoy a una inversión del 3,6 del PIB, buscando, lo que evidencia la política regresiva que ha implementado el gobierno en estas dos décadas, en relación con los sectores sociales, y con el firme propósito de aumentar la inversión privada en todos los niveles, así como la privatización de los derechos de matrícula en las universidades públicas para volverlas sostenibles¹⁰²⁵.

El segundo plan decenal para la educación¹⁰²⁶, 2007-2016, contiene progresos ideológicos importantes, pero corre el mismo riesgo de volverse una promesa incumplida. Lo anterior por cuanto los desarrollos reglamentarios del gobierno van en el sentido del modelo neoliberal, es así como se estableció una evaluación del sector docente con indicadores que privilegian lo cuantitativo y no lo cualitativo. En el plan decenal se exige que la evaluación sea cualitativa, lo que requiere que se respete la identidad cultural y se dé valor a la educación social, a los valores éticos, a los aspectos políticos, recreativos y estéticos, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades, la democracia y la justicia social¹⁰²⁷. En el pleno, este reto es ahora compartido por la sociedad civil y el Estado, y se espera que no se queden en aspiraciones, sino que este nuevo ideal conceptual y ético de la educación se concrete en programas destinados para este fin.

En cuanto a las grandes disparidades en la educación, se encontró que en Colombia aún no se ha dado a todos los niños una educación básica, gratuita y obligatoria. El mismo ministerio reconoció en su informe anual de 2011, que aún existe un porcentaje importante de niños del sector rural y de las áreas desfavorecidas que deserta de la educación básica, sin haber completado siquiera la educación primaria¹⁰²⁸. Los jóvenes vulnerables siguen siendo excluidos en tres de las cinco grandes regiones del país, y son víctimas del reclutamiento forzado por grupos armados al margen de la ley, además, muchos de ellos deben trabajar para poder sobrevivir, no tienen un proyecto de vida y su existencia ha perdido su significado¹⁰²⁹.

Haciendo un seguimiento a la realización del derecho a la educación al interior de los grupos vulnerables, se observa que a pesar de que existen disposiciones constitucionales y legales

1024 Ministerio de Educación Nacional (1996), *Plan decenal de educación (1996-2006)*, Colombia, www.mieducacion.gov.co

1025 P. CARDENAS SANTAMARÍA, (2003), *Financiamiento de la educación superior: Enseñanzas y retos para Colombia*. Bogotá: Asobancaria, p. 83.

1026 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Plan Decenal para la educación*, www.plandecenal.edu.co.

1027 F.A. RINCÓN TRUJILLO (2007), *El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016)*, Foro Latinoamericano de políticas educativas, FLAPE, Boletín de referencias No 23, p. 96

1028 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2011), *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá, www.mineducacion.gov.co

1029 J. ROJAS (2007), *Conflicto, desplazamiento y educación*, Revista del Magisterio 28, CODHES, Colombia, p. 52.

que los protegen, así como algunas sentencias de la Corte Constitucional que así lo exigen, lo cierto es que Estado viene incumpliendo esta obligación¹⁰³⁰, razón por la cual siguen fallándose tutelas individuales que exigen otorgar cupos escolares a estos niños y ayudarles con los costos escolares. Esta es responsabilidad compartida entre el Ministerio de Educación y las autoridades municipales quienes deben elaborar y ejecutar planes, programas, proyectos y estrategias específicas para atender las necesidades educativas de los grupos vulnerables, incluidas las minorías étnicas y los niños de familias desplazadas¹⁰³¹.

A pesar de todo ello, las cifras correspondientes a los niveles de la educación y la deserción escolar de los niños de grupos vulnerables son alarmantes¹⁰³². Por lo tanto, es necesario considerar el derecho a la educación más allá del acceso y la permanencia¹⁰³³. Para garantizar este derecho entre personas desfavorecidas, es necesario tener en cuenta las necesidades socioeconómicas y psicosociales de estas familias¹⁰³⁴, tales como las condiciones de salud¹⁰³⁵, la vivienda, el poder adquisitivo, y ello por cuanto se sabe que las condiciones sociales desfavorecidas afectan el acceso y la permanencia de los niños y los jóvenes¹⁰³⁶.

b) Los problemas de la descentralización

En cuanto a los resultados de la descentralización de la gestión y administración del servicio público de educación¹⁰³⁷, se constata que los alcaldes y gobernadores no saben utilizar sus recursos de manera eficiente¹⁰³⁸ y equitativa¹⁰³⁹, es así como le dieron prioridad a la inversión en el sector de la infraestructura y en el reclutamiento de la burocracia administrativa, dejando de lado la inversión en maestros pedagogos¹⁰⁴⁰, o en métodos de enseñanza innovadores o en tecnología, lo que no permite que mejore la calidad de la educación a nivel local¹⁰⁴¹, además, no se puede olvidar la brecha que existe entre la educación pública y la educación suministrada por el sector privado, habiendo estos últimos mejorado sensiblemente la calidad y la innovación con la aplicación de las nuevas tecnologías de la educación, lo que acrecienta los problemas de inequidad en el país¹⁰⁴².

.....

1030 A. M. IBÁÑEZ y A. MOYA, (2007), *La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales*, Bogotá, DNP, p. 78

1031 E. FORERO (2003), *El desplazamiento forzado en Colombia. Ponencia en: Woodrow Wilson International, Center for Scholars*, Washington D.C., p. 65.

1032 J. U. ARBOLEDA (2004), "Política pública colombiana en materia de restablecimiento de la población en situación de desplazamiento". En: *análisis de experiencia en restablecimiento de la población en situación de desplazamiento*. Memoria de Seminario Internacional, Bogotá, Colombia, p. 96

1033 ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ- CODHEZ (1997), *Desplazados por la violencia y conflicto social en Bogotá*. Bogotá- Colombia, p. 34.

1034 O. ATTANACIO et al. (2005), *Displacement, Conflict and Welfare: An Empirical Analysis*. Progress Report. Bogotá. Colombia., p. 58.

1035 BANCO MUNDIAL (2002), *Colombia Poverty Report*. Banco Mundial, p. 78

1036 BALCÁZAR, LÓPEZ, OROZCO, VEGA (2001), *Colombia, Alcances y lecciones en su experiencia de la Reforma Agraria*. CEPAL, p. 65.

1037 F. A. PARDO FLÓREZ, (2006), *La décentralisation de l'Etat en Colombie, évolution d'un politique publique*. Thèse doctoral Université Panteón Assas Paris 2, p. 83

1038 D. RESTREPO (2004), *De la descentralización a la regionalización, nuevo escenario de la guerra y oportunidad para la paz*. Revista Eure, Volumen XXIX No 89, Santiago de Chile, p. 80.

1039 J.M. BLANQUER y D. FAJARDO (1991), *La descentralización en Colombia. Estudios y propuestas*, Bogotá IFEA- Universidad Nacional de Colombia., p. 76.

1040 C. CABALLERO, (2004). "Economía y política social", in *Fortalezas de Colombia*, CEPEDA F (Comp), Colombia, BID, Ariel, p. 9.

1041 E. GONZÁLEZ, (2002), *Evaluación de la descentralización en materia de capacidad institucional*, Bogotá: DNP, p. 67.

1042 S. PEÑALVA, " Situación y perspectiva de los gobiernos locales en Colombia", in *Descentralización y Democracia. Estudio de los gobiernos locales en América Latina*. Borja J. Calderón F. Grossi M. S. Peñalva (comp), Estudios Urbanos, Santiago de Chile, p. 65.

Los problemas que han surgido en el proceso de descentralización de los servicios de educación se resumen en situaciones caóticas ocasionadas por exceso de regulación por parte del Gobierno nacional¹⁰⁴³, el aumento de la corrupción administrativa¹⁰⁴⁴, la falta de un control efectivo¹⁰⁴⁵ y de conocimientos y habilidades de las autoridades locales para gestionar la transferencia del sector central¹⁰⁴⁶, el aumento de la pobreza en las ciudades pequeñas y el accionar de los grupos ilegales que extorsionan a las autoridades locales, quitándoles recursos a la inversión en educación¹⁰⁴⁷.

Sin embargo, todos los casos de gestión descentralizada no han sido tan traumáticos. Por lo tanto, se puede analizar el caso de la capital de la República, Bogotá D. C., como un ejemplo exitoso donde se pueden extraer lecciones que aprender¹⁰⁴⁸. En la capital se utilizó una combinación de diferentes estrategias, tales como la ampliación y el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas públicas, los contratos de subvención de las escuelas y colegios privados, el subsidio de las rutas de transporte escolar para la educación pública, la reducción del número de estudiantes por curso, la lucha contra la deserción escolar, sobre todo en los estratos 1, 2 y 3, atacando las causas de la pobreza y la desnutrición, con desayunos escolares reforzados y subsidios en mercados a las familias desfavorecidas¹⁰⁴⁹.

c) Los problemas de corrupción administrativa y el conflicto armado

Uno de los flagelos que afecta al sistema general de educación en Colombia, es la corrupción política y administrativa en la gestión y la administración¹⁰⁵⁰ y en la actualidad esta corrupción ha inventado nuevas formas relacionadas con la globalización, las cuales son:

1. Las prácticas ligadas a los procesos de privatización de bienes¹⁰⁵¹ y de servicios de educación pública, por la vía de acuerdos con instituciones privadas¹⁰⁵².
2. Las prácticas asociadas a los procesos de licitación pública para la construcción de infraestructura educativa y para el suministro del apoyo logístico en los establecimientos de enseñanza, en particular con las plataformas tecnológicas en las escuelas y las universidades¹⁰⁵³.

1043 H.L. MONCAYO, (1991), "Una propuesta de categorización municipal", in M.E. CARDENAS (Comp), *Descentralización y Estado moderno*, Bogotá, FESCOL, p. 9

1044 A. TRUJILLO, (2001), *Descentralización, regionalización y autonomía local*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p. 34.

1045 F. GUTIERREZ, (2002), *Degradación o cambio. Evolución del sistema político colombiano*, Bogotá: Norma, p. 65

1046 O.L. ACOSTA, R.M. BIRDI, (2003), *The Dilemma of Decentralization in Colombia*. Universidad de Toronto, Canadá, p. 4.

1047 A.M. JARAMILLO, R. CEBALLOS, y M. VILLA (1998), *En la encrucijada. Conflicto y cultura política en Medellín*. Medellín, Corporación Región, p. 75.

1048 B. PEDRAZA (2002), "Diez años de participación en Bogotá (1990-1999)", in *Enlaces y Rupturas. Experiencias de participación representativa de una década en Colombia*. Bogotá. Diakonia- parcomun, p 52

1049 SECRETARÍA DISTRITAL DE HACIENDA, (2008), *Finanzas sanas y sostenibles para la equidad y el desarrollo*. Bogotá: DIAGRAM.

1050 DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, (2005), *La relación entre la corrupción y el proceso de descentralización en Colombia*. Bogotá.

1051 FUNDACIÓN CORONA, (2006), *Educación compromiso de todos. Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia*. Bogotá, p. 84

1052 DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2003), *Renovación de la administración pública*, Conpes 3248, pp. 25-27.

1053 BANCO MUNDIAL, Estudios para combatir la corrupción en Bogotá, www.worldbank.org/wbi/governance.

3. Las prácticas de corrupción ligadas a la manipulación de la información en los computadores¹⁰⁵⁴.
4. Las prácticas políticas y administrativas que permitan la “captación del Estado” por los grupos legales¹⁰⁵⁵ o ilegales¹⁰⁵⁶, parapolíticos¹⁰⁵⁷, narcopolíticos¹⁰⁵⁸, los traficantes de drogas¹⁰⁵⁹, los que ingresan al poder legislativo o al poder ejecutivo con la tarea de hacer leyes, decretos y reglamentos que permitan “legalizar” sus intereses económicos¹⁰⁶⁰ y dar prioridad a los megaproyectos¹⁰⁶¹ regionales agrícolas y mineros, entre otros¹⁰⁶².

Para luchar contra la corrupción, los órganos de control han propuesto actuar en grupos interinstitucionales y desarrollar un enfoque integral para la evaluación sectorial de la educación, con un control fiscal que permita ir más allá de la contabilidad y de la evaluación financiera de hoy, para hacer el control desde el nivel central, utilizando medidas que permitan medir las disparidades en el gasto entre las áreas desfavorecidas o zonas rurales y urbanas. Asimismo, se propone implementar un sistema de riesgos contractuales que minimice las pérdidas al Estado por incumplimiento del contrato de obra, un sistema que ya se concibió en la última reforma de la ley de adquisiciones, la Ley 1150 de 2006¹⁰⁶³.

También se propone la legalización del cabildeo en el Congreso para supervisar y garantizar la transparencia del interés social en cada proyecto que pretenda afectar el sistema educativo. Por último, se propone destinar más recursos para fortalecer el control social de la ciudadanía¹⁰⁶⁴, no solo capacitar a los ciudadanos en el diseño y la evaluación de políticas públicas, sino también para apoyar la participación de los líderes en los eventos, tales como foros nacionales¹⁰⁶⁵ y departamentales sobre la educación¹⁰⁶⁶.

Otro problema importante que afecta el sistema educativo es el conflicto armado interno, que tiene un impacto profundo en la inscripción y en la permanencia de los jóvenes al colegio, donde se registran las tasa más altas de deserción debido al reclutamiento forzado de que son víctimas, por parte de los grupos armados. Una de las situaciones más comunes es el desplazamiento forzado de las familias, es así como entre 1985 y 2011 se registraron 3 662 000 personas desplazadas¹⁰⁶⁷ de las cuales 842.000 han sido de la última década¹⁰⁶⁸.

.....

1054 CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA, (2010), *Informe al Congreso*. Bogotá.

1055 G. PALACIOS, (1990), *La irrupción del para-estado*, ILSA, CERC, Bogotá, p. 74.

1056 CODHES, *Boletín Informativo* 2011, en www.codhes.org.co, p. 234 p.

1057 CINEP (2011), *Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política*, Bogotá, p.243.

1058 J. RANGEL (1996), Poder local: objetivo actual de la guerrilla, in *Descentralización y orden público*. Bogotá: FESCOL GTZ, p. 67.

1059 M. PALACIOS, (2006), *Entre la legitimidad y la violencia*. Colombia 1875-1994. Editorial norma, Colección Vitral, 4ª edición, Bogotá, p. 73

1060 M.N. BELLO, (2005), *Restablecimiento: entre retornos forzados y reinserciones precarias, el desplazamiento en Colombia*, Bogotá, p. 269.

1061 PROCURADURÍA GENERAL DE LA Nación (2011), *Informe anual de actividades 2011*. Bogotá, www.procuraduria.gov.co

1062 TRANSPARENCIA POR COLOMBIA, (2011), *Informe anual 2011*, Bogotá. www.Transparenciacolombia.org.co, p. 41.

1063 S. YONG SERRANO, (2012), *El contrato estatal en el contexto de la nueva legislación*. Bogotá. Ibáñez, p. 43

1064 F. VELÁSQUEZ, (2001), “Desencantos y promesas: a propósito de la participación en la gestión local en Colombia”, en Burchard H. y Dilla H. *Mercados globales y gobernabilidad local. Retos para la descentralización*, Caracas, Nueva Sociedad, p. 67.

1065 L. VELÁSQUEZ, (2002), “Modernización institucional y gerencia pública: Apuntes sobre la experiencia de participación ciudadana en el control fiscal en Colombia”, Bogotá: Contraloría General de la República, p. 18.

1066 F. VELAZQUEZ y E. GONZALEZ, (2003), *Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?*, Bogotá, édit FUNDACIÓN CORONA, p. 63.

1067 CODHES, (2011), Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento, *Boletín Informativo* 84:13.

1068 M. N. BELLO, (2005), Restablecimiento entre retornos forzados y reinserciones precarias, en *El Desplazamiento en Colombia*. Bogotá p. 269

Se estima que los niños en edad escolar provenientes de familias desplazadas ascienden a un millón. Estas cifras¹⁰⁶⁹ configuran una de las mayores crisis humanitarias en el mundo¹⁰⁷⁰.

B. Los retos de la política de educación pública en Colombia

Lo novedoso que se percibe en la actualidad son aquellas corrientes sociales que están buscando una posible redefinición de un modelo de modernización de las sociedades o, en su defecto, que están tratando de abordar, al menos, la discusión teórica sobre el inicio de una fase posmoderna en los países industrializados, que está permitiendo al interior de esta sociedad, tener una visión más humanista de la educación, diseñando políticas públicas más autónomas que propendan por una educación alternativa. Estos nuevos enfoques se pueden tener en cuenta en diferentes contextos y latitudes, pudiendo Colombia, por ejemplo iniciar acciones tendientes a hacer respetar ciertos valores y creencias los cuales deberían estar presentes en un nuevo modelo educativo, con el fin de garantizar el multiculturalismo¹⁰⁷¹.

Por otra parte, es importante recalcar que la planificación educativa dentro de un modelo neoliberal está evolucionando y cambiando constantemente. Estos aspectos ponen de relieve la estrategia como una herramienta de investigación y desarrollo. No se puede olvidar que la globalización de las formas de la economía, la cultura y las relaciones sociopolíticas que han determinado el comienzo de este siglo, no han favorecido una comprensión clara de un modelo predeterminado de educación que logre garantizar la coherencia en los objetivos que las naciones esperan alcanzar, a pesar de los esfuerzos que vienen haciendo los expertos internacionales en aras de armonizar los sistemas educativos¹⁰⁷².

Esto se explica, entre otras causas, por el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología, por la presencia de la sociedad de la información, por la aparición de nuevos espacios para la formación de profesores y por el paradigma de la sociedad del conocimiento, temas que preocupan no solo los elementos de la microescuela, la institución, la clase, sino que también afectan la perspectiva del sistema educativo completo, por sector y subsector, en el desarrollo político y económico de las naciones y en el desarrollo social de un Estado¹⁰⁷³.

En el escenario mundial, el surgimiento de una sociedad moderna se caracteriza por la omnipresencia de los bienes disponibles y el aumento del conocimiento y la comunicación. En este contexto, la planificación educativa neoliberal de los Estados posmodernos debe redefinir sus actividades, por ejemplo, la innovación en los métodos de enseñanza, la creación de programas y proyectos para lograr una educación más flexible y pertinente, y el mejoramiento

1069 M. PONTÍN, (2005), Pastoral de la movilidad Humana. Conferencia Episcopal de Colombia, *Pastoral Social*, Editorial Kampris, Bogotá, p. 67.

1070 CINEP (2011), *Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política*. Bogotá, p. 16

1071 J. PALOS RODRÍGUEZ, (1998), *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer. España, p. 453

1072 ZANTEN A. VAN (2005), "La régulation par le bas de système éducatif: légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local", in Y. Dutercq (éd). *La régulation des politiques d'éducation*, Rennes. PUR, p. 62.

1073 M. D. ZACHARY, V. DUPRIEZ, V. VANDENBERGUE (2002), "Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement", in D. De la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck, P. 259-279.

to de la condición humana y la calidad de vida de la nación, el mejoramiento de las relaciones entre la sociedad y el Estado¹⁰⁷⁴.

Es en este escenario de la sociedad contemporánea, que aparece el nuevo concepto de “una educación con una perspectiva de derechos humanos”, que es una referencia al gran progreso moral de la sociedad¹⁰⁷⁵. Su presencia es importante en la vida social, política y cultural de la nación. A continuación, se estudian los principales desafíos de la política de educación en Colombia.

a) Una política independiente con educación alternativa

Los académicos y los sindicatos de maestros quieren diseñar una política pública independiente y alternativa en la educación, que respete la diversidad y el multiculturalismo, para lo cual se requiere de una participación real de las masas, con múltiples actores de la sociedad, y en todos los escenarios posibles, evitando el llamado fenómeno de la pseudoparticipación¹⁰⁷⁶.

El gran desafío para la sociedad civil en Colombia en la nueva década será el de ir más allá de las prácticas de consulta y prácticas discursivas en el diseño de las políticas públicas¹⁰⁷⁷ para lograr un impacto real en la implementación y evaluación de políticas, con el fin de lograr cambios reales en la agenda pública y en las actuaciones de la tecnocracia del gobierno¹⁰⁷⁸.

Con un mayor control ciudadano, se podrá exigir al Ministerio de Educación que cumpla con las disposiciones de la Ley General de Educación, en el sentido de propiciar la participación ciudadana a través de foros educativos, con el fin de recoger aportes de los ciudadanos y generar planes decenales realmente participativos¹⁰⁷⁹.

Por otra parte, los movimientos sociales, las comunidades, los ciudadanos que ejercen el control social deberán adoptar una posición más proactiva, con la profundización de las propuestas de política pública de vanguardia¹⁰⁸⁰.

La educación formal deberá fomentar que un ciudadano sea capaz de entender el lenguaje especializado del gobierno y de sus tecnócratas, para que puedan tomar decisiones libres e independientes¹⁰⁸¹.

-
- 1074 J. RUANO BORBALAN (2006), “Globalisation de la forme scolaire”, in G. Chapelle, D. Meuret (éd), *Améliorer l'école*. Paris, PUF, p. 52.
- 1075 VAM HAECHT (dir) (2003), “Sociologie politique et critique en éducation, *Revue de l'Institut de sociologie*, p. 78.
- 1076 Periódico EL TIEMPO (2010) “Síntesis del documento Retos e indicadores del sector educativo publicado por el proyecto “Educación compromiso de todos”, www.eltiempo.terra.co/proyectoeducacion.
- 1077 G. FERNÁNDEZ, (2001) “La ciudadanía en el marco de las políticas públicas”, en Revista Iberoamericana de la OEI n.o 26, *Sociedad educadora*, CIDE, Chile, p 7.
- 1078 F. BARCENA, (2006), *El oficio de la ciudadanía*. Introducción a la educación política. Paidós, Pág. 82-83.
- 1079 N. HERNÁNDEZ GUEVARA, (2006), *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas, el caso colombiano*. Foro Latinoamericano de Políticas educativas, No 5, Bogotá, p. 16
- 1080 E. SADER, (2008), “Postneoliberalismo en América Latina”, en *Revista Buscando camino, camino alternativo*, Panamá, www.nodo50.org, p. 65.
- 1081 A. REGUESENS GALNARES, (2003), *Retos de la enseñanza en Derechos Humanos*. Universidad Autónoma de México, p. 95.

b) *Educación para la ciudadanía y para el respeto de los derechos humanos*

Con respecto a la educación para la ciudadanía, se considera que no solo se debe proporcionar desde un punto de vista formal, sino también en la educación informal¹⁰⁸². Para tener éxito en esta tarea, el gobierno deberá animarse a usar los medios de comunicación y en especial la cadena institucional, para informar y educar a los ciudadanos en los proyectos democráticos del país, invitándolos a un voto crítico e independiente, evitando manipulación de la maquinaria política y ganando así el respeto de todos los líderes políticos¹⁰⁸³.

Para que el público en general llegue a tener un impacto real en el diseño de políticas, el aprendizaje de los estudiantes deberá cambiar, siendo fortalecido en el ejercicio de la ciudadanía y en la realización de los derechos humanos¹⁰⁸⁴, por lo que se deberá alentar, por ejemplo, el uso de la herramienta de los presupuestos participativos a nivel local, explicando el mecanismo desde el colegio, con el fin de que los jóvenes puedan ayudar a identificar los problemas de la región y tengan una participación tanto individual como colectiva en la elaboración de las políticas locales y los presupuestos respectivos.

Al gobierno, tanto en el nivel central como territorial, se le deberá exigir que avance en la transparencia respecto de la gestión de los contratos, con la utilización de las nuevas herramientas de la compra virtual, la subasta a la inversa, la bolsa de productos, la compra por catálogo, lo que permitirá a los ciudadanos utilizar también la administración electrónica, para ejercer el control ciudadano. De otra parte, el gobierno debe garantizar la conexión gratuita a Internet, a toda la población y el suministro de computadoras a todos los niños de las escuelas rurales y urbanas del país de manera gratuita.

También se deben cambiar los hábitos y la cultura de la comunidad escolar y promover una participación más activa de todos los sujetos en el diseño, implementación y evaluación de la política nacional, local e institucional de la educación¹⁰⁸⁵. Se requiere además mejorar las posibles alianzas con otras partes interesadas en intervenir en la prestación del servicio educativo, tales como los empresarios, las asociaciones de industriales, organizaciones internacionales, entre otros.

Se debe fomentar la investigación en contenidos educativos, en herramientas de enseñanza, en políticas o proyectos alternativos de educación y en otros elementos de este tipo, realizando a su vez publicaciones con los resultados de estas investigaciones en revistas académicas¹⁰⁸⁶, cuyos artículos deben ser de lectura obligatoria en los programas académicos con el fin de generar debate en torno a las nuevas alternativas de educación¹⁰⁸⁷.

1082 A. M. RODINO, "La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe", en *Visión propuestas para la región*, México. www.UNESCO/SER/UNAM, p. 45

1083 D. A. ITURRALDE (2003), El informe interamericano de la educación en derechos humanos: metodología y resultados. En *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional*. San José, IIDH, p. 12.

1084 C. VILLÁN DURÁN, (2003), *Educación en Derechos Humanos, una mirada desde el derecho internacional de protección a la persona humana*. Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos y Plan de Acción, p. 74.

1085 G. RAMÍREZ, (2007), *Avances y retos de la educación en derechos humanos en el siglo XXI. De América Latina a México*. Universidad Autónoma de México UMAN, p. 76

1086 F. SHAEFFER (1994), *Participation for Educational Change: A Synthesis of experience*. París. IIEP UNESCO, p. 18.

1087 R.M. TORRES (2001), "De agentes de reforma a sujetos de cambio: La encrucijada docente en América Latina", en *Perspectiva No 114*, Ginebra: UNESCO, p. 4.

Se debe fomentar la participación de las ONG en el sector y coordinar los esfuerzos y recursos de manera recíproca¹⁰⁸⁸.

A los jóvenes se les debe garantizar la participación política, proporcionando espacios institucionales para la expresión de sus opiniones¹⁰⁸⁹.

A los niños y niñas se les deberá enseñar la participación democrática desde el aula de estudio, para lo cual se podrán utilizar simulaciones de elecciones de alcaldes o concejales, lo que permite garantizar la apropiación de valores comunes, el respeto por los bienes públicos y por el derecho que tienen las generaciones futuras a disfrutar también del planeta¹⁰⁹⁰.

Los partidos políticos deberán hacer una transformación ideológica que permita mayor participación de los integrantes y del grupo de seguidores, por ejemplo utilizando mecanismos tales como la producción colectiva de proyectos de ley para buscar el desarrollo local y regional, la suscripción de un mandato ciudadano por parte del elegido y de los compromisos respectivos con sus mandatarios, de suerte que exista un compromiso claro de los políticos que los obligue a cumplir¹⁰⁹¹ con sus promesas electorales¹⁰⁹².

En el aula y en los medios de comunicación, se deberán realizar esfuerzos para darle un nuevo significado a los bienes públicos, fortaleciendo los principios de solidaridad y fraternidad, con la esperanza de que estas acciones provengan de las autoridades locales, quienes invertirán en las escuelas y en los medios masivos locales para lograr rápidamente esta apropiación de principios y valores fundamentales para una mejor convivencia. Los jóvenes deberán aprender a ser líderes y a construir sobre lo construido, asumiendo las nuevas responsabilidades comunes, colectivas y compartidas¹⁰⁹³, con una visión planetaria¹⁰⁹⁴, lo que permitirá reducir las tensiones sociales¹⁰⁹⁵.

Además, se deberá fortalecer la educación secundaria universal y gratuita, y el uso masivo de la tecnología¹⁰⁹⁶. Esto debido a que las prácticas más básicas, como las tecnologías agrícolas, requieren el conocimiento de las ciencias naturales y de la química y la educación sigue siendo de mala calidad en este nivel, en el país. También debe requerir un tratamiento preferencial por los pobres, más decidido que lo que existe hasta hoy¹⁰⁹⁷. Lo anterior por cuanto se ha demostrado que la educación es una herramienta eficaz para salir de la pobreza, y que

-
- 1088 A. ROSENZVAIG, E. GERBER (comp) (1998), *Sindicatos y nuevas formas de participación ciudadana*. Buenos Aires: FES., p. 65.
- 1089 Y. SHAMSIE, (2000), "Comprometiéndose con la sociedad civil: Lecciones de la OEA, ALCA y Cumbre de las Américas. The North South Institute FOCAL, International Centre for Human Rights and Democratic Development, p. 94.
- 1090 J. RIVERO (1999), *Educación y exclusión en América Latina*. Reformas en tiempo de globalización. Tarea ayuda en acción. Lima, p. 43
- 1091 A. V. PINILLA DÍAZ (2007), *Educación y cultura política: Un balance historiográfico*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 13.
- 1092 M. PALACIOS (1999), *Parábola del liberalismo*, Bogotá, Norma, p. 42.
- 1093 J. B. TORO A., (2001), *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*, Bogotá: Viva la ciudadanía. Módulos de la Escuela de Liderazgo Democrático, p. 25.
- 1094 M.A. RICCIARDI, (2008), *El rol del Estado y el dilema entre la eficiencia y la equidad*. Comisión de Estudios sobre Finanzas Públicas, Argentina, p. 67.
- 1095 CEPAL-ONU, (2011), *Espacios iberoamericanos; Hacia una nueva arquitectura del Estado para el desarrollo*. Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, p. 56
- 1096 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012), *Renovación pedagógica y uso de las TIC en Educación, uno de los temas del Plan Decenal de educación*. www.plandecenal.edu.co
- 1097 H. LÓPEZ CASTAÑO y J. NUÑEZ MÉNDEZ, (2006), *Pobreza y desigualdad en Colombia, Diagnóstico y estrategias*. Bogotá, DNP, p. 63.

el lastre se logra romper, cuando una persona alcanza por lo menos doce años de educación básica¹⁰⁹⁸.

Debido a que las razones para no asistir regularmente a la escuela, están relacionadas en un alto porcentaje, con razones económicas, es evidente que la estrategia de la atención debe centrarse en subsidios bien focalizados, insistiendo además en el fortalecimiento de su participación ciudadana, al momento de concebir los programas educativos, para que haya mayor apropiación de este derecho. Si las personas de escasos recursos económicos son capaces de participar en el diseño e implementación de las políticas públicas en materia de educación, se fortalecerán los programas, se determinarán mejor las prioridades, logrando reducir costos y haciendo más sostenible el sistema educativo¹⁰⁹⁹.

Otro reto importante consiste en la sistematización de las experiencias exitosas y la necesidad de aprender de ellos. La educación en Colombia ha desarrollado en varios sectores, pedagogías exitosas. Asimismo se han realizado innovaciones, las cuales, a menudo, son desconocidas para la mayoría de actores del sistema. Por ejemplo, la escuela por radio y la nueva escuela para el sector rural, han sido dos innovaciones que son ejemplos de estrategias exitosas, pero no han sido suficientemente explotadas¹¹⁰⁰.

Con el fin de mejorar la pertinencia en los contenidos y la calidad de la educación, se deben utilizar métodos para que el tiempo de aprendizaje sea atractivo y productivo. Además, la calidad debe medirse periódicamente y deben difundirse ampliamente los resultados en cada nivel, para permitir a la sociedad avanzar hacia una mejor calidad de la educación¹¹⁰¹.

Para mejorar la gestión de la escuela se debe fomentar la gestión participativa de la escuela, y requerir a la administración, ya sea pública o privada, que utilice las tecnologías y las prácticas exitosas, con el fin de maximizar los logros y tener una información confiable y actualizada, en forma permanente, que permita a los actores del sistema ejercer un control social eficaz y que facilite el aprendizaje mutuo en la gestión docente¹¹⁰².

Por otro lado, los profesores deben crear equipos de trabajo interdisciplinario y esforzarse por ser más cualificados, teniendo actitudes proactivas que permitan explorar nuevas pedagogías y lograr así el éxito de todos los estudiantes¹¹⁰³.

Otro desafío importante es la lucha contra el analfabetismo en las zonas rurales. La incapacidad de comunicarse mediante la lectura y la escritura implica la exclusión de uno de cada cinco de nuestros campesinos, quedando por fuera de la información de la vida moderna, que también implica la ausencia de conocimiento universal, lo que le serviría para mejorar la salud y para hacer frente de mejor manera a los problemas económicos¹¹⁰⁴.

1098 C.A. LÓPEZ CADENA, (2010), *Pobreza y derechos en Colombia*. Bogotá, Revista Derecho del Estado No 24, julio de 2010, p. 24

1099 H. LÓPEZ y J. NUÑEZ MENDEZ. (2007), *Pobreza y desigualdad en Colombia, diagnóstico y estrategias*. Bogotá: DNP, p. 51.

1100 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011), *La escuela por radio*. Bogotá, www.mineduccion.gov.co

1101 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2011), *Indicadores y estadísticas*,

1102 COLOMBIA APRENDE, LA RED DEL CONOCIMIENTO (2011), *Gobierno escolar y participación*, www.colombiaaprende.gov.co

1103 F. ARNSTROM (1998), "Curricula Management and Special and inclusive education", in P. CLOUGH (éd), *Managing including education: from policy to experience*. Londres; Paul Chapman, P. 35

1104 RED LATINOAMERICANA PORTALES EDUCATIVOS RELPE, *Educación rural en Colombia*, Bogotá, www.relpe.org.

Por otro lado, se debe ir más allá de una simple evaluación de las políticas públicas en educación, en relación con aspectos tales como la logística y la organización del sistema, desde el punto de vista administrativo, financiero y de personal, o la evaluación de la gestión del conocimiento, o del grado de implementación de programas y cursos, debiendo centrarse por ejemplo, en una evaluación profunda de la pedagogía, lo que permitiría medir el grado de adaptabilidad y asequibilidad de la educación, elementos estos que son los que permiten tener éxito en la educación para todos¹¹⁰⁵.

También se deberían producir cambios profundos en relación con los criterios para la selección, evaluación y promoción de los estudiantes, así como respecto de los costos de matrícula, debiendo realizarse una diferenciación positiva para los estudiantes provenientes de familias desfavorecidas, generando así verdadera igualdad¹¹⁰⁶, lo que permite el acceso sin discriminación al sistema educativo¹¹⁰⁷.

Del mismo modo, deben diseñarse políticas públicas que permitan la implementación de un nuevo sistema de valores, y la formación de espíritu crítico en los jóvenes, capaz de refutar los conceptos existentes en la sociedad y de entender la contribución que deben hacer al cambio, dejando de ser receptores pasivos del aprendizaje para convertirse en actores reales, con cultura política renovada que les permita olvidar fenómenos como el clientelismo y el servilismo a los señores de la guerra¹¹⁰⁸.

Aunque el sistema de la educación siga en Colombia cumpliendo con su papel de ser el instrumento predilecto de nuestras élites para mantener las ideologías dominantes, y aunque el impacto social de la educación haya sido hasta ahora precisamente ese: “lograr mantener las creencias tradicionales y el statu quo”, de todos modos, no se puede renunciar a la tarea de preparar un sector de la sociedad civil para que a mediano plazo logre influir en las políticas públicas de educación, promoviendo educación que permita una sociedad más justa e igualitaria y que satisfaga las necesidades de los diferentes grupos sociales, pero esta tarea será compleja, preocupante y exigirá una capacidad de lucha diferente, y siempre desde la razón¹¹⁰⁹.

Para concluir, se puede afirmar que los factores que han determinado que la retórica y la acción en la educación nunca confluyan en Colombia, ha sido la falta de compromiso por parte de las élites, para buscar verdaderos cambios políticos en el sector educativo, así como las restricciones que siempre han existido en materia de inversión en el sector de la educación, y finalmente la ausencia de estrategias eficaces por parte de la oposición, con la consecuente confrontación de los actores sociales, tratando de implementar las iniciativas promovidas por los académicos, sin que hayan logrado un verdadero impacto en la agenda pública.

1105 D. LOZANO FLÓREZ, (2009), La construcción y gestión de sistemas municipales de educación en Colombia: Problemas y perspectivas de la descentralización de la educación. En *Revista Colombiana de Sociología* No 20, Bogotá, Universidad de la Salle, P. 52

1106 M. LÓPEZ (2001), *Pluralidad en la manera de hacer política educativa: reforma de la descentralización de la educación*. Bogotá: Fundación Corona, p. 82

1107 A. GAVIRIA, y J. H. BARRIENTOS (2001), Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Revista Planeación y Desarrollo* Volumen 32- P. 3

1108 A. MARTÍNEZ (2003), De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. En *Lecciones y lecturas de educación*: Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p 12

1109 D. FILMUS, C. V. KAPLAN, (2002), *Educación para una sociedad más justa*, Argentina: Aguilar, p. 72

c) *La reforma educativa anhelada con perspectiva de derechos humanos*

Acerca de lo que se espera de una verdadera reforma educativa en Colombia, se considera que, además de prestar especial atención a las necesidades de los más vulnerables, también se debe aspirar a mejorar el contenido y la pedagogía de la educación para dar más sentido al aprendizaje¹¹¹⁰ y mejorar la participación de los interesados en la comunidad educativa, lo que garantizaría la creación de condiciones óptimas para realizar la igualdad de oportunidades¹¹¹¹.

La nueva política pública en educación debe incluir una perspectiva de derechos humanos¹¹¹², teniendo en cuenta que es el enfoque más racional y prometedor para generar aprendizaje y para que las personas adquieran la conciencia de los valores y principios que elevan la dignidad de los seres humanos¹¹¹³. La educación en la perspectiva de los derechos humanos en Europa ha permitido a los administradores a las nuevas políticas públicas, mejorar las relaciones con los ciudadanos, porque a menudo se ven los problemas sociales de otra manera y se buscan las respuestas adecuadas a la creciente complejidad sociopolítica, al cambio social, exigencias que son necesarias en las políticas públicas para la educación. Este nuevo enfoque también permite determinar el contenido de las obligaciones de un Estado en un contexto social y por lo tanto más humanista¹¹¹⁴.

La educación en materia de derechos humanos debe ser parte del plan de estudios de la educación básica, secundaria y superior, por cuanto es una formación emancipadora¹¹¹⁵, por ello cuando se trata de niños, se les debe transmitir la enseñanza de la defensa de los derechos humanos cuando los mismos están amenazados o violados. Esta formación debe permitir a los ciudadanos desarrollar formas de comportamiento en una sociedad más incluyente y tolerante, basada en el reconocimiento del otro, en lo que respecta no solo a sus derechos, sino también a los de los demás, para dar el sentido y dimensión a la dignidad humana. El ciudadano debe ser capaz de reconocer y aceptar a otros, autorregularse, construir el conocimiento, actuar en solidaridad para resistir y enfrentar el abuso de poder, interpretar y transformar el medio ambiente, considerando los derechos humanos como una forma de vida¹¹¹⁶.

Esta educación también debe transformar las prácticas, costumbres y procedimientos que guían los eventos y marcos de revisión de la acción individual y colectiva en el contexto de los derechos humanos. El ambiente escolar debe ser tomado como un lugar para reuniones, eventos y relaciones sociales que fomenten no solo conocimientos, sino también los dere-

1110 ONU, (1998), *El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004*. Lecciones para la vida, ed ONU, Nueva York, p. 9.

1111 M. de L. BELTRÁN LARA, (2003), *Educación en derechos humanos*, p. 84.

1112 F. GONZÁLEZ MORALES, (2004), *La enseñanza clínica en Derechos Humanos e interés público en Sudamérica*. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos No 27, p. 56

1113 UNESCO/CEAAK/CREFAL/INEA (2000), *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*, Santiago de Chile, p. 42.

1114 A. TOURAINE (1997), *¿Podremos vivir juntos?*, col Sociología, México. FCE, p. 355.

1115 C. FERNÁNDEZ LIRIA, P. FERNÁNDEZ LIRIA, L. ALEGRE ZOHONERO, M. BRIEVA, (2007), *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y Estado de derecho*. Edit. AKAL, p. 32.

1116 M. FIGUEROA CALVO (2006), *Acciones a favor de la educación en derechos humanos*, Programa de Cooperación sobre derechos humanos, México comisión europea. www.portal.sre.gov.me, p. 45

chos intelectuales, emocionales, sociales y culturales, para el libre desarrollo de su personalidad y de la identidad, y al mismo tiempo, al maestro se le debe exigir que se oponga a la discriminación y que asuma conductas incluyentes y respetuosas de los demás¹¹¹⁷.

Para lograr un buen diseño de las políticas públicas de educación¹¹¹⁸ en Colombia, se considera que el aprendizaje debe ser entendido como una cuestión de interés general y debe estar estrechamente relacionado con el proceso de construcción social de la nación¹¹¹⁹. La política pública en educación debe buscar alcanzar intereses incluyentes y colectivos, asimismo debe definir un nuevo esquema de regulación general de la educación¹¹²⁰, y unos métodos de resolución de conflictos con soluciones alternativas. Las políticas públicas en materia de educación deben convertirse¹¹²¹ en una alternativa atractiva a la acción política de la sociedad civil¹¹²².

También se sugiere que la política pública sea acordada con los interlocutores sociales, para lograr un verdadero cambio de referenciales y una nueva escala de valores ¹¹²³ que permiten el diseño de un sistema educativo de calidad¹¹²⁴, incluyente¹¹²⁵ e integral¹¹²⁶.

Se recomienda que el Estado y los diversos grupos de la sociedad civil que han pensado influir en el diseño de la nueva política pública de educación en el país, retomen los pilares de la educación que fueron propuestos por Jacques Delors¹¹²⁷.

“(i) el aprendizaje de conocimientos, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar sus conocimientos en un pequeño número de sujetos, lo que también implica aprender a aprender y explotar el potencial de la educación en la vida. (ii) aprender a hacer, no solo para adquirir una calificación profesional sino también, más general, la competencia que le permita hacer frente a muchas situaciones que presenta la vida y el trabajo en equipo. Pero también aprender a hacer, en el contexto de la experiencia social o de un trabajo diferente. (iii) aprender a vivir juntos, para desarrollar la comprensión y el conocimiento de otras formas de interdependencia, proyectos comunes y prepararse para tratar con otras opiniones, respetando los valores de pluralismo, la comprensión mutua y la paz. (iv), y aprender a ser cada vez mejor, para que aflore la personalidad y para poder actuar con mayor autonomía, con justicia y responsabilidad personal”.

El nuevo papel que estaría llamado a desempeñar el Estado en Colombia, es aquel de hacer de la educación una herramienta para ayudar a los ciudadanos a ejercer su ciudadanía y no ser utilizados por los líderes políticos, para sus fines mezquinos¹¹²⁸. La educación debe pro-

1117 A. MAGENDZO, (2006). *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Editorial Lom, p. 75.
 1118 R. YUS (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Editorial Grao, Barcelona, p. 54
 1119 J. M. ARAN, M. GUELL, I. MARIAS, J. MUÑOZ REDÓN (2007), *Educación para la ciudadana y los derechos humanos*. Octaedro editorial, p. 67.
 1120 M. D. PRIETO SANTANA (2007), *Los derechos humanos, Eje transversal del currículo educativo*. Bubok, p. 34
 1121 G. AZKÁRATE, G. ERRASTI, L. MEZA, (2000), *Materiales para la educación en derechos humanos*. Ararteko. Victoria., p. 45.
 1122 J. V. MESTRE CHUST, (2005), *Educación en derechos humanos en padres y maestros*, A. Coruña, p. 6
 1123 D. LÓPEZ (1995), *Formación ética y ciudadanía*. En Revista La Obra, No 8, Buenos Aires, p. 63
 1124 Consejería de educación y Ciencia, Sevilla, (1997), *La educación con vocación internacional: hacia una perspectiva global de la educación en derechos humanos y para la paz*. Centro de profesores, Almería, p. 74
 1125 M. V. REYZABAL (1995), *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*, Escuela Española, Madrid, p. 35
 1126 J. TUVILLA RAYO, (2006), *Valeurs démocratiques et finalités éducatives*, Collection thématique, CIFEDHOP, Ginebra, p. 89
 1127 J. DELORS, (1996), *L'éducation un trésor est caché dedans*. UNESCO, Indice composite de l'apprentissage, Conseil Canadien sur l'apprentissage, p. 32.
 1128 D.F. SARMIENTO, *Educación popular, obras completas*, Tomo XI, p. 5.

mover el alivio de las tensiones entre las clases sociales y hacer desaparecer las brechas de pobreza¹¹²⁹, mejorando las condiciones de vida de la mayoría de la población¹¹³⁰.

En el mismo sentido, la educación debe enseñar a los administradores públicos a ejercer mejor la gobernanza¹¹³¹, lo que permite la participación y contribución de los grupos sociales en el diseño e implementación de políticas públicas a nivel nacional y local, la producción de las negociaciones equitativas entre los inversionistas y las personas de la élite del territorio en cuestión, lo que permite lograr un desarrollo sostenible, incluyente y equitativo¹¹³². Por último, la educación debe permitir a los ciudadanos el ejercicio del control social, ayudando a prevenir el flagelo de la corrupción administrativa¹¹³³.

En este nuevo papel para la educación, se puede esperar que los ciudadanos hagan más preguntas, sean menos conformistas, más exigentes en sus demandas para la movilidad social, la innovación y la igualdad económica¹¹³⁴. Pero este nuevo escenario no debe asustar a las élites, ya que es el desarrollo de posneoliberalismo estadounidense occidental¹¹³⁵. El Estado debe exigir una mayor participación de los grupos vulnerables, realizar acciones incluyentes, diseñar más políticas públicas humanistas para luchar contra las desigualdades y lograr la equidad, con la ayuda de contratistas y empresarios privados, quienes también tienen una tarea de responsabilidad social, todo esto es lo que permite a las instituciones estatales legitimarse en el poder¹¹³⁶. En este nuevo papel del equilibrio de poder con una economía de redistribución, que también ofrece un modelo económico más flexible, ha tenido éxito entre las élites que se perpetúan en esta nueva etapa del capitalismo moderno.

Por su parte, los investigadores y académicos más inquietos e innovadores, deberán aprovechar esta oportunidad para organizarse con el fin de ejercer presión sobre el diseño de las políticas públicas en educación¹¹³⁷ y para avanzar en la creación de un nuevo concepto de la misma, del sistema educativo y del nivel de valores colectivos¹¹³⁸, que permita a todos los miembros de la nación, la apropiación de la cultura de derechos humanos, democrática e incluyente, respetuosa de la diferencia y de la diversidad cultural y étnica¹¹³⁹.

Todo ello se debe a que los tecnócratas nacionales e internacionales han encontrado en las nuevas experiencias en la administración pública, que una de las formas de adquirir gobernanza y generar altos niveles de confianza y legitimidad en el gobierno, es la que propende

1129 S. DUSCHATZKY, (2007), Las competencias educativas: un terreno polémico de definición. Notas Críticas, Buenos Aires, diario Clarín www.clarin.com, p. 53.

1130 I. TABARES (2002), La educación como motor del desarrollo. Bogotá, Luventicus, p. 45

1131 I. M. MELO SALCEDO (2009), La educación como instrumento para la gobernabilidad. En Revista Crear, Universidad Sergio Arboleda, p. 34

1132 F. SAVATER (2003), Los caminos para la libertad. Ética y educación. Madrid: Fondo de Cultura Económica, p. 52

1133 R. RODRÍGUEZ PRIETO, (2005), Ciudadanos soberanos. Participación y Democracia Directa. España: Almuzara, p. 31.

1134 PNUD, (2004), La democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, contribuciones para el debate. Argentina, p. 75

1135 I. PRAST, J. CATALA (2001), Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico, en Revista Instituciones y Desarrollo No 10, Barcelona: Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, p. 67

1136 S. AMARTYA (2002), Desarrollo y libertad, Bogotá: Planeta, p. 78.

1137 N. CUNILL GRAU, (1997), Repensado lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social. Caracas: Nueva Sociedad, CLAD, p. 6.

1138 E. DABAS, (1993), Las prácticas de intervención en redes sociales. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós, p 78

1139 R. M. TORRES, (2001), Participación ciudadana y educación, una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Instituto Fronesis. Uruguay, p. 64.

por los intereses de los grupos vulnerables de la sociedad¹¹⁴⁰, y mejorar sus condiciones de vida, lo que se ha llamado el “neopopulismo”¹¹⁴¹ en América Latina¹¹⁴². De todos modos, estas nuevas aproximaciones a la política pública abren el camino hacia los cambios profundos en los referentes conceptuales de la educación, por lo que la gran responsabilidad descansa hoy en los académicos, encargados de organizar y apoyar los cambios esperados en el país, con la implementación del plan en educación de derechos humanos, que recientemente se aprobó pero que aún no se ha aplicado en los currículos del sistema escolar¹¹⁴³.

Y, finalmente, se considera que para lograr una verdadera reforma de la política pública en educación en Colombia, el gobierno deberá destinar más recursos a la educación, lo que es esencial para la recuperación del modelo económico que se anhela en el país. Esto se debe a que hasta los años setenta, el gobierno colombiano había tomado la educación como un elemento que servía para desarrollar el país, por lo que se entendía que el tema debía ser planificado junto con el desarrollo económico y político. Sin embargo, desde entonces hasta hoy, se ha vivido la escasez de recursos para la inversión en la educación, fruto de un modelo neoliberal que exige reducir los costos de las políticas sociales, e incluso en los años noventa se produjeron avances en la educación infantil, por ejemplo, en los niveles de matriculación en la escuela primaria, y en la diversificación de la enseñanza secundaria técnica y universitaria. Sin embargo, siguen existiendo grandes lagunas en la calidad, precisamente debido a la falta de recursos para capacitar a los docentes en los nuevos métodos de enseñanza y para innovar e invertir¹¹⁴⁴ en la ciencia y las nuevas tecnologías TIC en educación¹¹⁴⁵.

C. Mejores prácticas, lecciones aprendidas, perspectivas y recomendaciones

Entre las buenas prácticas que pueden sobresalir en Francia, existen mecanismos para ayudar a los niños y a los jóvenes a superar las dificultades de aprendizaje, tales como las redes de ambición al éxito, los apoyos para hacer las tareas, las tutoría de clase, las redes de las escuelas rurales, la enseñanza de niños fuera de las aulas, entre otros¹¹⁴⁶.

En la administración y la gestión del sistema educativo, se observan buenas prácticas, tales como la suscripción de contratos de misiones entre el Ministerio de Educación y directores de las instituciones educativas, los cuales integran los resultados esperados en términos de éxito escolar¹¹⁴⁷. Esta se considera una buena práctica que debe ser estudiada y quizás adoptada en Colombia, pudiendo pensarse además, en extender estos contratos y compromisos de misión a otras instancias del sistema educativo nacional, como a las secretarías de

1140 J. L. CORAGGIO (2001) Desarrollo humano, economía popular y educación. Buenos Aires, Aique, p. 8

1141 G. FRIGERIO, M. POGGI, M. GIANNONI, (1997), Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires. CEM Novedades Educativas, p. 62.

1142 J. L. CORAGGIO, R.M. TORRES (1997), *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Niño y Dávila CEM, p. 78

1143 R.M. TORRES (2000), “Reformadores y docentes. El cambio educativo atrapado entre dos lógicas en: *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB- Editorial Magisterio Nacional, p. 32.

1144 D. TUSSIE (comp) (2000), *Luces y sombras de una nueva relación. El Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Sociedad Civil*. Buenos Aires. FLCSO; Temas Grupo Editorial, p. 76.

1145 UNESCO OREALC (2001) *Análisis de prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, p. 63.

1146 ARMAND A. et GILLE B (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, IGEN et IGAEN, p. 5

1147 Y. DUTERCQ, (2006), *Les régulations des politiques d'éducation*. Paris: PUR, p. 94.

educación de los departamentos, a las autoridades educativas locales, a los directores y a las autoridades de educación básica, con las que se deben definir los resultados esperados¹¹⁴⁸ utilizando criterios inclusivos y democráticos¹¹⁴⁹.

En cuanto a la administración de las escuelas, los dos países se encuentran en una etapa de evolución similar, porque han permitido la entrada de la herramienta del proyecto educativo de la escuela, donde permiten la participación de todos los actores de la comunidad educativa; sin embargo, estos proyectos están quedando en el papel, pues no han podido funcionar en ambos países, debido a la rigidez presupuestaria del sector público y a que los rectores de los establecimientos escolares no pueden poner en práctica, por ejemplo, los programas experimentales concebidos por los maestros, o implementar proyectos piloto para mejorar la calidad de los resultados educativos¹¹⁵⁰, por cuanto no existe rubro presupuestal para estas actividades extracurriculares. Sin embargo, en Francia, se comenzó una reforma que pretende otorgar mayor flexibilidad en la escuela, habiendo flexibilizado por ejemplo la carta escolar que otorga los cupos a los niños con base en el sitio donde residen, y también el porcentaje de asignación de tiempo (10%), lo que a corto plazo, generará una mayor autonomía tanto a los directores de establecimientos escolares, como a los padres para elegir el sitio y el tipo de escuela que se quiere para sus hijos, así quede retirada de su sitio de residencia¹¹⁵¹.

En Colombia, no hay tal rigidez en la elección de escuelas, no obstante hay una enorme brecha en la calidad de la educación entre las públicas y las privadas, pues solo los niños y jóvenes de las escuelas privadas alcanzan la media de los resultados internacionales PISA, mientras que las instituciones públicas están muy por debajo del promedio de América Latina¹¹⁵².

Después de todas las similitudes encontradas en el funcionamiento del sistema educativo actual en ambos países, podría afirmarse que Francia y Colombia han recorrido caminos similares en la globalización de la educación, ya que se han reformado los contenidos para buscar un *ciclo común*, así como la evaluación estandarizada de habilidades y conocimientos, además los dos países trabajan en la normalización de las materias y créditos, ambos firmaron el Tratado de Bolonia¹¹⁵³ para normalizar los títulos de educación superior en casi todo el mundo¹¹⁵⁴.

Las recientes reformas en ambos países tienen una tendencia a obtener el financiamiento conjunto de la educación pública y privada y consideran que se debe atraer la atención de la educación en la demanda y no en la oferta, así como en la evaluación internacional del rendimiento del sistema con un enfoque neoliberal que exige medir la tasa de deserción, y

1148 F.X. MERRIEN, (1998), "De la gouvernance et des États providence contemporains", *Revue Internationale de Sciences Sociales*, 155, pp. 61-71.

1149 J.P. GAUDAIN (1999), *Gouverner par le contrat*, París ; Presses de Sciences politiques, p. 9

1150 A. VAN ZANTEN, (2004), *Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne*, *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2, pp. 47-64.

1151 F. THOMAS-BION, (2010), *Le système éducatif français*. París: Agora éducation, p. 42

1152 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN (2011), *Colombia en PISA 2009, mensaje de urgencia de la calidad de la educación*. www.mineduccion.gov.co

1153 T. LAMARCHE (coord), (2006), *Capitalisme et éducation*, París, Syllpese, 161 p.

1154 D. FORAY (2009), *L'économie de la connaissance*, París, La Decouverte, 125p.

calcular la forma como disminuirá o aumentará el número de graduados en la próxima década, con énfasis en la educación técnica o profesional, más que en la educación superior, proveyendo así mano de obra calificada y a buen precio, para atraer inversión extranjera a sus territorios¹¹⁵⁵.

Sin embargo, esta última estrategia para aumentar la profesionalización técnica de la educación en Francia generó una encrucijada, ya que no se puede olvidar que el país también está comprometido con una tasa del 50% de los jóvenes con educación superior para el año 2013, una tasa que no se podrá alcanzar porque el número de jóvenes que están accediendo a la educación superior en los últimos años es reducido, y muchos de los jóvenes están optando por la formación profesional o técnica que les está permitiendo insertarse directamente en el mercado de trabajo¹¹⁵⁶. Este tipo de educación técnica podría llevar a aumentar las brechas sociales¹¹⁵⁷ y a agravar el problema de la inmigración en el país¹¹⁵⁸.

En general, los analistas y evaluadores del sistema educativo francés siguen afirmando que el sistema es elitista, de clases y competitivo, con privilegios, dependiendo de la región y las escuelas, colegios o liceos de donde salgan¹¹⁵⁹ y concluyen que si se quiere avanzar hacia una educación incluyente, se debe revisar completamente la estructura del sistema actual, lo que incluye la apropiación de las nuevas tecnologías, el uso de esta en la educación, los cambios en los horarios escolares y unas formas más flexibles de clase, así como mayor mixtura social en las universidades, previendo disposiciones de ayuda global y no sectorizadas¹¹⁶⁰.

En cuanto a la aplicación del *ciclo común* y la exigencia de seguimiento a los jóvenes a través de una libreta de competencias, permitiría a cada establecimiento educativo definir las mejores rutas escolares para cada uno de ellos, aunque los evaluadores del sistema consideren actualmente que los avances en la implementación de este instrumento son bajos, teniendo en cuenta que la obligación existe desde la ley desde 2005¹¹⁶¹ en Francia, sin embargo, al comparar los países, se ha desarrollado mucho mejor, en el Francia, porque ya se implementó un programa integral que incluye no solo preguntas de conocimiento, sino también competencias para aprender y ser capaces de vivir juntos.

En Colombia, la norma currículo común favorece únicamente las disciplinas del conocimiento, descuidando las competencias para la vida. Desde hace 10 años, se viene trabajando en un proyecto llamado el Plan Nacional de Educación para los Derechos Humanos (Planedh) para todo el sistema educativo, liderado por la Defensoría del Pueblo y algunos expertos de la ONU, en el cual se pretende incluir competencias genéricas y transversales para la

.....

1155 B. GUILHON, (2004) *Les marchés de la connaissance*, París, Économica, 159 p.

1156 A. SEN (2000), *Repenser l'inégalité*, París, Seuil, 2000, p. 281.

1157 G. PSACHAROPULUS (1988), *L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissements*. París, Economica, 343 p.

1158 A. SEN (2001), *Étique et économie*, in S. Marnat, París, PUF, 2001, 364 p.

1159 F. DUBET, M. DURU BELLAT, A. VÉRÉTOUT, (2010), *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion social*. París: Seuil, p. 75.

1160 M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D. GREGER et J. Y. ROCHEX (2011), *Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Éducation, politiques, sociétés*, Lyon, Ens Editions, p. 63.

1161 M. DURU- BELLAT, N. MONS, B. SUCHAUT, (2004), " Organisation scolaire et inégalités sociales de performance: les enseignements de l'enquête PISA " *Éducation et Formations* 70: 72.

evaluación de competencias en el sistema de educación, como el “saber vivir juntos” “saber comportarse en sociedad”, “el ejercicio de la ciudadanía”, “la autonomía y la iniciativa”¹¹⁶².

Es así como el Planedh aporta un nuevo enfoque a la educación, por cuanto debe desarrollar competencias genéricas y transversales que permiten a los jóvenes vivir en sociedad, comprender y respetar los derechos del hombre y ser autónomo. Sin embargo, se observa que no existe una voluntad política en el gobierno actual para adoptar este documento, por orden, por resolución o decreto, lo que volvería obligatorio este tipo de aproximación con una perspectiva de derechos humanos, en todos los establecimientos escolares.

En Francia, por el contrario, ya se han expedido todas las disposiciones legislativas y reglamentarias necesarias para asegurar, no solo la puesta en práctica del nuevo *ciclo común*, sino también para exigir la transformación de las herramientas educativas para que la reforma sea eficaz, teniendo como meta alcanzar al 80% de los jóvenes en la educación obligatoria con éxito en las pruebas del *ciclo común*, incluso si los resultados siguen siendo muy pobres, se espera una transformación continua de todo el sistema, la cual asegurará que las generaciones futuras tengan un enfoque más humano, en temas tales como el desarrollo sostenible y equitativo y la cuestión de la equidad social internacional¹¹⁶³.

El ciudadano francés será cada vez más crítico con el gobierno y podrá ejercer de manera efectiva, los mecanismos democráticos para realizar la inclusión social y la equidad. Además, los ciudadanos europeos realizarán correctamente la utilización de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, especialmente en el caso de la Corte Europea de Derechos Humanos, donde sabrán acudir cuando consideren que hay violaciones de sus derechos humanos a nivel nacional¹¹⁶⁴.

Se recomienda exigir al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la adopción de los indicadores que ya fueron diseñados por la Defensoría del Pueblo, tendientes a medir factores tales como el acceso, adaptabilidad, accesibilidad, la calidad y pertinencia del sistema educativo, para poder así avanzar en una evaluación objetiva de la inclusión y que todos los actores puedan comenzar a repensar la política educativa actual¹¹⁶⁵.

Otras dos buenas prácticas que deben ser experimentadas en Colombia son la red de escuelas para niños con dificultades de aprendizaje, para ayudar a cerrar la brecha entre las escuelas rurales y las escuelas públicas, respecto de los establecimientos de educación privados, así como la ampliación del preescolar público y gratuito para los niños desde los tres años, teniendo en cuenta los beneficios que se producen en el rendimiento académico de los estudiantes, cuando reciben una educación preescolar reforzada¹¹⁶⁶.

1162 OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS, PLAN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, (2010), www.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf.

1163 J. L. VILLENEUVE, (2010), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris: Editions le manuscrit, www.manuscrit.com, p. 56.

1164 TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS: PREGUNTAS Y RESPUESTAS. Corte Europea de derechos del Hombre, Secretaría del Tribunal, www.echr.coe.int

1165 UNESCO, INFO- ACES, (2012), *Sistema básico de indicadores para la educación superior de América latina*. www.infoaces.org

1166 F. DUBET (2004), *L'École de chances. Qu'est que ce qu'une école juste ?* Paris: Seuil/La République des idées, p. 8.

Además, hay que reformar los institutos de educación para la formación de profesores, extrayendo lecciones aprendidas en el sistema francés, y recogiendo las buenas prácticas que han surgido de los nuevos institutos de formación docente en ese país, teniendo en cuenta que hay muchas lagunas en los docentes colombianos, especialmente con respecto al uso de las herramientas pedagógicas para la transmisión de conocimientos, el uso de las TIC y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera¹¹⁶⁷.

En cuanto a los desafíos que enfrentan los sistemas de gestión de la educación, hay problemas similares, tales como las dificultades en el manejo del presupuesto, los cuales son muy rígidos y no responden a la realización legislativa de los objetivos del sistema educativo de cada país analizado, “el rendimiento académico para todos los jóvenes”. En los dos países no existe una contabilidad de costos y se perciben debilidades en los sistemas territoriales, en torno al diseño de las políticas, quienes aún carecen de indicadores simplificados y uniformes para medir los avances en la educación¹¹⁶⁸.

Los dos países tienen problemas en la afectación o ubicación efectiva de los docentes, sin que exista un reclutamiento objetivo y una verdadera política de personal, afectación o ubicación que se basa en los deseos de cada docente¹¹⁶⁹ y no en las necesidades¹¹⁷⁰ de los docentes¹¹⁷¹. En Colombia, es aún más evidente debido a la politización de los maestros que se mueven entre las palancas estratégicas de los políticos para asegurar su traslado o transferencia a un lugar mejor ubicado y más seguro.

Un segundo problema común en ambos países, que tiene que ver con la dificultad de calcular la canasta escolar para cada nivel de la educación, debido a la descentralización del gasto en la educación y la ausencia de políticas públicas locales, sin que existan aún indicadores para medir los avances en cada municipio¹¹⁷². Sin embargo, cabe señalar que existen grandes diferencias entre los dos países, en relación con la capacidad de gestión de sus alcaldes, dado el nivel de educación de los funcionarios públicos en Francia y las competencias que estos han desarrollado respecto de la gestión como administradores de bienes del municipio, asumiendo la responsabilidad del desarrollo local.

En Colombia, por el contrario, los alcaldes tienen un bajo nivel de educación, puesto que en la mayoría de municipios solo han alcanzado la formación secundaria, y todavía tienen muy poca conciencia de la importancia de proporcionar un servicio público de educación que sea eficaz. Además, hay mucha corrupción en la administración de los fondos transferidos por la nación para la educación, así como un mínimo de control de la Contraloría General de la República, en la realización de la misión de las instituciones educativas en términos de calidad de la educación y de calidad en la contratación de personal docente¹¹⁷³.

1167 M. DURU BELLAT, E. DYDANOV, (2010), “Structures éducatives et inégalités sociales”, *Éducation comparée*, p 17

1168 F. JOLLIVET, (2008), “Collectivités territoriales, éducation et pédagogie”, AFAE, www.afaefrance.free.fr.

1169 Les Cahiers de l'éducation, “Décentralisation: ce qui a changé”, n.º 52, février 2006.

1170 B. TOULEMONDE, (2007) “Éducation et décentralisation, Problèmes politiques et sociaux”, París, *La documentation française* No 934. p. 37.

1171 Rapport IGEN AGTAENR, (2006) “L'EPLE et ses missions”, No 2006-100.

1172 F. THOMAS BION, (2010), *Le système éducatif français*, París: agora éducation, p. 7.

1173 TRANSPARENCIA POR COLOMBIA (2011), *Informe sobre la corrupción en la educación*, www.transparenciaporcolombia.com, p. 63

En cuanto a la educación prioritaria y la educación incluyente, es una gran práctica del sistema educativo francés, que no se ha aplicado todavía en Colombia. A pesar de las recientes reformas en el Decreto 1290 de 2010 que modifica en los maestros la manera de evaluar a los estudiantes y la obligación que tienen, por ejemplo aquella de pasar más tiempo en el aula con los estudiantes que tienen dificultades para obtener resultados favorables, sin embargo, en la reglamentación no se traduce en compromisos misionales con los profesores, por lo que seguirán siendo letra muerta, mientras que el Ministerio de Educación no los exija dentro de la evaluación de los maestros¹¹⁷⁴ y de los establecimientos educativos, para medir el grado de compromiso con los estudiantes en desventaja y los que tienen un mayor grado de dificultad y mientras que los dispositivos actuales no sean implementados como un apoyo formal, no habrá avances en la consecución de estos objetivos¹¹⁷⁵.

En este sentido, Francia ha recorrido un largo camino desde 1981, con la disminución del número de alumnos por clase, hasta hoy en día con una variedad de dispositivos que abordan el problema de las dificultades de los niños desde una perspectiva global, pero también teniendo en cuenta el factor territorial. Actualmente en Francia, todos los estudiantes de secundaria tienen dos horas de asistencia personal, lo que les permite enfrentar los retos y mejorar su rendimiento académico durante cada trimestre. Por otra parte, siguen teniendo redes de ambición al éxito, lo que asegura la integración de las escuelas rurales, evitando así el crecimiento de las brechas sociales adicionales¹¹⁷⁶.

Todos estos dispositivos deben implementarse en Colombia, y el gobierno central deberá financiar a través de transferencias adicionales a los municipios que las necesiten, por lo que se requiere de mayor voluntad política para ampliar la asignación de recursos al sector educativo, del 3.4% del PIB que se gira actualmente a un 6% del PIB, que es lo que recomienda la OCDE, como mínimo para alcanzar calidad en la educación, y para avanzar en la educación incluyente y en los objetivos de Desarrollo del Milenio, teniendo en cuenta que estos dispositivos son muy caros¹¹⁷⁷ y requieren la movilización de docentes calificados y de alta calidad¹¹⁷⁸.

El énfasis debe seguir haciéndose en esta política de educación prioritaria, por cuanto está demostrado que beneficia a muchos niños y jóvenes de las zonas vulnerables. Esta política en Francia siempre ha tenido una fuerte voluntad política y mucho consenso, ya que trata de articular la organización y la educación de la matrícula escolar en un contexto político más amplio que el de la ciudad. Por esta razón, esta política ha sido reconocida como un vector de innovaciones que realzan el derecho a la educación con una visión global¹¹⁷⁹.

A pesar de su aplicación durante tres décadas en Francia, esta política no ha logrado los resultados deseados y sus protagonistas se han desalentado durante mucho tiempo, esto

1174 B. AVALOS (2006), "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones", *Revista Colombiana de Educación* 47: 13-29.

1175 I. AGUERRONDO, y P. PROGRÉ (2001), *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel, UNESCO, IIPE, p. 63.

1176 N. MONS, (2007), *Les nouvelles politiques éducatifs, La France fait-elle les bons choix?* PUF, "Education et Société", p. 45.

1177 S. BONNERY (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. París, La Dispute, p. 91.

1178 E. DUFLO, (2010), *Lutter contre la pauvreté, Le développement humain*, París, Seuil/La République des idées, p. 75.

1179 G. CALVEZ (2004), *La discrimination positive*. París: PUF. (Que sais-je ?), p. 62

por cuanto la situación social en Francia se sigue deteriorando y no se han podido cerrar las brechas, ya que algunos niños con dificultades siguen siendo estigmatizados y los maestros no han logrado evitar el tema de la discriminación por parte de las diferentes capas sociales, la desigualdad persiste entre los jóvenes que no tienen los recursos o resultados suficientes, la cual se hace desde el momento en que reciben la orientación profesional en el colegio y en liceo¹¹⁸⁰.

Por lo tanto, si los colombianos quieren seguir el ejemplo francés de la educación prioritaria, también deben aprender la lección en el sentido de hacer diagnósticos preliminares multivariados, lo que permitiría hacer frente a la asignación racional y eficiente de los recursos individuales para este tipo de educación. Entre los errores detectados en la implementación de la política francesa, que no deberían repetirse en Colombia, está la cuestión de la falta de diagnóstico antes de iniciar la aplicación de cualquier dispositivo, lo que genera asignación dispersa de recursos en las diversas instituciones, y reducción de los recursos para las zonas más desfavorecidas, los cuales podrían utilizarse en otras actividades tales como la renovación de la enseñanza y la formación en las TIC o la formación de los profesores para zonas prioritarias, así como de los sectores privados relacionados con la política de educación prioritaria a nivel local. A las instituciones educativas se les debería proporcionar mayor autonomía para que puedan experimentar con proyectos educativos y difundir las mejores prácticas entre los compañeros, también se debe reflexionar sobre los retos de cada región¹¹⁸¹, la base de su diversidad cultural y social, entre otros temas¹¹⁸².

De todos modos se insiste en que ninguna transferencia debe hacerse en torno a la política o la adopción de las mejores prácticas y las lecciones aprendidas en un país como Francia ni un país como Colombia, haciendo caso omiso de las realidades nacionales y locales y de las diferencias en el crecimiento y desarrollo de cada país, recordando que Francia es un país desarrollado y que Colombia es un país periférico y subdesarrollado del Tercer Mundo.

Abel Andrés Rodríguez Villabona¹¹⁸³ nos alerta sobre los problemas que enfrenta el derecho comparado mundial, pero llega a la conclusión de que el análisis de fondo todavía puede ser reglado, no solo de manera estática sino dinámica, lo que también puede desencadenar en la obligación de estudiar el papel de las influencias correctas de un derecho sobre otro, y en su propio desarrollo, y por esta razón el derecho comparado de ser articulado en profundidad con otras disciplinas como la historia del derecho, la sociología del derecho, la ciencia política y la economía.

1180 C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, París: PUF, p. 7.

1181 E. BAUTIER et J.Y ROCHEX (1997) "Apprendre: des malentendus qui font la différence" in J.P. Terrail (dir), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*: París: La Dispute, pp. 105-122.

1182 A. ARMAND et B. GILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 53

1183 A.A. RODRÍGUEZ VILLABONA, "Entre l'originalité et l'imitation: le débat sur la transplantation à droite". *Revue du Public IUSTA*, U. Santo Tomás, n° 2:49-69. 2010.

Está claro que la copia de las normas está condenada al fracaso, no es lo mismo cuando se trata de la implementación de las mejores prácticas y lecciones aprendidas, por ejemplo las relacionadas con el sistema de gestión y la educación prioritaria. Por ejemplo, se propone adaptar las misiones de estudio en Francia, como mecanismo para la elaboración de diagnósticos y regulaciones unificadas, que contengan proyectos de armonización en torno a un objetivo común, como por ejemplo, incorporación de una cultura de derechos humanos en el currículo escolar y la codificación del tema de la educación.

De hecho, un gran problema en Colombia es el “*reglamentarismo*” en la educación, por ello se considera que se debe seguir como mejor práctica, lograr que se expida un Código similar al de Francia, que compile toda la normatividad en materia de educación, lo que sería de gran ayuda para desarrollar una política pública más coherente que conduzca a una reforma sustancial del sistema educativo¹¹⁸⁴.

Aunque nuestros sistemas deben ajustarse a las características de nuestras sociedades, la verdad es que si se organizan con éxito las prácticas administrativas, tales como la creación de estas misiones especializadas para diagnosticar problemas específicos en la educación, antes de proponer las reformas al sistema educativo, y luego sí proponer proyectos coherentes fruto de un diagnóstico previo y que respondan a los resultados de la planeación estratégica, se pueden tener mejores resultados en la educación. Se espera por lo tanto que al menos una de estas prácticas exitosas, sean intentadas en Colombia en los años venideros.

En la segunda parte de la tesis se procederá a un nuevo análisis de la educación pero, esta vez, vista como un derecho para los ciudadanos.

.....
1184 C. CERDA GUZMÁN, (2010), *Codification et constitutionnalisation*. Collection des thèses LGDJ, p. 78

SEGUNDA PARTE

La educación: un derecho para los ciudadanos

El derecho a la educación es un derecho humano, tanto individual como un derecho social y político¹¹⁸⁵, y tiene un carácter de servicio público por cuanto debe ser provisto por el Estado, tanto en Francia¹¹⁸⁶ como en Colombia¹¹⁸⁷. El derecho a la educación se ha convertido en un símbolo de la indivisibilidad de los derechos humanos y está basado en la dignidad humana. Como derecho subjetivo¹¹⁸⁸ tiene un impacto en el ordenamiento jurídico que afecta a todos en el país¹¹⁸⁹.

En su primer sentido un derecho fundamental, el derecho a la educación¹¹⁹⁰ tiene una aplicación directa e inmediata en el marco de la Ley Fundamental, con un contenido sustancial que no puede ser negado por ninguna autoridad u organismo establecido por el Estado¹¹⁹¹. Los atributos del derecho fundamental a la educación están consagrados en ambos países en una disposición constitucional, y también están previstos en la ley internacional de derechos humanos¹¹⁹², en los convenios internacionales ratificados por Francia¹¹⁹³ y Colombia¹¹⁹⁴. El contenido del derecho se ha desarrollado a través de la jurisprudencia de las Altas Cortes en cada país, estas son los órganos legítimos de interpretación y aplicación.

Respecto de la naturaleza de la educación, esta debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad del hombre y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe permitir que todos participen¹¹⁹⁵ efectivamente en una sociedad libre, que favorezcan la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos¹¹⁹⁶ y debe promover las actividades de la Organización de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. La educación también debe promover la igualdad de género y el respeto por el medio ambiente.

Todas las personas tienen el derecho de exigir la educación básica, primaria y secundaria gratuita y obligatoria¹¹⁹⁷, así como el derecho al acceso en el sistema escolar, sin más limitaciones que las contenidas en la Constitución y las disposiciones legales pertinentes. Asi-

1185 G. HENAFF et P. MERLE, (2003), *Le droit et l'école, de la règle aux pratiques*, Presse universitaires de Rennes, p. 13 et ss.

1186 A. ANTONIOLI (1993), *Le droit d'apprendre*, Paris, L'Harmattan, 185 p.

1187 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada, www.senado.gov.co.

1188 E. DURKHEIM (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF (Éd. 1922), p. 43.

1189 F. FURET, J. OZOUF (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry*, Paris, Les Éditions de Minuit, I, 390 p.

1190 K. KING (2000) "Le cadre de Dakar. Un guide, un outil de travail et une liste de contrôle", *La lettre de Norrag*, 5: 5-9.

1191 I. BAH-LALYA (2000), Dakar, une vision pour tous? *La lettre de Norrag*, No 8, p. 43

1192 J. GRIMES (1991), *La déclaration mondiale de l'éducation pour tous: une vision floue des résultats de l'apprentissage*, *la lettre de Norrag*, No 1, p.72-75.

1193 Cf. par exemple, Rapport de la Commission au Conseil et au Parlement Européen "Penser l'éducation de demain promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies" COM (2000) 23 P. 16 et ss., et SDEC Schéma de développement de l'espace communautaire, approuvé au Conseil informel des ministres responsables de l'aménagement du territoire à Postdam, mai 1999.

1194 UNESCO (1990), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtiem, Thaïlande, 10 p. 25.

1195 I. ILLICH (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil, 189 p.

1196 R. LOURAU >(1969), "La Société institutrice", *Le temps modernes*, mars, 273 p.

1197 M. D. GRAU, *L'école réalité politique- introduction aux aspects politiques de l'éducation*, Privat, Collection Époque, 1974, p. 15.

mismo tienen derecho a una educación sin discriminación¹¹⁹⁸, a desarrollar un conocimiento objetivo y racional, con las habilidades que de ella se deriven, así como las habilidades y competencias que permitan alcanzar certificados o diplomas de educación, de acuerdo con la capacidad demostrada y el derecho preferencial de los padres a educar a sus hijos, si así lo manifiestan.

La evolución de la jurisprudencia en Colombia¹¹⁹⁹ ha permitido constatar el contenido y el alcance dado a este derecho y su protección, es así como la Corte Constitucional de Colombia ha desarrollado líneas claras de la jurisprudencia, a través de las decisiones de tutela que han protegido a sus actores de la discriminación en la educación. En Francia, se produjo una evolución similar con algunas decisiones del Consejo de Estado y del Consejo Constitucional francés. A nivel internacional, tanto el Tribunal Europeo, como la Comisión de Derechos Humanos han emitido resoluciones judiciales en los casos de violación de la igualdad ante la ley, o en los casos de discriminación en la educación, en los que se determinó su violación por parte de los agentes del Estado.

Esta segunda parte de la tesis se compone de dos capítulos. En el primero se analiza la naturaleza y el alcance del derecho a la educación, su reconocimiento constitucional y legal en ambos países, así como su evolución jurisprudencial, lo que nos permitirá realizar algunas comparaciones respecto de las similitudes, diferencias y aproximaciones constatadas. En el segundo se hace una descripción del marco jurídico supranacional que es de obligatoria aplicación en cada país, así como de los organismos internacionales que intervienen en la elaboración de las políticas públicas en educación.

1198 PLOUVIN J. Y. La notion "Des principes fondamentaux de l'enseignement" au sens de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement, *Revue du droit public*, 1979, pp. 53 et ss.

1199 C. DURAND PRINBORGNE, A. LEGRAND (2006) *Juris Code, Code de l'éducation, Textes, commentaire, jurisprudence, conseils pratiques, bibliographie*, LexisNexis, Litec, p. 42.

Capítulo 1. La naturaleza del derecho a la educación y a la protección judicial

Los esfuerzos para llevar a cabo la educación en su verdadera naturaleza como un derecho humano llevaron a los académicos e investigadores a denunciar tendencias mercantilistas que definen la educación como un servicio transable¹²⁰⁰. Los fundamentos de la educación como un derecho humano encuentra sus raíces¹²⁰¹ en los derechos humanos¹²⁰², la educación se analiza como un derecho de doble carácter: fundamental y progresivo, además, se entiende que es el derecho que permite realizar otros derechos humanos¹²⁰³. Las ideas de algunos autores de la educación como un derecho se desarrollan a continuación.

En la actualidad, el discurso jurídico, político y global de la educación como un derecho humano, se encuentra en los principales instrumentos de los sistemas supranacionales de protección de los derechos humanos, después de darle un contenido sustantivo y su alcance como derecho fundamental, a través de las declaraciones de algunas organizaciones internacionales que lo protegen¹²⁰⁴.

La educación es en la actualidad, más que una garantía individual, un derecho de mayor rango que los otros, por cuanto permite la expresión y el ejercicio de la ciudadanía, por lo que la educación no puede reducirse a un período de la vida, sino que debe estar presente a lo largo de la existencia de hombres y mujeres¹²⁰⁵.

Precisamente por esta razón, los académicos remarcan la necesidad de restaurar el verdadero sentido de la educación: que sirva para desarrollar la personalidad y la realización de la dignidad humana¹²⁰⁶, así como el aprendizaje de los demás derechos humanos.

Es así como, este primer capítulo se centrará en la naturaleza y el alcance del derecho a la educación en Francia y en Colombia, así como el reconocimiento constitucional, legal y reglamentario que se ha dado en cada país, resaltando las similitudes, diferencias y aproximaciones (Sección 1) luego se explorará el desarrollo jurisprudencial de cada nación y se hará una comparación de las similitudes, resaltando las diferencias. (Sección 2).

1200 C. DURAND PRINBORGNE (1998), *Le droit à l'éducation*, Hachette éducation, 2e éd., pp.154 et ss.

1201 J. M. LAVIELLE (1978), *Les principes de l'enseignement dans le droit positif français*, AJDA, pp. 188 et ss.

1202 J. GEORGEL, Enseignement public, J. Cl. Adm, fasc, p. 230.

1203 J. Y PLOUVIN (1979), *La notion des principes fondamentaux de l'enseignement au sein de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement*. RD public, pp. 53 et ss.

1204 Cf. notamment CEDH, 25 oct. 1993, *Costello-Roberts c/ Royaume Uni*: V. Berger, *La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme*, Sirey, 7a ed., 2000, p. 50.

1205 Rapport IGAEN, (1998) *La formation continue des adultes assurée par l'enseignement supérieur*. p. 47.

1206 Ce, 27 Janv. 1988, Ministère D'Education National/ Giraud: AJDA 1988, p. 352, note J. Moreau.

Sección 1

La naturaleza y el alcance del derecho a la educación

En esta sección se analiza la naturaleza del derecho a la educación y el derecho de la educación enfocada en el sistema jurídico de cada país, así como las similitudes y diferencias encontradas en Francia y Colombia. Para ello, los fundamentos de la justificación del derecho a estudiar la educación a la luz de diversos autores internacionales y, a continuación, se definen los estándares de marco constitucional y legal que regula el derecho a la educación en ambos países.

A. La naturaleza y el alcance del derecho en Francia y Colombia

El estudio de la naturaleza de la educación permitirá observar cuál es el verdadero significado que se le asigna en la sociedad moderna globalizada moderna y cuáles son los objetivos que pretende alcanzar. Por su parte, el alcance del derecho depende de la forma como se ha consagrado y protegido en los sistemas jurídicos internos. A continuación se estudiará la naturaleza del derecho a la educación.

a) La naturaleza del derecho a la educación

La palabra educación viene del latín *educatio*, derivado de *exducere*, que significa dirigir, guiar, controlar, desarrollar una vida¹²⁰⁷.

La educación es la transmisión a las generaciones futuras de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se consideran como una parte de la cultura común¹²⁰⁸. La palabra educación tiene un contenido más amplio que la palabra enseñanza, es así como la educación incluye la formación integral de las personas en los diferentes niveles, religioso, moral¹²⁰⁹, social, técnico, científico, médico, etc. Mientras que la enseñanza se refiere principalmente a la educación básica y superior, que exige lograr “ciudadanos responsables e iguales”¹²¹⁰, así como la transmisión de la lengua hablada y escrita¹²¹¹.

El papel de la educación es instruir, pero en el sentido amplio no podría limitarse a esta actividad solamente, ya que debe permitir que el estudiante desarrollarse en un contexto social y técnico que le sea propio, para ello, la educación deberá fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, intelectuales y morales de los estudiantes, lo que luego les permitirá gobernar su vida personal, ser ciudadanos responsables en una sociedad cambiante, ser capaz de pensar, y a largo plazo, ser capaz de construir una sociedad mejor¹²¹². Dado que la educación y la enseñanza son las palabras que tienden a fusionarse, las utilizaremos indistintamente en esta tesis.

1207 I. FUENTES et M. C. HERNAIZ (2005), *Réflexions et approches de l'éducation et la pédagogie*. Université pédagogique nationale de l'Argentine, Cour en pédagogie, les approches. Consulté en Internet <http://www.fhcs.unp.edu.ar/catedras/pedagogia/Fichas/17%20APROXIMACIONES%20FICHA>, p.17.

1208 FR.LEBRUN, M. VENARD, J.QUÉNIART (2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, T II 1480-1789, Perrin, p. 42.

1209 N. ELÍAS (1973), *La civilisation de mœurs*, réed. Calmann- Lévy, 2002, p. 8.

1210 M.M. COMPERE (1995), *L'histoire de l'éducation en Europe*, INRP, p. 42.

1211 P. MERLE (2002), *Les droits des élèves*, *Revue française de sociologie*, XXXII, I, pp. 81-115.

1212 M.M. COMPERE (2002), *Les collèves français (XVI, XVIII siècles)*, INRP, p. 43.

Al aceptar que la educación es un vehículo para la transmisión de conocimientos a las generaciones futuras, esta se ha vuelto el medio de defensa y al mismo tiempo, el medio de dominación para quienes han sido instruidos¹²¹³ o viceversa, el medio de emancipación de los pueblos sometidos, por cuanto les ha ayudado a combatir el racismo, la xenofobia, la violencia contra el enemigo, la posición social inferior. Y por ello, es que todas las personas tienen derecho a tener un conocimiento mínimo esencial que les permita ejercer bien su ciudadanía.

Las principales áreas o contenidos educativos son¹²¹⁴: el saber, el saber hacer, y el ser y el saber ser:

1. El saber corresponde al conocimiento intelectual. La investigación en educación sobre la forma cómo se transmiten los conocimientos tiende a implementar herramientas pedagógicas que permiten a los niños adquirir fácilmente los conocimientos de la lectura, la escritura, las matemáticas, la ciencia y el ambiente.
2. El saber hacer se aplica a las competencias prácticas que serán desarrolladas por el niño, el dominio de un oficio, el talento artístico o intelectual. Sus competencias son adquiridas por la práctica y el aprendizaje en la máquina de entrenamiento. La investigación en educación sobre este aspecto permite encontrar y aplicar métodos de enseñanza que sirve para que el estudiante adquiera competencias teóricas y competencias prácticas.
3. El ser corresponde al estado de ser biológico, físico y psíquico de la persona. La investigación en educación en este campo tiene la tendencia a buscar herramientas que permitan al niño alcanzar un salud óptima, el bienestar, la motivación, la confianza y la satisfacción de necesidades naturales y físicas tales como el juego, la libertad de expresión, la percepción, el reconocimiento de sí mismo, la seguridad, la equidad, la integridad, la autenticidad, la capacidad para transmitir su punto de vista, el respeto de la vida privada y la diversidad, el confort, la creatividad, la expresión de sentimientos, entre otros.
4. El saber ser corresponde a la capacidad de producir acciones y reacciones adaptadas a la sociedad y al entorno. La investigación en educación en este campo pretende otorgar los instrumentos necesarios para el aprendizaje de acciones y reacciones adaptadas a su cuerpo y al medio ambiente: la preservación de su cuerpo, la higiene, la empatía, el control personal de las emociones, el comportamiento apropiado hacia los demás, el respeto, la acción colectiva, la afirmación de sí mismo, el dominio de cada cual, la comunicación asertiva, la gestión pacífica de los conflictos. En ciertos casos, es posible modificar la esencia del carácter del niño y hacer evolucionar su inteligencia emocional.

.....
1213 J. F. DORTIER (1998), *Les sciences humaines. Panorama de connaissances*. Editions Sciences Humaines, p. 21.

1214 J. L. CASTILLEJO BRULL (2010), Los principios de la educación, desde el enfoque de las competencias. *Revista Digital Universidad UCINF*. www.revistaakademeia.cl/2010.

En Francia, estos campos de la educación fueron estudiados en detalle por una comisión internacional creada en 1993 y presidida por Jacques Delors¹²¹⁵, Ministro de Educación de Francia, en la que se indicó que los pilares de la educación deberían ser los siguientes¹²¹⁶.

1. *“Aprender a conocer, combinando una educación general suficientemente densa, con la posibilidad de profundizar sus conocimientos en un variado número de temas, lo que implica también aprender a aprender con el fin de poder disfrutar de una educación a lo largo de la vida.*
2. *Aprender a hacer, con el fin de adquirir no solamente unas calificaciones profesionales, sino también, de manera más general, la competencia que le permite al individuo adaptarse a muchas situaciones que presenta la vida y al trabajo en equipo. Pero también aprender a hacer en el contexto de la experiencia social o en un trabajo diferente.*
3. *Aprender a vivir juntos, desarrollar la comprensión y el conocimiento de otras formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y aprender a manejar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz.*
4. *Aprender a ser, tener más personalidad y poder actuar con más autonomía, para juzgar y actuar con responsabilidad personal”.*

Sin embargo, en la práctica, es evidente que la educación social, política e ideológica que existe en los países occidentales ha girado hacia la modernidad industrial y hacia el neoliberalismo, habiendo convertido a la educación en una mercancía con un fuerte carácter utilitario, lo que permite la exclusión. Por otra parte, el efecto de la globalización requiere la estandarización y unificación de los sistemas educativos, por lo que se terminan subordinando los objetivos esenciales frente a las necesidades del mercado¹²¹⁷.

Esta mercantilización de la educación se aminora con el surgimiento de los derechos humanos en los Estados democráticos. Es así como estos enfoques utilitaristas comienzan a ser fuertemente cuestionados, ya que los objetivos de la educación en el nuevo marco regulador universal tienen una finalidad diferente que va más allá de la preparación para el trabajo y para la distribución de roles estereotipados. Es así como, por ejemplo, en la Declaración Universal de Derechos Humanos¹²¹⁸ el artículo 26.2 establece lo siguiente en torno a la educación: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos así como de las libertades fundamentales. Deberá promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, los grupos étnicos o religiosos, y promover las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas”.

1215 J. DELORS (1993), *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. UNESCO, www.unesco.org/delors/delors/

1216 SARMIENTO ANZOLA Libardo (2009), *Lumière dans le temps d'obscurité*, publié le 17 Novembre 2009, *Le Monde Diplomatique*, www.eldiplo.info, dernière consultation Février 24, 2010.

1217 V. MUNOZ, *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation soumis à la Commission des Nations Unies des droits de l'homme*. E / EN.4 / 2005/50. 17 décembre 2004, p 5.

1218 Declaración Universal de los Derechos del Hombre, www.un.org/es/documents/udhr/.

Sin embargo, esta dicotomía constante entre la retórica y la práctica, entre la finalidad esencial de la educación como un instrumento que busca el desarrollo integral del ser humano y su mercantilización, a través de la práctica de servicio social que proporciona el Estado, el cual termina respondiendo a las necesidades del mercado, es lo que revela el constante dilema de la política pública de educación, tanto en Francia como en Colombia.

En cuanto a la retórica jurídica universal, nos encontramos con que los propósitos educativos consagrados en las normas internacionales han sido adoptados en ambos países comparados y están presentes dentro de la legislación nacional vigente. El sistema debe garantizar la igualdad de oportunidades, la neutralidad, la gratuidad y la libre participación de la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas de la educación, sobre la base de los elementos de una educación integral, con base en el acceso, la permanencia, la accesibilidad, la adaptabilidad, la aceptabilidad y la calidad.

En Francia, las reformas educativas a lo largo de su historia han sido influenciadas por varios doctrinantes franceses, alemanes e italianos que han tratado de descubrir la naturaleza y el contenido ideal de la educación.

Desde 1928, el profesor francés Emile Durkheim¹²¹⁹ indica que la educación pública se ha convertido en un instrumento del Estado para asignar los roles dignos a las personas de la sociedad en la que operan, además se ha convertido en el medio para desarrollar algunas habilidades intelectuales, morales y físicas de los individuos y de la sociedad en su conjunto, en última instancia, la educación se ha convertido en el agente de cambio social y en el principal instrumento para el fortalecimiento de la democracia y para la implementación de los ideales de la república francesa. Gramsci¹²²⁰, por el contrario, sostiene que el Estado representa a un grupo particular, o a una élite, que intenta crear las condiciones favorables para la expansión de su élite, para lo cual utiliza la educación.

Por su parte, el profesor alemán Jürgen Habermas¹²²¹ también influyó en las reformas de la educación en Francia. Este autor elaboró la teoría crítica del marxismo clásico y revivió las ideas de la Escuela de Frankfurt, sustituyendo las concepciones críticas del sujeto colectivo, por una aproximación que pone el acento en las condiciones para lograr acuerdos subjetivos concernientes a los espíritus emancipados gracias a la educación.

Habermas explica que la realidad solo puede ser vista a través de los valores y que la teoría es una herramienta valiosa que le permite a las personas conocerse a sí mismas y conocer su estatus social de manera retrospectiva. La teoría también ayuda a sensibilizar a la población en el proceso de formación social, y allana el camino para colaborar con el desarrollo de un discurso práctico. Habermas también sugiere que la experiencia aparece organizada y se conoce gracias a determinadas categorías y ciertos cánones de la verdad y de la validación,

.....
1219 E. DURKHEIM (1928), *L'éducation: sa nature et, son rôle*, París, p. 34.

1220 A. GRAMSCI (1977), *Les intellectuels et l'organisation de la culture*, en Gramsci, *Textes choisis*, París, Ed. Sociales, p. 49.

1221 J. HABERMAS (1989), *Théorie de l'agir communicationnel: des études précédentes*. Ajouter et Président, Madrid, *ibid*, p. 25.

los que a su vez refleja los valores e intereses de los diferentes grupos de la sociedad en diferentes momentos y circunstancias de la historia.

En otras palabras, el discurso práctico es la acción prudente en la que las cuestiones sobre la ética, la moral y la política están estrechamente relacionados con la ciencia. El discurso práctico está destinado a guiar a la gente hacia lo que es correcto en una situación dada. En este contexto, la teoría del discurso práctico ofrece un enfoque pragmático para hacer posible la vida, en lugar de reglamentos o normas de convivencia estereotipados. Esta teoría pretende cuestionar a la sociedad para contribuir a la creación de nuevas formas de organización social, más democráticas, más justas, menos opresivas. El propósito de esta teoría es comprender la relación entre el valor, el interés y la acción de los hombres, no solo para describir el mundo, sino también para cambiarlo.

Habermas estudió las diversas esferas de la sociedad, y no solo las dinámicas económicas convencionales de la teoría marxista. Razón por la cual, incluyó las esferas sociales y políticas. Da la función emancipadora a la transmisión de conocimientos que debe ser el resultado de un esfuerzo para combinar la investigación empírica y la teoría. La tarea es la de saber cómo interpretar la realidad en su totalidad, con el objetivo específico de cambiar las condiciones de vida y las relaciones entre los diferentes grupos de la sociedad.

En esta teoría, los supuestos son: la causalidad, la percepción, los problemas dialécticos de calidad y las dinámicas de cambio social.

En cuanto a la causalidad, este supuesto permite incluir la determinación histórica, entendida como el estudio de los patrones de acción social del proceso histórico. Este factor analiza las condiciones estructurales y las acciones de las personas que influyen y cambian su situación social. Con estos supuestos de política pública están históricamente determinables, porque van al encuentro las condiciones sociopolíticas imperantes y proyectarán una visión de un futuro deseable para la sociedad.

Es así como Habermas concibe el diseño de la política en educación como una actividad que tiene consecuencias sociales, y pueden volverse una actividad que produzca desigualdades o, por el contrario, que emancipe y genere grandes cambios sociales.

Habermas utiliza los términos de emancipación e iluminación, para referirse a la transición social que se produce desde las primeras etapas hasta la etapa final, en comparación con el estado inicial, en el que se plantea el problema de la falsa conciencia y de la ausencia de libertades. Al avanzar a otro en una etapa, en la que los actores comienzan a entender a partir de su subjetividad, lo que les pasa y lo que les es impuesto por la sociedad, lo que les hace entrar en el proceso de emancipación y entender que solo el individuo con su propio esfuerzo puede ser liberado para llegar a la etapa final, donde los agentes ya han roto con esta falsa conciencia, y llegan a la “iluminación”, en donde la restricción ya no se soporta, por esta razón el hombre ha logrado la emancipación.

En esta teoría crítica, la práctica se convierte en un juego entre partes, entre la acción y la teoría emancipadora. La acción en sí misma no tiene ninguna dirección u orientación, y la

reflexión no siempre se acompaña de objetivos predeterminados, pero al entrar en el juego de acción y reflexión, se llega a la etapa favorita de la percepción, cuando el hombre empieza a considerar las complejidades de la realidad, los factores socioculturales y los significados sociales, por lo que es en esta etapa en la que el hombre comienza a descubrir las desigualdades básicas, que le facilitan el movimiento hacia la emancipación. En la realidad o en la práctica, siempre habrá resistencias y contradicciones. Además, la calidad dialéctica de las preguntas implicará siempre a los seres humanos que se mueven en un mundo cambiante con una actitud reflexiva.

Por último, Habermas explica que la dinámica del cambio social se asocia a limitaciones estructurales y a las contradicciones en todas las sociedades. Por esta razón, la teoría crítica es una herramienta intelectual que facilita e ilustra la emancipación de los individuos, también promueve el cambio social y trata de comprender todos los aspectos involucrados en el cambio social, los cuales no hacen sino perpetuar la desigualdad, la injusticia y la desigualdad.

Por su parte, el profesor francés Pierre Müller¹²²² explica que cuando un gobierno quiere cambiar la política pública en materia de educación y comprometerse realmente con una verdadera reforma educativa tiene que empezar por reconocer el papel fundamental que había venido desempeñado por el Estado en el diseño, implementación y evaluación de las políticas, lo que implica, a su vez, entender cuál ha sido la participación de las tres ramas del poder en el proceso de su diseño. De otra parte, se debe aceptar que el legislador no puede ser el único actor involucrado en el diseño de las nuevas políticas públicas. Por lo tanto, el análisis de las políticas públicas en materia de educación debe comenzar por descubrir la tecnocracia que está implícita en el Estado, sus objetivos y la forma cómo se logró la ejecución de estas políticas, a través de las entidades de gobierno que han participado en todas las etapas de proceso.

Concretamente en Francia, el autor llega a la conclusión de que el gobierno francés en las últimas décadas ha mostrado una mayor preocupación por la eficacia de los sistemas educativos que en lograr los propósitos sublimes de la educación, y que le ha dado más importancia a los medios que a los fines. Además se ha mostrado muy interesado en el cálculo y la medición de los logros del sistema, promoviendo el neoliberalismo y la inteligencia económica, dejando de lado los fines altruistas de la educación, al dar prioridad a las técnicas sobre la reflexión, y a lo instrumental sobre lo intrínseco.

b) El alcance del derecho a la educación

En Francia, este derecho tiene el carácter fundamental y al mismo tiempo progresivo, basado en la eficacia para la prestación del servicio. En el Preámbulo de la Constitución de 1946 dice lo siguiente¹²²³. “[...] La nación garantiza la igualdad de acceso a los niños y la educación de adultos, la formación profesional y la cultura [...]”. Por lo anterior, este derecho debe ser garantizado de conformidad con los principios de neutralidad, laicidad, gratuidad

.....
1222 P. MULLER (2002) *Les politiques publiques*, Dalloz 2002, p. 87.

1223 Constitution de la France du 4 octobre 1958, Legisfrance, www.legifrance.gouv.fr.

y obligatoriedad. La educación debe estar diseñada para transmitir la cultura y la identidad nacional, por lo que el Estado debe supervisar e intervenir en las áreas del conocimiento y la educación y estar dispuesto a prevenir las implicaciones de otros actores sociales con motivos dudosos o cuestionables, tales como el dogmatismo, el sectarismo y el control de las empresas privadas que buscan, en principio, la ganancia de utilidades privadas y la utilidad en la prestación del servicio a la educación.

En Colombia, el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, pero también tiene una connotación de derecho de realización progresiva respecto de la prestación del servicio público. La Corte Constitucional ha explicado su doble contenido, así¹²²⁴.

“un núcleo esencial mínimo no negociable en el debate democrático, que otorga a los ciudadanos los derechos individuales de aplicación directa cuando presentan una solicitud de protección por la vía de la tutela, y un área complementaria, que debe definir el Estado en desarrollo de políticas públicas, a través de los órganos competentes, en función de la disponibilidad de recursos y de las prioridades a corto plazo”.

El núcleo esencial del derecho a la educación está relacionado con las libertades fundamentales, como la libertad académica, la autonomía universitaria, el derecho de los padres a elegir la educación que quieren dar a los niños, el derecho de participación de los estudiantes en las decisiones que les afectan, la libertad religiosa en la educación y la libertad sexual, entre otras. Es así como la Corte Constitucional resolvió a través de la tutela y para cada caso en particular, las exigencias mínimas y las obligaciones del Estado, así como las abstenciones inmediatas que debe hacer el Estado en sus acciones para no violar el derecho a la educación.

En segundo lugar, el alcance de la prestación del servicio público a la educación, basado en la eficacia del derecho también implica ciertas obligaciones de carácter progresivo, que se denominan el campo complementario del derecho. En este sentido, la Corte Constitucional declaró lo siguiente:

[...] Algunas de las obligaciones de un derecho fundamental se basan en la eficacia y en el carácter de cumplimiento inmediato, ya sea porque se trata de una sola acción que no requiere una gran cantidad de recursos, o, en cada caso, por la gravedad y la urgencia de la cuestión, lo que requiere una acción inmediata del gobierno. Otras obligaciones de prestación que se desprenden del derecho fundamental son una realización progresiva de la complejidad de las acciones emprendidas. Esta tarea de asegurar que los aspectos de servicio público basada en la eficacia de la prestación, significa que las autoridades constitucionalmente establecidas para ello, deben decidir qué acciones son necesarias y las medidas necesarias para garantizar el derecho del solicitante. La progresividad justifica la imposibilidad de exigir legalmente los casos individuales y específicos o el cumplimiento inmediato de todas las obligaciones de un derecho constitucional, pero no es una autorización para que el Estado no tome las medidas necesarias para cumplimiento de la misma. La autoridad responsable debe tener un

.....
1224 Corte Constitucional, sentencia SU-225, 1998.

programa o un plan para garantizar en el corto y mediano plazo el goce efectivo de estos derechos de carácter programático o progresivo [...] ¹²²⁵.

La educación en Colombia es en sí misma un servicio público y es también un objetivo social del Estado. Además, es un derecho y al mismo tiempo un deber, ya que surge de la calidad de la persona, que tiene derecho a una formación adecuada a sus competencias, habilidades, su cultura, sus tradiciones, entre otros, pero, por otro lado, la persona como sujeto de derechos deberá cumplir con un mínimo de obligaciones académicas y disciplinarias si quiere permanecer en el sistema educativo.

El alcance del derecho a la educación se analiza también a través de las intervenciones y de los límites del Estado frente a este derecho, que son aplicables tanto en Francia y en Colombia.

Una intervención que se le ha permitido al Estado es la de definir y ejecutar el *ciclo común* en todas las escuelas, lo que le permite a la nación asegurar la continuidad de un sistema educativo con un modelo de Estado social, democrático y participativo, y con ello hacer realidad los principios de igualdad de oportunidades. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas intervenciones actualmente están siendo cuestionadas en casi todos los Estados democráticos occidentales. Así, algunos académicos ¹²²⁶ especializados ¹²²⁷ en el campo de la educación ¹²²⁸ creen ¹²²⁹ que el control de los contenidos transmitidos por el Estado podría llevar a la sociedad a la paradoja del conocimiento, que consiste en evitar que los conocimientos sean expuestos a una revisión por parte de las nuevas generaciones, lo que es contrario al progreso de la humanidad, especialmente, en esta era de la globalización ¹²³⁰, en donde las ideas son cada vez más cambiantes ¹²³¹.

Un segundo argumento en contra de la intervención del Estado en la educación ¹²³² consiste ¹²³³ en considerar que cuando un gobierno está en la capacidad de dar forma a las opiniones y sentimientos de los ciudadanos ¹²³⁴, desde la primera infancia hasta la juventud, puede hacer luego con la gente lo que desee ¹²³⁵.

Sin embargo, estos argumentos son fáciles de debatir y superar en Francia, por cuanto en esta nación se está proporcionando un *ciclo común* con la tendencias universales que permite a los ciudadanos desarrollar todos los aspectos en cuanto a conocimientos y valores, para lo cual se han incluido en el currículo cursos de derechos humanos, de ciudadanía, de

1225 Corte Constitucional, sentencia T-760 de julio 31, 2008. M. P. Manuel José Cepeda Espinosa.

1226 J. S. MILL (1998) *Sur la liberté* en Amérique latine, Madrid, p. 32.

1227 J. LESOURNE (1993), *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa, p. 54.

1228 P.F. DRUKER (1993), *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Apóstrofe, p. 65.

1229 Departamento de Pedagogía Sistemática y Social UAB (1995), *V Congreso interuniversitario de teoría de la educación política y la educación*. Barcelona.

1230 A. ADAMS y W. TULASIEWICHZ (1995), *The crisis in teacher education: a european concer?* London/Washington, The Falmer Press, p. 29.

1231 F. DELPEREE (1993), *Le renouveau de l'éducation en Europe. Commentaires au départ de l'expérience belge*. OIDEL, p. 65.

1232 J. L. GARCÍA GARRIDO (1994), *Reformas educativas en Europa*. Madrid, CECE ITE, p. 76.

1233 J. LESOURNE (1993), *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000* (Barcelona, Genisa), p. 62.

1234 J.C. TEDESCO (1994), "Tendencias actuales en la reforma de la educación", en OIDEL (Ed), *Europa una y plural: el rol de los poderes públicos en la educación* (Géneve, OIDEL, p. 43).

1235 F. RERRER (1995), *El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional*. Revista Española de educación comparada No 1:177-203.

democracia, lo que les permite a los estudiantes ser rápidamente emancipados y pueden criticar todas las reformas fundamentales¹²³⁶ de su Estado¹²³⁷. Entonces, se puede asegurar que el ser humano en esta nación es educado con un tipo de contenidos¹²³⁸ para que no sea fácilmente manipulado por el gobierno¹²³⁹, sea cual sea su tendencia, ya que tiende a ser un ciudadano crítico, abierto a las ideas de otras latitudes¹²⁴⁰; además, tolerante y respetuoso de los derechos humanos¹²⁴¹.

El carácter fundamental del derecho a la educación también implica algunas limitaciones al Estado, obligaciones de hacer y de no hacer para no violar el derecho a la educación. Entre las obligaciones de hacer están las de no permitir prácticas discriminatorias en las instituciones educativas públicas o en aquellas gestionadas por el sector privado, que no estén cumpliendo con los principios fundamentales¹²⁴² de la educación¹²⁴³: el secularismo¹²⁴⁴ la neutralidad¹²⁴⁵, la gratuidad¹²⁴⁶ y la educación obligatoria en el ciclo básico¹²⁴⁷. Ejemplos de estas violaciones ocurren en el reglamento de los estudiantes cuando contienen limitaciones o restricciones a los derechos de los estudiantes que no cumplen con la Constitución y van en contra de otros derechos fundamentales, tales como el libre desarrollo de la personalidad¹²⁴⁸, la libertad de pensamiento¹²⁴⁹, la libertad académica¹²⁵⁰, la libertad de religión¹²⁵¹.

La violación del derecho a la educación por omisiones del Estado o ausencia de realización de acciones se produce, por ejemplo, cuando el Estado desarrolla como una política o una práctica que reduce el contenido mínimo del derecho, o en su defecto, cuando no se cumple con las reglamentaciones internas de cada país. Como ilustración traemos a colación los casos siguientes: a) la no implementa la educación gratuita para todos¹²⁵², b) la prohibición del funcionamiento de instituciones privadas de educación¹²⁵³, c) la negación de la libertad académica de los profesores¹²⁵⁴, d) El acto de cerrar instalaciones públicas por las tensiones

1236 J. HALLACK (1991), *Invertir en el futuro*, Madrid, París, Techos/Unesco, p. 12.

1237 Forum Européen D'Administradors de L'Éducation (1993), *Autonomie de centres dans la réforme éducative*, en *II journées de Direction Scolaires. conférences/communications*. Bella Terra.

1238 F. FERRER (1994), *Control social del sistema escolar en Cataluña*, en XXIVC, Congreso de FAPAES. Lleida, p. 34.

1239 A.C. TUIJNMAN, et T.N. POSTLETHWAITE (1994), *Monitoring standards of education*. Oxford, Pergamum, p. 56.

1240 C. HOPES (ed) (1991), *School inspectorates in the Member States of the European Community*. Frankfurt, Deutsches Institut Fur Internationale Padagogische L'Orschung, 234 p.

1241 Z. ZACHARIEV, "Réflexion sur l'éducation: état de lieux et survol des problèmes" In A. FERNANDEZ et R. TROCME (éd), *Vers une culture des droits de l'homme, droits humains, cultures, Économie et Education*, Université d'été des droit de l'homme et de droit à l'éducation, éd, Diversités Genève, p. 335.

1242 M. BARBIER, (1987), *Religion et politique dans la pensée moderne*. Nancy, PUN, 256 p.

1243 Y. AZEROUAL, (1995), *Foi et République*, éditions Patrick Banon, Paris, p 185.

1244 F. COLLET (1995), *La laïcité, une doctrine de l'éducation nationale*, Mémoire du DEA, Université de Grenoble.

1245 Cfr. G. BURDEAU, *Les libertés publiques*, Paris, LGDJ, p 341-365 ; J.P. COSTA (1986), *Les libertés publiques en France et dans le monde*, Paris, Les éditions STH. pp. 107-100.

1246 B. TOULEMONDE, (2002), *La gratuité de l'enseignement, passé, présent, avenir*. Rapport du Ministère d'éducation nationale, p. 5.

1247 F. VANISCOTTE (1989), *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation*, Paris, Hatier, 263 p.

1248 J. ROBERT (1994), *Droits de l'homme et libertés fondamentales*, Montchrestien, Paris, 5 éditions, p. 65

1249 Y. DAUDET et H. DINGH (2001), *Le droit à l'éducation : analyse des instruments normatifs de L'Unesco*, Paris, p. 32

1250 A. FERNANDEZ (2003), *Le droit à être homme. Le droit à l'éducation comme droit culturel*, en A. FERNANDEZ et R TROCME, *Vers une culture des droits de l'homme*. Diversités, Genève, p. 32.

1251 P. MEYER-BISCH (1998), *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/C.12/1998/17, www.unhchr.ch/rbs/doc.nsf/, p. 76.

1252 F. COOMANS (1998), *Le droit à l'instruction, un droit fondamentale-esquisse d'une définition*. Conseil Economique et Social.doc/E/C.12/1998/16. www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/, p.54.

1253 B. POCET (2010), *L'enseignement privé en France*. In coll. Qu'est saisi, je ? Paris, PUF, p. 42

1254 A. FERNÁNDEZ et S. JENKNER (1995), *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement*, info 3 Verlag, Frankfurt, p. 37

políticas y de no respetar la autonomía de las universidades¹²⁵⁵, e) la aprobación o derogación de leyes que discriminan a las personas o grupos vulnerables¹²⁵⁶, f) La adopción de programas que son incompatibles con los objetivos de la república¹²⁵⁷, g) el hecho de no mantener un sistema transparente para supervisar la política educativa¹²⁵⁸.

Además, el Estado viola el derecho a la educación por defecto cuando no está cumpliendo con su obligación de proporcionar un servicio permanente y progresivo¹²⁵⁹, no se incrementa la inversión en educación¹²⁶⁰, se permite una inversión insuficiente, no se regulan las actividades en educación para prevenir violaciones de derechos humanos¹²⁶¹, o cuando no se conciben, implementan o evalúan políticas públicas en materia de educación que permitan la aplicación de indicadores y la verificación avances o retrocesos en este sector¹²⁶², o, finalmente, cuando el Estado decide no eliminar las barreras legales en las instituciones educativas, o cuando no compra los materiales didácticos¹²⁶³ necesarios para responder a las obligaciones internacionales resultado de los tratados internacionales suscritos entre Estados miembros.

En el caso de Francia, por ejemplo, recordamos que en el Tratado de Lisboa en el año 2000¹²⁶⁴ se firmaron compromisos progresistas hechos por los Estados miembros de la UE, directamente relacionados con la educación, para ayudar a la construcción de la Europa del conocimiento. En el año 2002, se definieron los objetivos para lograr que los sistemas de educación y de formación se convirtieran en un referente a nivel mundial, con un horizonte europeo al año 2010. Por lo tanto, todos los países se han comprometido a mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos y de formación para garantizar que todos tengan acceso a la apertura de la educación y formación por fuera de Europa¹²⁶⁵.

-
- 1255 P. RICHARD (dir), (2012), *L'Université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management*, PUG, colle "libres cours" p. 572,
- 1256 A. EIDE (1998), Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant a des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, Commission des droits de l'homme. Doc. E/ CN 4/Sub 2/AC.5/1998/WP 1, p. 64
- 1257 J. L. VILLENEUVE (coord.), (2012), *Le socle commun en France et ailleurs*. Actes de colloque. Éditions Le Manuscrit, Recherche Université de sciences de l'enseignement, p. 74.
- 1258 J. Y. ROCHEX (2011), La politique ZEP en France, laboratoire de politiques d'éducation ? In *Revue Française de pédagogie, Recherches en éducation*. Paris, p. 5-10
- 1259 J. BEILLEROT, C. WULF (coll), (2003), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps*, L'Harmattan, p. 92.
- 1260 MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGES ET EUROPEENNES (2012), La France et les financements innovants pour l'éducation. In *Le biens publics mondiaux, L'éducation et le développement*. France Diplomatie, www.diplomatie.gouv.fr.
- 1261 C.MAROY (2004), Regulation and inequalities in European Education Systems, Final report if the research project, "Changes in the regulation modes and social production of inequalities in educations systems: An European comparison: Key action improving socioeconomic Knowledge base, 5o program of research and development, contract HPSE CT 2001'00086, Brussels, European Commission Regulation modes and social production of inequalities in education systems": an European Commission www.girsef.ucl.ac.be, p. 14
- 1262 L. DEMAILLY, N. GRADREY, P. DEUBEL. VERDIERE (1998), *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, L'Harmattan, pp. 18 et ss.
- 1263 FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2000), Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes. www.unesco.org/education/efa/fr.
- 1264 El Tratado de Lisboa (2000), www.europa.eu/lisbon_treaty/index_es.htm.
- 1265 J. A. SOTILLO LORENZO (2010), *La Unión Europea con el tratado de Lisboa: cambios en tiempos de crisis*. Universidad Complutencia de Madrid, Fundación Carolina. Madrid, p. 52.

En este país, la progresividad¹²⁶⁶ del derecho a la educación se ha asegurado en las últimas décadas, con inversiones¹²⁶⁷ cada vez más crecientes en el sector¹²⁶⁸ lo que no ocurre en Colombia, ya que como lo hemos visto en la primera parte de esta tesis, se cuenta con una fórmula constitucional que es regresiva en materia de asignación de recursos.

Más concretamente, en lo que respecta al mejoramiento gradual de la calidad de la educación, en Francia se realizan evaluaciones permanentes¹²⁶⁹ para ver los resultados de los estudiantes y de las instituciones con el fin de buscar estrategias para mejorar la educación, y avanzar en el gobierno escolar obteniendo mejores resultados¹²⁷⁰ educativos¹²⁷¹ en su conjunto¹²⁷², garantizando así la progresividad¹²⁷³ del derecho a la educación¹²⁷⁴.

En la Conferencia Europea, celebrada en la ciudad de Poitiers, en noviembre de 2008, se encontró que Francia ya abordó el tema de la gobernanza y de la eficacia del sistema educativo y lo incluyó además en la agenda pública, a través de programas para la formación de alto nivel de los profesores y de la introducción de la cultura de la eficacia y los resultados medibles, a través de indicadores óptimos¹²⁷⁵.

En esta conferencia se explicó que en Francia, en particular, la cuestión de la gobernabilidad y los resultados del desempeño del sistema educativo son dos temas que permiten avanzar en la eficacia del sistema escolar y calificar el mejoramiento creciente de la calidad de la educación superior para los jóvenes. Esto significa que el gobierno debe desarrollar una política pública que permita un diagnóstico y una medición de resultados, identificando las fortalezas y debilidades del sector. La publicación de los resultados de PISA, a principios de 2008, permitieron que el Ministro de Educación fuera consciente del deterioro del rendimiento académico de los niños, en particular, en relación con el aprendizaje de la lectura, lo que evidenció la necesidad de una reforma profunda y rápida en la educación de la escuela primaria. Inmediatamente, el gobierno se dedicó a preparar los programas que se centraran en el aprendizaje básico de la lectura y la reorganización de la semana escolar, liberando

-
- 1266 C. THÉLOT et L.A. VALLET (2000), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle", *Economie et Statistiques* n.o 334, pp. 3-32.
- 1267 E. VIGER (2004), *La démocratisation de l'enseignement en France et ses répercussions en termes de taux de rendement de l'éducation*, Cahiers de la MSE, p. 52.
- 1268 E. VIGER (2007), *Les effets de la démocratisation de l'enseignement en France: Une étude empirique*. Thèse doctoral, Université Paris I, Panthéon- Sorbonne, p. 24.
- 1269 CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2000), *Regards sur l'éducation 2000 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE. www.oecd.org/els/fr, p. 34.
- 1270 J. HARTOG, L. VILA, J.C. EICHER, G. PSACHAROPOULOS, (2000), *Education: recent points of view of the Economists*. *Européen Journal of Education*, vol 35, no 1, p. 1-95.
- 1271 J. BOURDON, C. THÉLOT, (1999), *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris, CNRS, 318 p.
- 1272 J. DUVERGER, O. LUGINBUHL, (2000), Les grands débats éducatifs aujourd'hui Europe. *In Revue internationale d'éducation de Sevrés* No 28, p. 78.
- 1273 X. PONS, (2010), "Qu'apprend-on vraiment de Pisa? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008). *Revue Internationale de l'éducation de Sevrés* No 54. www.ciep.fr, p. 56
- 1274 J. P. VÉRAN (2010), *L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire*. J.M. Chapoulié, Presses Universitaires de Rennes, p. 54
- 1275 N. MONS (2008), "Gouvernance des établissements: l'heure n'est plus, en Europe, à une autonomie scolaire tous azimuts". *In Les dossiers, Le café pédagogique*. www.cafepedagogique.net, p. 73.

tiempo para que los niños con dificultades puedan beneficiarse de los nuevos dispositivos¹²⁷⁶ previstos para ello¹²⁷⁷.

Así mismo, se comenzaron a ofrecer nuevos sistemas de apoyo para los estudiantes¹²⁷⁸, exigiendo que la orientación muestre mejores resultados en la educación superior¹²⁷⁹. También se reformaron los liceos secundarios vocacionales y tecnológicos¹²⁸⁰. Además, se desarrollaron indicadores de rendimiento dentro de las escuelas, lo que ha permitido, por un lado, a los consejeros de la administración disponer de herramientas de control y de informes de adaptación rápida en función de los medios y de los métodos implementados de conformidad con el terreno específico y con el público a atender¹²⁸¹. Por otro lado, se comenzó a poner en práctica en la enseñanza de los conceptos de gobernabilidad democrática que rompen con la tradición de la estructura jerárquica de las instituciones educativa¹²⁸². Esta es una cultura basada no solo en el respeto del Estado y el control, sino que también implica el seguimiento de los resultados en la educación. A las escuelas se les comenzó a dar mayor autonomía administrativa, a partir de 1985, permitiéndoles la elaboración del “*proyecto de la escuela*”¹²⁸³.

Luego, con la ley de Orientación de 2005 y el “programa sobre el futuro de la escuela”¹²⁸⁴, se abrió el derecho a la experimentación educativa y el derecho a suscribir un “contrato de objetivos”¹²⁸⁵ que se implementa a partir del segundo grado. En la actualidad, es el mecanismo de gobernanza permite decidir la investigación y la innovación dentro de las instituciones, además se está atento a la evolución de “las redes de la ambición para el éxito” lo que permitirá a los niños que viven en barrios desfavorecidos superar sus dificultades y a las instituciones educativas crear sinergias y dinámicas de colaboración exitosa con otros establecimientos cercanos¹²⁸⁶.

A pesar de todos estos avances, el gobierno francés es ahora consciente de la necesidad de ir mucho más allá y de otorgar el grado real de autonomía local a los establecimientos que lo necesiten, autorizando la construcción de proyectos de establecimientos junto con los dirigentes locales y sus equipos de trabajo, con el fin de adaptarse fácilmente a las necesidades locales. Es así como en la Conferencia de Poitiers, el Ministro de Educación francés declaró que a las escuelas primarias se les debe dejar en libertad de organizar los horarios de clase y cursos y liberar a los alumnos de la instrucción individualizada la cual debe ser

1276 C. BAUDELLOT, R. ESTABLET (2009), *L'élitisme républicain, L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. París, Seuil, p. 65.

1277 J. P. TERRAIL (2009), PISA, *Commentaires et enseignements d'un comparaison internationale*. Groupe de Recherches sur la démocratisation Scolaire, p. 34.

1278 F. LETOURNEUX (2010), *Le guide de soutien scolaire*, Dossier: le soutien scolaire gratuit à l'école, in www.Letudiant.fr. 208 p.

1279 B. MAGLIULO (2008), *Le guide de l'orientation au lycée, de la troisième à l'après bac*, Ed. L'étudiant. 280 p.

1280 C. ALLEGRE, F. DUBET et P. MEIRIEU (2002), *Rapport Langevin-Wallon*, réédition 2002, commentée, p. 87

1281 A. PAYAN PASSERON, (2006) *Quelle école et quels enseignants? Métamorphoses françaises sur trois générations*, Editions L'Harmattan, París, 266 p.

1282 A. BOUVIER (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Politiques d'aujourd'hui, PUF, p. 34

1283 G. PELLETIER (2010), *La gouvernance en éducation*, coll Perspectives en éducation et formation. Ed. De Boeck, p. 7.

1284 MINISTERE D'EDUCATION NATIONAL (2004), *Débat national sur l'avenir de l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Synthèses.

1285 MINISTERE D'EDUCATION NATIONAL (2012), *Du projet au contrat d'objectifs*. Collection Livre Bleu. CRDP de POITOU-CHARENTES. www.sceren.com.

1286 F. DUBET, (2010), “L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?”, *Les cahiers pédagogiques*, p. 34.

consagrada únicamente para los alumnos¹²⁸⁷ que presenten dificultades¹²⁸⁸. En cuanto a las escuelas, estas deben ser capaces de diseñar y poner en práctica, lo que se necesite a nivel local para promover el éxito de sus estudiantes¹²⁸⁹. Por último, el Ministro dijo que hay que preservar la libertad académica de la educación, como principal condición para el desarrollo de la autonomía de la escuela¹²⁹⁰. Dada la naturaleza y el alcance del derecho a la educación en Francia y en Colombia, a continuación se analizará la forma cómo la Constitución y las leyes nacionales han consagrado este derecho en ambos países.

B. El reconocimiento constitucional y legislativo del derecho a la educación

Tanto en Francia como en Colombia hay artículos constitucionales que desarrollan el derecho a la educación. En Francia todas las leyes y reglamentos sobre la educación fueron compilados en el Código de Educación de 2000. En Colombia, existe una ley general de la educación para la educación básica, así como otra ley que regula únicamente la educación superior, asimismo, varios decretos que desarrollan los elementos regulados en la ley. A continuación, veamos con detalle estos desarrollos normativos en los dos países.

a) El ejercicio del derecho a la educación en Francia

En el Preámbulo de la Constitución de 1946¹²⁹¹ se estipula que “La nación garantiza la igualdad de acceso de los niños y adultos a la educación, a la formación profesional y a la cultura”. También se reafirman los principios de igualdad de oportunidades, la libertad de enseñanza y la obligación del Estado de organizar la educación pública respetando los principios de la libertad y de laicidad. La Constitución de la Quinta República otorga un rango constitucional a este derecho, lo que indica que la educación francesa es un objetivo fundamental del Estado¹²⁹².

Por otra parte, el artículo 34 de la Constitución de la V República fija lo concerniente al campo de la ley, es así como en el tercer párrafo se lee lo siguiente: “La ley determinará los principios fundamentales [...] de la educación, de la preservación del medio ambiente [...].”

En tercer lugar, la carta del medio ambiente, que es posterior al Preámbulo, consagra en el artículo 8: “La educación y el medio ambiente de formación deben contribuir al disfrute de los derechos y deberes establecidos en esta Carta. Y en la sección 9, leemos que la investigación y la innovación deben desempeñar su parte para preservar el valor y la importancia del medio ambiente”.

1287 L. JEAN MARC, R. FABIENNE DUNOD (2009), *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. 246 p.

1288 M. C. BORBIER (2010), Rythmes scolaires: *Le principal syndicat du primaire critique le scénario de Paillon*. Journal Les Echos. www.lesechos.fr, p. 12.

1289 I. CAUSSE MERGUI (2005), *A chaque enfant ses talents: vaincre l'échec scolaire*. París, Ed Pommier, 255 p.

1290 J. M. BEAUSSANT, (2010), “Les abus de la Miviludes”, In *Revue l'homme nouveau* n.o 1473, p. 11.

1291 Constitution française, consulté en www.legisfrance.gouv.fr.

1292 C.D. PRINBORGNE (1992), *Le droit de l'éducation*, París, Hachette, p. 14.

Los otros dos principios¹²⁹³ del sistema educativo francés¹²⁹⁴, que son la libertad de cátedra¹²⁹⁵ y la neutralidad de¹²⁹⁶, se consagran en la ley conforme a la Constitución. La siguiente sección presenta las leyes más importantes en la historia de Francia, las cuales han servido para desarrollar este derecho a partir de los principios constitucionales.

Las leyes más importantes en la historia de Francia son¹²⁹⁷:

1. *Ley Falloux del 15 de marzo 1850*. Esta ley establece la libertad de enseñanza y permite un limitado apoyo público para las escuelas privadas. Hoy en día, existen estas subvenciones a entidades educativas privadas, para lo cual deben firmar un contrato con el Estado.
2. *La Ley Guizot del 28 de junio de 1833*. Esta ley obliga a los municipios a abrir y a operar escuelas primarias requeridas para su población infantil. También se impone una obligación a los departamentos para crear y mantener las escuelas normales para la formación de profesores.
3. *La Ley Valona del 12 de julio de 1875*. En la cual se estableció la libertad académica en el nivel superior de enseñanza.
4. *Las leyes de la Tercera República y la ley "Ferry"*. Entre ellas, encontramos la ley del 16 de junio 1881 fundamento para la educación primaria gratuita. La ley del 28 de marzo 1882 estableció la educación primaria obligatoria.
5. *La Ley Globet del 30 de octubre 1986*. Esta ley estableció permitió implementar el principio de la educación laica y estableció la obligación de vincular personal laico en las escuelas públicas. Además, se definió la forma de la organización de la escuela primaria.
6. *La Ley Astier del 25 de julio de 1919*. Esta ley define la organización de la educación técnica, industrial y comercial.
7. *La Ley Debré No. 59-1557 del 31 de diciembre de 1959*. Esta ley determinó la relación entre las escuelas públicas y privadas. Incluso si no se reconocen como tales, la ley acepta la existencia de una pluralidad de instituciones educativas.
8. *La Ley Edgar Faure No. 68-978 del 12 de noviembre 1968 y la Ley Savary No. 84-52 del 26 de enero 1984*. Estas leyes organizaron los tres niveles de la educación y lo dividieron en tres ciclos. En ella también se definió el principio de la autonomía universitaria.

.....

1293 J. ROBERT (1994), *Droits de l'homme et libertés fondamentales*, Montchrestien, París, 5a. Edition, p. 13.

1294 B. TOULEMONDE (dir), (2010), *Le système éducatif en France*, La Documentation Française, coll "Les notices", París, 271 p.

1295 C. BACKER (1985), *Insoumission à l'école obligatoire*, p. 87.

1296 F. COOMANS (1998), *Le droit à l'instruction, un droit fondamental, Esquisse d'une définition*. Conseil Economique et Social, doc E/C 12/1998/16, [www.unhcr.ch/tbs\(doc.nsf/](http://www.unhcr.ch/tbs(doc.nsf/), p. 45.

1297 Législation sur l'éducation, www.legisfrance.gouv.fr accessible.

9. *La ley de orientación n.º 71-588 de 16 de julio 1971*. Esta ley estableció el aprendizaje técnico e impuso el derecho a la formación continua y a la formación tecnológica.
10. *La Ley No. 83-663 del 22 de julio de 1983, o “La ley de descentralización”, en su versión modificada por la Ley No. 85-97 del 25 de enero de 1985 y 2004-809 de 13 de agosto 1994*. Estas leyes permiten las transferencias de recursos a los municipios, departamentos y regiones, y la reubicación de la responsabilidad de la educación en estos entes territoriales, tales como la carga de los costos de operación y el mantenimiento de los equipos de los edificios escolares. Estas leyes adscriben el mantenimiento de los colegios y liceos por parte de la región.
11. *La Ley de Orientación No. 89-486 de 10 de julio de 1989*. Esta ley hizo de la educación una prioridad nacional, sirvió para modificar y completar el sistema educativo, la reorganización de la escuela y los ritmos escolares del aprendizaje por ciclos.
12. *La ley quinquenal No. 93-1313 de 20 de diciembre de 1993 o “Ley para el trabajo”*. Se trata de una ley sobre la formación profesional, el empleo y la formación profesional, que permitió la descentralización de las actividades para los jóvenes de entre 16 y 25 años.
13. *La Ley No. 2005-380 de 23 de abril de 2005, o “la ley sobre la escuela”*. Esta ley reorientó y reprogramó el futuro de la escuela, ya que estableció las prioridades para elevar el nivel de formación de los jóvenes franceses, al exigir que el gobierno se comprometiera a garantizar que todos los estudiantes no faltaran a sus estudios, el mejoramiento de la enseñanza de una lengua extranjera y el compromiso para garantizar la igualdad de oportunidades, promoviendo el empleo de los jóvenes. Esta ley condujo a la modernización de la educación nacional en tres áreas: la defensa de los valores de la República, la organización de las instituciones educativas para tener una mejor calidad en la educación y el mejoramiento de la gestión del sistema educativo.
14. *El Código de Educación de 2000 actualmente vigente*¹²⁹⁸. Este código¹²⁹⁹ reunió a todas las leyes y reglamentos que se aplican en el sistema educativo francés. Allí se retoman los principios generales de la educación y de la administración del sistema, en todos los aspectos de la educación escolar, la educación secundaria y la superior, así como otros tipos de educación. Además, se establece el sistema de personal vigente para todos los actores del sistema.

Este código se ha convertido en un sitio virtual fácilmente accesible y comprensible para todas las partes involucradas en el sistema escolar. Es una guía de los derechos y responsabilidades de los estudiantes, los maestros, los padres y demás miembros de la comunidad escolar. Cuenta con un plan coherente de temas, lo que permitió reunir todas las leyes y normas que se encontraban dispersas en torno al tema de la educación.

1298 CODE D'ÉDUCATION (2000), *Commenté*, Dalloz 2002.

1299 C. DURAND-PRINBORGNE, *Code de l'éducation*, Juris Code, édition 2006. Lexis Nexis Litec, París, p. 16

El código desarrolla los siguientes temas: En la primera parte se presentan todos los aspectos de la ley en general, y esta se divide en varios libros. El primer libro presenta las disposiciones generales, comunes al sistema educativo y define los principios de la gratuidad, laicidad, libertad de enseñanza, no discriminación y neutralidad. Luego se desarrolla el contenido y alcance del derecho a la educación, por lo que se incluyen disposiciones para proteger los derechos de los niños con discapacidad y los niños en edad preescolar. Más adelante, se definen los objetivos y las tareas del sistema de educación pública en todos los niveles y se desarrollan las acciones que se deben emprender para cumplir con los principios de la educación, debiendo aplicar acciones positivas para los más vulnerables.

En el segundo se desarrolla la administración de la educación en Francia, por lo que se determina la distribución de los poderes del Estado en todos los niveles y la organización de los servicios en cada nivel. Se crea el Consejo Superior de la Educación y otros consejos nacionales, regionales y municipales, así como los inspectores de educación, entre otros.

El tercero presenta la organización de la escuela, por lo que allí se explica cómo se establecen los programas y cuál es el contenido de los diferentes temas en los niveles de: primaria, secundaria, técnicos, profesionales, universitarios y otros. El cuarto explica cómo es que el Estado se organiza mediante las instituciones educativas, desglosados por niveles educativos, incluyendo las instituciones privadas y las escuelas para diferentes profesiones y oficios. El quinto profundiza en todos los aspectos de la vida escolar, tales como los derechos y obligaciones de los estudiantes, los horarios y calendarios escolares, las ayudas y subvenciones para la educación, la educación sanitaria y la prevención del abuso o del maltrato.

El sexto muestra cómo se organiza la educación superior. El séptimo desarrolla el respeto a la autonomía de las universidades, tanto a nivel académico, como administrativo y financiero. El octavo expone la vida académica, los derechos y las obligaciones de los estudiantes, las ayudas y becas, la salud estudiantil, la protección social, entre otros.

El noveno analiza las funciones del personal en todos los niveles y para todos actores del sistema, como los profesores, el personal administrativo, técnicos y de servicios, el personal médico, entre otros.

La segunda parte del código compila todos los desarrollos reglamentarios de la ley y se divide en tres libros, los cuáles retoman los mismos títulos de los tres primeros libros de la parte legislativa. El primero reglamenta la implementación de los principios generales de la educación y el contenido del derecho a la educación. El segundo se centra en la administración educativa y el tercero recopila las cuestiones de organización de la educación escolar de los diferentes niveles de educación.

Finalmente, en Francia, además del Código de Educación, a lo largo de su historia han existido algunos reglamentos para el diseño y la ejecución de los proyectos de educación, como un medio o instrumento legal utilizado por los dirigentes franceses para implementar las reformas en la educación. Entre los proyectos más importantes se incluye el plan Langevin Wallon que se desarrolló durante la Liberación de Francia, pero que nunca se aplicó, sin em-

bargo, hoy sigue siendo una referencia para los planes de educación existentes. Otro plan famoso fue el que se desarrolló en 1959 titulado el Plan Berthoin, que permitió extender la educación obligatoria hasta los 16 años, por cuanto antes no era sino hasta los 14 años.

b) El ejercicio del derecho a la educación en Colombia

En virtud del artículo 1º de la Constitución de 1991¹³⁰⁰.

Colombia es un Estado social de derecho, participativo y pluralista democrático, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con unidades autónomas territoriales, basado en el respeto a la dignidad humana y en la solidaridad de las personas y la prevalencia del interés general”. Y como resultado de este modelo de Estado, la propia Constitución en su artículo 2º, establece, entre otras finalidades del Estado, “(...) servir a la comunidad, promover la prosperidad y garantizar la aplicación de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (...).

La transición del Estado de derecho que se había hecho en la Constitución de 1886, hacia la regla actual del Estado social de derecho, diseñado por la Constitución de 1991, implica que el principio de igualdad está seguido del reconocimiento del hombre como el centro de todas las actividades del Estado, con una amplia protección de la dignidad humana, frente a cualquier violación que venga del mismo Estado o de los individuos, por lo que en la Carta se consagran un conjunto de funciones del Estado, así como la división de poderes en tres ramas, en cada una se establecen competencias y roles bien definidos, pero que deben estar vinculados a la consecución de un objetivo fundamental: garantizar la dignidad humana.

Una de las principales manifestaciones del reconocimiento de la dignidad humana como la base del sistema jurídico colombiano es haber consagrado ciertos derechos como fundamentales e impuesto la obligación de ser respetados por parte del Estado, a través de la implementación de mecanismos especiales para protegerlos. Por esta razón, se adoptaron medidas especiales para su protección, tales como la tutela, la acción popular, la acción de cumplimiento, la acción de repetición, teniendo en cuenta que sin la consagración de estas garantías, el hombre no puede vivir, ni desarrollarse como persona, es decir, que los derechos fundamentales son los que le permiten alcanzar su desarrollo personal y mejorar las relaciones con los demás individuos.

Como se explicó en la sección anterior, el derecho a la educación está consagrado en la Constitución de 1991, con una naturaleza dual, es decir, en primer lugar, como un derecho fundamental y, en segundo lugar, como un derecho progresivo basado en la eficacia de la prestación del servicio. La protección como un derecho fundamental es el resultado de los derechos civiles y políticos y de los derechos económicos, sociales y culturales. En el campo de los derechos civiles y políticos, el artículo 27¹³⁰¹ establece que “el Estado tiene la obligación de garantizar la libertad de enseñanza, el aprendizaje y la investigación”.

1300 Constitución Política de Colombia, (1991), [www.presidencia.gov.co / constitution / index.p](http://www.presidencia.gov.co/constitucion/index.p),

1301 Constitución Política de Colombia (1991), comentada y actualizada. Artículo 27, www.senado.gov.co

Este artículo debe estar en consonancia con el artículo 2 de la Constitución¹³⁰², que incluye varios objetivos del Estado, tales como la promoción del bienestar general y la vigilancia del ejercicio de los derechos fundamentales, e incluye la participación activa de los ciudadanos en la educación, a través de la comunidad educativa. Este artículo dice:

es esencial para el Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad y garantizar la aplicación de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución, con el fin de facilitar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones que les afecten y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, para defender la independencia nacional y mantener la integridad territorial, garantizando la paz y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están estatuidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, la vida, honra, bienes, creencias y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

En el campo de los derechos económicos, sociales y culturales, la protección se basa en los artículos 44, 67 y 68¹³⁰³. Así, el artículo 44 establece que la educación es un derecho fundamental de los niños y jóvenes. Cabe señalar que los derechos de los niños prevalecen sobre los de los demás, y esta es la razón por la cual este derecho se puede hacer respetar por la vía de la tutela, considerándolo como un derecho fundamental cuando se trata de niños.

Por otra parte, el artículo 67 en el primero y tercer párrafo establece que la educación es un derecho de todos los pueblos y su prestación es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. El cuarto párrafo contiene tres aspectos esenciales para la realización efectiva del derecho a la educación: (i) la educación es obligatoria para los niños entre cinco y quince años, (ii) debe incluir por lo menos un año de educación preescolar y 9 años de básica, y (iii) la educación pública es gratuita, sin que se pueda exigir el pago de los costos de escolaridad a quienes no están en capacidad de pagarlos.

El quinto párrafo establece las obligaciones del *Estado*:

Corresponde al Estado efectuar la inspección y vigilancia de la educación para garantizar la calidad, el cumplimiento de los objetivos de la formación moral, intelectual y física, y para garantizar un suministro adecuado de servicio a todos los niños y proporcionarles las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia en el sistema educativo”. En el sexto párrafo se determinó que “la Nación y las entidades territoriales participarán en la gestión, la financiación y la administración de los servicios educativos, como se establece en la Constitución y la ley.

Del mismo modo, el artículo 68 exige respetar la libre asociación de individuos para establecer y administrar instituciones educativas. Este artículo también establece el derecho a la participación de los miembros de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones educativas. Indica que la enseñanza se llevará a cabo por personas con un reconocimiento

1302 Constitución Política de Colombia (1991), comentada y actualizada. Artículo 2, www.senado.gov.co

1303 Constitución Política de Colombia (1991), comentada y actualizada. Artículos 44, 67, 68, 69, www.senado.gov.co

ético y pedagógico, por esta razón, el Estado debe exigir el profesionalismo y la dignidad del docente.

Este artículo también establece que los padres tienen derecho a escoger el tipo de educación que quieren para sus hijos y la necesidad de respetar la libertad de religión, por lo que nadie puede ser obligado a recibir educación religiosa.

Por último, se establece una acción afirmativa en favor de los grupos étnicos y de los estudiantes vulnerables, así: “los miembros de los grupos étnicos tienen derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de las personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

En el artículo 69, se garantiza la autonomía de las universidades, de la siguiente manera:

“Las universidades podrán administrar y operar la educación en virtud de sus propios reglamentos, de conformidad con la ley. La Ley deberá establecer un régimen especial del Estado para las universidades estatales. Se debe fortalecer la investigación científica en las universidades públicas y privadas y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que faciliten el acceso de todas las personas calificadas para la educación superior”.

Algunos derechos se realizan gracias a la relación directa que tienen con la educación, tanto formal como informal, tales como la cultura, la expresión artística, el acceso al arte y el disfrute de los elementos del patrimonio cultural. Los elementos 70 a 721304 establecen: “El Estado tiene el deber de promover y mejorar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades para la educación continua y la enseñanza de la ciencia, la tecnología, la educación artística y profesional en todas las etapas de creación de la identidad nacional. La cultura, en sus diversas manifestaciones es la base de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y la dignidad de todas las personas que viven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación.

“Artículo 71. La búsqueda del saber y la expresión artística son libres. Los planes para el desarrollo económico y social incluyen la promoción de la ciencia y la cultura, en general. El Estado debe crear incentivos para personas e instituciones que tienden a desarrollar y promover la ciencia y la tecnología y ofrecer ventajas a los particulares y a las instituciones comprometidas con esta actividad.

“Artículo 72. El Patrimonio Cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros recursos culturales que dan forma a la identidad nacional, pertenecen a la nación y son inalienables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para restaurarlos cuando estén en manos privadas, y deberá regular los derechos especiales de los grupos étnicos que se han instalado en las zonas de riqueza arqueológica”.

.....

1304 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada. Artículos 70 a 72, www.senado.gov.co.

Por último, en cuanto a las libertades de los jóvenes de la comunidad educativa y la obligación de respetar el derecho a la igualdad de oportunidades, el artículo 45 establece, en términos generales: “El adolescente tiene derecho a la protección y la formación integral. El Estado y la sociedad garantizarán la participación activa de los jóvenes en las organizaciones públicas y privadas que se encarguen de la protección, educación y desarrollo de la juventud”.

Las disposiciones constitucionales descritas anteriormente han sido desarrolladas por las leyes que a continuación se reseñarán.

1. *La Ley 115 de 1994*¹³⁰⁵. Es conocida como la Ley General de Educación. En el artículo 4º se establece: “El Estado, la sociedad y la familia deben garantizar la calidad de la educación y promover el acceso a la educación pública, y es una responsabilidad de la nación y de las colectividades territoriales garantizar su cobertura”.

Esta ley es el resultado de amplios debates y en su texto se incorporaron los elementos que se incluyen en la Constitución, en relación con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia.

Los temas en los cuales se pronunció la ley son:

1. La definición de los servicios educativos.
2. Los objetivos de la educación.
3. Las responsabilidades generales de la comunidad educativa, la familia y la sociedad.
4. La estructura del servicio educativo.
5. La formas de atención a diversas poblaciones.
6. La inspección y la vigilancia en la educación.
7. El financiamiento de la educación.
8. Los incentivos especiales para el currículo de las escuelas
9. La educación para el trabajo y para el empleo.
10. Los derechos de los estudiantes.
11. Organización para la prestación del servicio público, que consta de:
 - Preparación del Plan Nacional Decenal de Desarrollo de la Educación, en coordinación con las autoridades locales y dispone de un indicativo para la preparación de los planes de desarrollo.
 - Desarrollo e implementación del proyecto educativo institucional, que tiende a armonizar los objetivos y los reglamentos de las escuelas con el orden constitucional y a contextualizar la escuela en la comunidad local y regional.

.....

1305 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, www.senado.gov.co.

- Implementación del gobierno escolar, compuesto por el rector, el consejo de administración y el consejo académico, buscando implicar la comunidad educativa en la toma de decisiones de la escuela.
 - Creación de la Oficina Nacional de la Educación, adscrita al Ministerio de Educación y a los consejos departamentales y municipales.
 - Organización regular de los foros educativos municipales, distritales, provinciales y nacionales.
 - Competencia del Estado nacional y de las entidades territoriales.
 - Funciones del Ministerio de Educación en la prestación del servicio a la educación.
2. *La Ley 361 de 1997*¹³⁰⁶. Estableció los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones así: “Esta ley exige al gobierno colombiano asegurar en sus escuelas públicas el acceso a la educación y la formación en primaria, secundaria, profesional y técnica dirigida a los alumnos con discapacidad, proporcionando una formación integral en el entorno más apropiado para sus necesidades específicas”.

La redacción de esta disposición es conforme con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, que establece que ninguna persona debe ser objeto de discriminación a causa de sus limitaciones, para acceder a los servicios de educación en una institución pública o privada en cualquier nivel de competencia. Del mismo modo, el artículo 11 de la Ley 115 establece que el gobierno debe promover la integración de las personas con limitaciones en las clases regulares y organizar su acceso a la institución educativa, directamente o por acuerdos con entidades gubernamentales y no gubernamentales, y tomar medidas para asegurar las ayudas pedagógicas necesarias tendientes a integrar a las personas limitadas, en virtud de un proyecto educativo institucional.

3. *La Ley 620 del 2000*¹³⁰⁷. Establece los criterios de evaluación en la educación.
4. *La Ley 1013 de 2006*¹³⁰⁸. Realizó grandes cambios en el contenido del programa, lo que incluye los conceptos de justicia, paz, democracia y solidaridad.
5. *La Ley 1029 del 2006*. Incluye la enseñanza obligatoria de la Constitución, de los derechos humanos, de los valores y de la protección del medio ambiente.
6. *La Ley 1064 del 2007*. Con esta ley se creó la educación para el trabajo y para el desarrollo humano, además cambió el concepto de la educación no formal.
7. *Las leyes sobre la financiación de la educación*. El marco jurídico para la financiación de la educación se desarrolla en el artículo 357 de la C. P., mediante las siguientes leyes:

1306 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 361 de 1997, www.senado.gov.co.

1307 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, www.senado.gov.co.

1308 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 1013 de 2006, www.senado.gov.co.

715 de 2001 y 1176 de 2007. Estos textos establecieron el sistema de distribución de los recursos transferidos a las autoridades locales para la inversión en educación, en salud y en agua potable.

La financiación de la educación se basa en la demanda del servicio, con un régimen que combina la población atendida, la distribución de la población urbana y rural, la eficiencia administrativa y la equidad fiscal. Los desarrollos normativos más importantes son el Decreto 2886 de 1994, modificado por el Decreto 2700 de 2004, y el Decreto 3940 por el Decreto de 2007, que establecen los requisitos normativos para la certificación de los municipios en la gestión de sus recursos y en la prestación de servicios de educación. Además, el Decreto 2833 de 2004 que autoriza al Conpes para determinar el porcentaje de la población a servir y los elementos a tener en cuenta en la asignación de recursos en la participación del sector educación.

En cuanto a la educación superior, nos encontramos con las siguientes normas vigentes para el sector:

1. *La Ley 30 de 1993 o Ley de la Educación Superior y sus decretos reglamentarios.* La Ley 30 de 1993 y el Decreto 1743 de 1994 permitieron la organización no lucrativa para proveer la educación superior, además establecieron la obligación de los estudiantes universitarios de realizar los servicios sociales necesarios, antes del grado de pregrado. El Decreto 709 de 1996 y el Decreto 301 de 2002 regularizaron el sistema de acreditación de las universidades y la capacitación de los educadores. El Decreto 272 de 1998 estableció los requisitos los programas de pregrado y otros estudiantes de posgrado. El Decreto 2216 de 2006 redefinió y modificó las instituciones académicas y profesionales de la educación y la tecnológica y el Decreto 2390 creó incentivos para que las instituciones educativas mejoren la calidad de la educación. Asimismo, el Decreto 927 de 1994 reguló lo relacionado con la homologación de los títulos de enseñanza superior.
2. *La Ley 749 de 2002. Esta ley organiza el servicio público de la educación superior en los métodos de la educación técnica y tecnológica.*
3. *La Ley 1324 de 2009.* Esta ley establece los exámenes obligatorios Ecaes para la educación superior.
4. *El Decreto con fuerza de ley que regula la profesión del docente.* Respecto a la profesión docente, el Decreto 2277 de 1979 establece que los maestros del nivel nacional deben reclutarse por concurso. Posteriormente, este Decreto fue modificado por el Decreto 1278 de 2002.

Además, en el año 2001 se expidieron los decretos 624 y 1562 del 2001 que establecieron los requisitos de acreditación para las universidades, la formación del profesorado y la obligación del Estado de apoyarla. Luego el Decreto 2582 de 2003 estableció los parámetros, normas y mecanismos para la evaluación de los maestros, que luego fueron modificados por

el Decreto 3782 de 2007, cuando se introdujeron cambios en el concurso. Más adelante el Decreto 1095 de 2005 estableció los procedimientos, los requisitos y los efectos fiscales en la promoción de los docentes nacionales, esta normatividad fue modificada por el Decreto 241 de 2008. Por último, el Decreto 4791 de 2008 se refiere a la base de datos de las instituciones de educación pública reguladas.

Para hacer más flexible la profesión docente, el Decreto 4313 de 2004 reglamentó la contratación del servicio público educativo por la vía del contrato con las autoridades locales y luego en el Decreto en 1494 de 2005, los procedimientos para realizar cambios en las plantas de los maestros y del personal administrativo, los que actualmente están siendo financiados por el Sistema General de Participaciones.

La evolución de la reglamentación de la ley de educación. En cuanto a la educación primaria y secundaria, los desarrollos normativos más importantes son los siguientes: el Decreto 1860 de 1994, que regula el sistema educativo y la organización general de la educación, las obligaciones familiares, además previó los criterios a satisfacer en las poblaciones con necesidades educativas especiales y de los niños discapacidades, o con un talento excepcional.

Los decretos 196 de 1995 y 804 del mismo año, establecieron la educación de los grupos étnicos con atención especial, maestros capacitados para este fin, lo que a su vez se relaciona con la profesión docente establecida en el Decreto 3323 del 2005, el cual regula el proceso de selección por concurso de los profesores etnocolombianos y de la isla de San Andrés.

De otra parte, se expidió el Decreto 968 de 1995 que estableció los requisitos mínimos para la educación secundaria y el Decreto 1719 de 1995, que rige lo concerniente al Plan Decenal de Educación y eleva la educación a la categoría de política pública. Este decreto señaló además que el Plan decenal debe ser una guía para la acción y debe definir los objetivos de la educación y la movilización social.

El Decreto 114 de 1996 reglamentó la educación no formal y el Decreto 907 de 1996, desarrolló la inspección y supervisión de las autoridades locales en este tipo de educación. Los decretos 2245 y 2082 establecieron los requisitos para la educación de alumnos con talentos excepcionales o limitaciones. El Decreto 3011 reguló lo relacionado con la educación de adultos. El 2247 de 1997 desarrolló la regulación para el preescolar.

El Decreto 644 de 2001 estableció los incentivos para los mejores estudiantes en las promociones de la escuela intermedia. El 230 de 2002 reguló la inspección y la vigilancia y definió los criterios para la evaluación de las instituciones y el desempeño académico de los estudiantes y su promoción. También estableció los requisitos para el plan de estudios.

Vistas las evoluciones legislativas y reglamentarias de ambos países, a continuación se analizarán las similitudes y diferencias en los dos sistemas jurídicos.

C. Las similitudes y diferencias en las normas

Tanto en la Constitución francesa como en la colombiana se ha considerado como uno de los objetivos del Estado la prestación del servicio público de educación. En el caso francés, esta consagración se hizo en el Preámbulo de la Constitución de 1946, que forma parte de la Constitución de la Quinta República. Allí se lee en el párrafo 13: “La nación garantiza la igualdad de acceso de los niños y adultos a la educación, la formación y la cultura. La organización de la educación pública es laica y gratuita en todos los niveles, y es un deber y el Estado”.

En Colombia, el artículo 67 de la Carta recuerda que la educación es una obligación y una responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. La educación es obligatoria para los niños entre los 5 y los 15 años. Incluye un año de preescolar y nueve años de educación básica. También se indica que la educación pública es gratuita y que el Estado debe ejercer su vigilancia y control.

Una de las diferencias entre las dos naciones es que en Colombia no existe una garantía para la educación de los adultos o para la formación para la reinserción social de las personas que están en prisión, aunque se menciona en el artículo 50 de la Ley de Educación, pero la misma no es una obligación inmediata para el Estado que pueda ser exigida por vía de tutela, tampoco puede ser protegida a todas las personas.

En cuanto a las similitudes, los dos países han consagrado los principios de la educación gratuita, neutral y obligatoria. Por el contrario, el principio de laicidad¹³⁰⁹ solo existe en Francia¹³¹⁰. En Colombia, aunque el Estado ha proclamado la educación secular, en la práctica es lo contrario: salvo disposición expresa de la negativa de los padres, los niños de Colombia reciben las escuelas públicas y privadas educación religiosa. Por otro lado, el Código de Educación francés consagra además los principios de la libertad académica y la neutralidad. En Colombia estos principios están consagrados en la Constitución Política.

Una segunda similitud que se constata consiste en que los dos estados tienen la obligación de suministrar una educación completa, integral, permanente y de calidad. En Francia, se consagró en la Constitución la obligación de la educación ambiental con la Carta del Medio Ambiente de 2004, que exige la investigación y la innovación para la preservación del medio ambiente. Colombia lo hizo también pero en la Ley de Educación que exige la enseñanza de la protección del medio ambiente, la ecología y la conservación de los recursos naturales.

En cuanto a la obligación del Estado de proporcionar educación obligatoria, la Constitución colombiana estableció que la educación es obligatoria para los niños de 5 a 15 años, lo que incluye un año de educación preescolar y nueve años educación básica, cinco de primaria y

1309 J. BAUBÉROT, (2000) *Histoire de la Laïcité en France*, p. 22.

745 PUF N. MERLEY, (2011), *Université et laïcité*, Publication de l'Université de Saint Étienne, 156 p.

1310 P. BOUTRY, A. ENCREVÉ, (2006), *Vers la liberté religieuse*, Brière, p. 7

J-M., MAYEUR, (2006) *La question laïque (XIX XX siècle)*, Fayard, p. 22

cuatro de secundaria. Sin embargo, la Corte Constitucional determinó que la edad debería ampliarse hasta 18 años, de conformidad con los tratados internacionales, en particular del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y cultural. Los niños pueden trabajar a partir de los 12 años, 4 horas por día y a partir de los 15 años y máximo 17 hasta 6 horas por día, con un máximo de 36 horas a la semana, a los niños de 17 años se les permite laborar las 8 horas por día. Todos deben tener el consentimiento de los padres aprobado por el inspector del trabajo¹³¹¹. En Colombia, muchos tienen que trabajar a causa de la precaria situación de sus padres. En Francia, por el contrario, el trabajo está prohibido para menores de 16 años de edad y es obligatoria hasta la mayoría de edad.

En relación con la obligación del Estado de proporcionar servicios gratuitos de educación, debe tenerse en cuenta que en Colombia el servicio se exige al Estado solo para los niños de primaria y secundaria menores de 18 años, sin estar obligado a proporcionar una cobertura completa de forma gratuita, ya que a los establecimientos escolares privados se les ha permitido cobrar costos de matrícula y pensión. Por el contrario, en el Código de Educación de Francia se hizo hincapié en que la educación es la prioridad del Estado, por lo que se debe buscar el logro de la igualdad de oportunidades y el mejoramiento del ejercicio de la ciudadanía. En Francia se incluyó la educación superior en el Código de Educación, lo que obliga al gobierno a concebir estrategias para aumentar gradualmente la calidad de la educación y garantizar el acceso masivo a todos los niveles, incluida la educación superior, de acuerdo con los principios de educación obligatoria, laica y gratuita.

El gobierno colombiano debe garantizar que la educación básica se proporcione a todos los niños, sin que se pueda obligar a los padres a inscribir los niños en el sistema escolar, mientras que en Francia el Código de Educación indica claramente que los padres están obligados a inscribir a sus hijos y si no lo hacen, están cometiendo un delito. En Colombia, no existe tal clasificación o tipificación en el Código Penal; sin embargo, es importante hacer de esta omisión un delito, lo que permitiría reducir la cifra de casi tres millones de niños no van a la escuela hoy, sobre todo en las zonas rurales, y no lo hacen en muchos casos, porque sus padres los utilizan como mano de obra barata en las labores agrícolas. La Constitución colombiana se limita a permitir a los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos, pero no los penaliza si dejan a los niños sin educación.

De otra parte, la Ley General de Educación de Colombia establece que el servicio público de educación cumple una función social que responde a las necesidades e intereses de las personas, las familias y la sociedad. Para ello, se basa en los principios de la Constitución, y en las normas que lo establecen como un derecho fundamental, respetando la libertad de enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la libertad de elegir el contenido cursos; no obstante, se indica que la educación no es la primera prioridad del Estado como sí ocurre en Francia.

.....
1311 Corte Constitucional, sentencia C-665 du Novembre 5, 1998, MP Hernando Herrera Vergara et du Conseil de l'Judicatura, Arrêt 88 Juillet 25, 1991, MP Paul J. Corrales Cáceres).

En cuanto a las medidas concretas que deben adoptarse por el Estado para garantizar el derecho a la educación, con sus cuatro elementos: disponibilidad, durabilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, observamos que las directrices comunes fueron propuestas por el Relator de las Naciones Unidas para la Educación¹³¹². La Relatoría recuerda que la educación debe transformar las estructuras y las prácticas sociales y debe permitir el cambio en las condiciones de vida de la ciudadanía. En ambos países comparados, la educación es un derecho fundamental que permite la realización de los demás derechos humanos en el proceso de construcción del conocimiento, lo que hace posible la dignidad humana.

En cuanto a la disponibilidad¹³¹³, el Relator Especial recuerda que todos los niños deben tener un sistema educativo que asegure una base común de contenidos mínimos y profesores suficientes para los niveles de educación básica. En Colombia, se garantiza la educación solo hasta el noveno año en la escuela secundaria. En cambio en Francia está garantizada durante toda la vida. Este derecho implica también que las escuelas privadas puedan abrir las escuelas, pero los programas deberán cumplir con los objetivos de la educación nacional y buscar el estado del bienestar, y esto ocurre tanto en Francia como en Colombia.

En cuanto a la accesibilidad, los niños colombianos tienen derecho a acceder a la educación pública básica de manera gratuita y obligatoria hasta la edad de dieciocho años. Es un derecho de aplicación inmediata. Sin embargo, en la práctica hay tres millones de niños fuera del sistema educativo por falta de cupos, y algunos padres logran la realización del derecho gracias a la protección por vía de tutela. En Francia, sí se logra garantizar este derecho en la educación básica a todos los niños, aun en la educación superior la cual es casi gratuita o subvencionada.

Respecto de la permanencia este es el derecho que tiene el niño de permanecer en la escuela durante todo el periodo escolar. El relator indicó todo niño tiene el derecho a permanecer en el sistema escolar hasta los 18 años, y en ningún caso puede no ser excluido. El derecho a la educación permanente en Colombia no está garantizado en la práctica, por el contrario, se observa que existen manuales de convivencia que autorizan la expulsión definitiva del niño del establecimiento escolar por razones académicas o disciplinarias.

La jurisprudencia de la Corte Constitucional, en un fallo de tutela, señaló que cuando los padres se retrasan en el pago de pensiones y de matrícula, el establecimiento escolar privado puede despojar del cupo al niño, para el año siguiente, pero en todo caso debe dejarlo culminar ese año escolar. En Francia se subvencionan las enseñanzas de las escuelas privadas, por lo que los padres de los niños pagan tasas de matrícula más bajas, y en muchos casos, no pagan ningún costo por la matrícula.

Cabe señalar que en ambos países comparados los textos de los tratados internacionales de derechos humanos han influido en la definición del contenido del derecho a la educación¹³¹⁴. Así, en Francia y en Colombia el derecho a la educación es un derecho fundamental y al mismo tiempo un derecho progresivo que debe ser proporcionado por el Estado, y su prestación debe ser integral, sobre todo en los casos en los que el individuo no pueda realizar

.....

1312 V. MUÑOZ (2000), *La mer dans la brume: la voie de l'éducation aux droits de l'homme*. Hybride Lune Publishing, San José, p. 7.

1313 Rapport annuel du Rapporteur spécial des Nations Unies sur l'éducation. Rapport annuel 2001. E / CN 4/2001/52.

1314 Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Observation générale 13, paragraphe 46-47.

el derecho por sí solo. Además, la educación en Colombia debe cumplir con los objetivos enunciados en el derecho internacional de los derechos humanos.

Respecto de la educación de jardín o preescolar, se observa que en Francia, se trata de educación pública y gratuita para los niños a partir de los tres años, a fin de garantizar el éxito de los estudiantes en la educación básica. En Colombia, solo se consagró un año de educación preescolar para los niños de 5 años. Los dos años de diferencia de educación preescolar deben ser sufragados por los padres, siendo los más afectados con la desigualdad, los niños más desfavorecidos.

En lo que respecta a las obligaciones de los Estados que se desprenden de la obligación de asegurar la disponibilidad de la educación, de acuerdo con la Constitución Política de Colombia, el Estado es el responsable de esta planificación, organización, supervisión y financiación del sistema educativo del país para garantizarla, esto incluye la consulta con las partes interesadas a nivel local. En este sentido, la ley obliga al Estado a garantizar la disponibilidad a la educación de los niños a través de la adopción de medidas que garanticen el acceso, la no discriminación, la equidad y la educación pública gratuita hasta noveno grado. También se permite educación impartida por instituciones privadas, pero estas, en su mayoría, no tienen derecho a subvenciones concedidas por el Estado.

Por otra parte, en Francia no se detallan en la Constitución, las obligaciones o las exigencias del Estado concernientes la disponibilidad de la educación, únicamente se indica que la educación es la primera prioridad del Estado. Sin embargo, en este país sí hay un desarrollo sistemático de la normativa en materia de educación, ya que se expidió el Código de Educación en el año 2000, que compila todas las leyes y reglamentos existentes, habiendo creado un marco reglamentario profundo y complejo que ha logrado desarrollar los cuatro elementos del derecho a la educación mencionados. Este código muestra la claridad de los objetivos de la educación, determina las asignaciones que corresponden a cada nivel de gobierno con respecto a la educación, la forma cómo se debe asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, la adaptabilidad y la aceptabilidad de la educación, lo cual ha facilitado el desarrollo de las políticas públicas en esta área.

Se insiste en que la obligación general del Estado de garantizar el derecho a la educación es explícita en la Constitución de los dos países, y que las leyes son las que especifican su contenido, alcance y limitaciones, aunque las leyes colombianas son menos precisas y rigurosas que las normas francesas compiladas el código de educación. En ambos países está la obligación legal del Estado de desarrollar una política pública de educación coherente y no excluyente, con planes y programas generales. También, se les exige garantizar la financiación para lograr la realización de este derecho. Estas dimensiones de los cuatro elementos de la educación también están contenidos en los bloques de constitucionalidad de ambos países, así como en los tratados internacionales que prevén la obligación de actuar y de reaccionar, los cuales son vinculantes para ambos estados.

En cuanto al monto de recursos para la financiación de la educación pública. La situación financiera y las condiciones económicas de cada país comparado son completamente di-

ferentes. Francia, debido a su condición de país desarrollado, tiene recursos suficientes, mientras que Colombia, siendo uno de los países dependientes y periféricos, tiene unos factores y unos medios de producción que hacen que varíe la eficacia fiscal y las competencias sociales. Como ya se mencionó, el porcentaje de la fórmula de los recursos dedicados a la educación en Francia se detalla en el Código de Educación, en los artículos que establecen las dotaciones, donde se observa que las fórmulas de distribución dan prioridad a la demanda de la educación, tanto a nivel nacional como descentralizado. En Colombia, la fórmula utilizada para determinar el monto de las transferencias nacionales del nivel nacional al local aparece establecida directamente en la Constitución, en el artículo 356, habiéndose constatado que esta fórmula es regresiva, al generar una reducción gradual de la cantidad de recursos dedicados a la educación cada año, ya que en un principio alcanzaban el 4%, en el año 1998 y luego se redujeron y se seguirán reduciendo hasta alcanzar un 3,4% en el año 2014. En el 2013 el porcentaje es de 3,5%.¹³¹⁵ Por el contrario, en Francia, el porcentaje alcanzó el 5,6% del PIB en el año 2012.¹³¹⁶

Debe tenerse en cuenta que el valor de referencia mínimo de financiación de la educación, actualmente propuesto por la Unesco es el 6% del PIB¹³¹⁷. Este porcentaje para un país como Francia, que tiene ingresos altos por impuestos, es una cantidad significativa, mientras que Colombia es todo lo contrario, ya que el país cuenta con unos ingresos fiscales bajos y una alta densidad de familias pobres que hacen más exigua esta suma. Además, si se compara el porcentaje que destina Colombia con aquel que destinan otros países de América Latina, se tiene que Colombia es el país que menos recursos asigna al sector de la educación. Es así como en Argentina la Ley de Educación (artículo 9º) exige que se destine un porcentaje de recursos anuales que no puede ser inferior al 6% del PIB¹³¹⁸. Por su parte, en Bolivia y en Venezuela se han aumentado recientemente los recursos para la educación, asimismo en 2010 la inversión en Bolivia llegó al 6,3% del PIB y en Venezuela alcanzó el 5,4%.¹³¹⁹

Además, en Colombia, se permite el financiamiento mixto de la educación, es decir, junto con el sector privado. También se han establecido diversas formas de crédito para financiar los estudios, los cuales provienen de fondos públicos. Sin embargo, el sistema aún no ha desarrollado un programa sistemático de becas o de subsidios familiares para los programas de educación primaria o secundaria, por lo que estos recursos se asignan de manera desigual y dependen en gran medida de la cooperación internacional, así como de las donaciones del sector privado. En Francia, por el contrario, hay un programa sistemático de becas y de ayudas a los padres para asegurar la permanencia de los niños durante todo el sistema escolar básico e incluso en la universidad.

1315 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Informe de actividades 2010. Recuperado el 20 de enero de 2012, en www.mineducacion.gov.co.

1316 Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et la recherche, consulté le 1er Septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html>.

1317 UNESCO (2004), *Acceso, inversión pública y equidad en la educación y cuidado de la primera infancia: el nexo entre los nuevos países más densamente poblados*. Nota de Unesco sobre políticas de la primera infancia. www.unesdoc.unesco.org/images/

1318 Constitución de Argentina, artículo 9.

1319 Indicateurs mondiaux de la Banque, (2012), www.bancomundial.org accessible,

En cuanto a la educación universitaria, se observa que en ambos países se garantiza la autonomía y la libertad académica. En Francia, la educación universitaria es proporcionada directamente por el Estado y es casi gratuita, con costos muy bajos en las matrículas. En Colombia, el gobierno se centra solo en la educación básica hasta el noveno grado. Las universidades públicas son inaccesibles para los jóvenes desfavorecidos por la mala calidad de la formación que han recibido en la secundaria, además no son gratuitas. El Estado solo está obligado a fomentar el desarrollo de la educación superior, ya sean públicas o privadas por lo que las universidades públicas y privadas compiten y coexisten. Estas últimas se organizan como fundaciones sin fines de lucro, son además en su mayoría de propiedad del clero y a ellas acceden únicamente los estudiantes que tienen capacidad de pago.

Por el contrario, en Francia, la financiación de la política pública de la educación superior es una obligación del Estado y se tiene la visión de la educación como un derecho que garantiza la igualdad de oportunidades y no como un negocio.

Con respecto a la educación gratuita, en Francia es obligatorio para el Estado subvencionar las escuelas privadas, garantizando así el acceso a la educación y la realización del derecho en todos sus elementos. Además, el Estado debe controlar la eficacia y la eficiencia de las organizaciones privadas a través de exámenes de matriculación. Esto permite la verificación del cumplimiento de los objetivos del *ciclo común*. Además, se estableció claramente un sistema de asignaciones familiares, que permite a los pobres garantizar la continuidad o permanencia de sus hijos en el sistema escolar, y superar así las barreras financieras que enfrentan.

En Colombia, por el contrario, el sector privado no recibe ningún subsidio del gobierno, excepto en los casos en los que la autoridad local ha decidido firmar voluntariamente un acuerdo con la institución privada, para que esta reciba a los niños de las escuelas públicas, subsidio que tiende a cubrir los costos de la educación, la cual debe ser apoyado por las autoridades locales¹³²⁰. Los casos de las instituciones privadas subvencionadas son excepcionales.

De otra parte, el diploma de secundaria en Colombia es otorgado por cada institución de manera autónoma o independiente, lo que impide que el Estado ejerza un control efectivo sobre el cumplimiento de las competencias. Sin embargo, existe el examen de Estado que se titula Icfes para los estudiantes que terminan la escuela secundaria, y la presentación de la prueba es obligatoria, la cual se exige en el momento de legalizar la matrícula en cualquier universidad; sin embargo, las universidades públicas y privadas realizan una segunda prueba de acceso para seleccionar a los mejores estudiantes, porque no existen los cupos necesarios para todos los jóvenes que desean acceder a estudios secundarios¹³²¹.

Por otro lado, en Colombia, la educación impartida por el sector privado en la enseñanza primaria y secundaria es mejor¹³²², y esto lleva a la desigualdad de oportunidades, porque

1320 SECRETARÍA DISTRITAL DE BOGOTÁ, (2011), *Informe sobre convenios suscritos con colegios privados en Bogotá, perspectiva*. www.sedbogota.edu.co, p. 14.

1321 UNIVERSIDAD NACIONAL, (2012), *Admisión de estudiantes 1-2013, guía del examen de admisión*. www.admisiones.unal.edu.co.

1322 INSTITUTO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES (2001), *Resultados del ICFES, Calendario A y Calendario B*. www.icfes.gov.co

terminan obteniendo los cupos de las universidades públicas, aquellos estudiantes que han salido de colegios privados, dejado por fuera a los jóvenes de familias desfavorecidas, quienes deberían tener la prioridad en el acceso de la educación pública.

En Colombia, se ha fortalecido la privatización de la educación pública básica y la educación superior, a partir de la propia Constitución, ya que se exige que el Estado asegure el cumplimiento por parte del sector privado. En la práctica esto produce una competencia malsana entre los colegios, porque la mayoría de las instituciones famosas conceden prioridad a los criterios económicos, estos mecanismos producen la discriminación en el acceso, lo que a su vez fomenta la privatización de la educación. Además, como ya se indicó, en Colombia no existe un sistema formal de becas, por lo que su otorgamiento también se vuelve discriminatorio, con una gestión difusa que permite que las becas sean otorgadas a los estudiantes de colegios privados y no a aquellos provenientes de familias desfavorecidas.

Con base en todo lo que acabamos de ver, se deduce que Colombia tiene una necesidad urgente de hacer avanzar la legislación y lograr la sistematización de toda la normativa vigente en materia de educación. Se debe compilar en un Código de Educación, similar al de Francia, para facilitar el desarrollo y el seguimiento de la política pública en educación¹³²³. Por otra parte, se debe adoptar en Colombia una reforma constitucional que garantice la financiación progresiva de la educación, para lograr la cobertura total y la accesibilidad de los niños en todas las regiones del país. La fórmula debe permitir hacer proyecciones precisas que permitan realizar la inclusión social y la educación gratuita en todos niveles, evitando que tres millones de niños sigan desescolarizados. Además, la reforma debe exigir el establecimiento de unas becas y ayudas a las familias más pobres, de acuerdo con las posibilidades presupuestarias del país, para garantizar la permanencia de los niños en la escuela, recordando que se trata de una obligación ineludible como lo estableció el artículo 2º de Pisec¹³²⁴.

Sin embargo, no se puede desconocer que Colombia es un país dependiente y por esta razón, la pobreza y la exclusión social son alarmantes. La progresividad de algunos derechos sociales es difícil de cumplir por el Estado por cuanto no se cuenta con los recursos suficientes para toda la población. Se observa que el actual gobierno ha diseñado algunos planes de apoyo y solidaridad para las familias vulnerables¹³²⁵, que en algunos casos se les entregan a las familias rurales para garantizar la educación de sus hijos, pero hay que reconocer que estos programas son no son políticas de Estado, sino políticas de Gobierno, ya que dependen de las decisiones del ejecutivo de la época. Para evitar la manipulación de los beneficios con criterios políticos, se debe establecer en un proyecto de ley la creación de estos subsidios y su distribución con criterios objetivos, tal y como está previsto en el Código de Educación en Francia.

En relación con la realización del derecho a la educación en el contexto del ejercicio de otros derechos humanos en Colombia, se encuentra que la Constitución exige en el artículo 13 la

.....
1323 C. CERDA GUZMAN, (2011), *Codification et constitutionnalisation*, LGDJ, Collection de Thèses. París, p. 17

1324 PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES, artículo 2, www.onu.org

1325 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Programa familias en acción*, consultado en www.accionsocial.gov.co.

igualdad ante la ley, y establece la obligación del Estado de promover las condiciones para una verdadera igualdad de adoptar medidas eficaces para lograr que los grupos marginados y discriminados sean protegidos, dependiendo de su situación económica, física o mental, sancionando abiertamente los malos tratos contra ellos.

En cambio en Francia, se va más allá de la constitucionalización del derecho a la igualdad y esto porque el Estado debe velar por la igualdad de oportunidades en materia de educación. En el año 2004 se implementó el *ciclo común* que es parte del Código de Educación, previsto como un anexo reglamentario, el cual se exige para que la educación dispensada sea igual para todos y para ello se debe promover en todos los niveles y tipos de educación los conocimientos mínimos del *ciclo común*, lo que comprende el concepto de eliminación de todas las formas de discriminación en los establecimientos educativos. En Colombia se obliga al Estado a promover la integración efectiva de los grupos vulnerables, pero la norma constitucional no es explícita, exige al gobierno que garantice la igualdad de oportunidades en la educación. En Francia, el Código de Educación sí lo hace de manera expresa: “garantizar la igualdad de oportunidades”.

En cuanto a la participación ciudadana en el sector de la educación, se constata como un avance legislativo en Colombia la creación de la comunidad educativa en los proyectos educativos, lo que puede reducir las desigualdades en la escuela. En la misma dirección, se ha establecido un apoyo a las personas de sectores vulnerables y a los grupos étnicos se les ha permitido, al igual que en Francia, una educación bilingüe, lo que antes había tenido algunos desarrollos legales interesantes. En la actualidad, ya existen los maestros bilingües reclutados por concurso.

Además, en Colombia se ha establecido, al igual que en Francia, el derecho del individuo a aprender la lengua de la comunidad indígena, y a conocer su propia cultura y la práctica de cualquier religión. También se comparten las preocupaciones de reconocimiento étnico y la inclusión étnica, por lo tanto, en Colombia esta diferenciación positiva está bien expresada en la Constitución, porque reconoce el multiculturalismo. En Francia se encuentra consagrado en el Código de Educación cuando se habla de la necesidad de enseñar en el idioma aborígen y la educación bilingüe como un patrimonio cultural del país.

En cuanto a la aceptabilidad o a la calidad de la educación, en Colombia la ley de la educación explica¹³²⁶ que la educación en todos los niveles debe velar porque los niños tengan acceso a un conjunto común conocimientos que les permita participar plenamente y en función de la edad, en la familia, en la escuela y en la vida comunitaria y en el ejercicio de la ciudadanía, desarrollando la capacidad de comprender las diversas manifestaciones de la cultura.

En Francia, el Código de Educación, en el artículo L 111-1¹³²⁷ establece que la educación es la primera prioridad nacional y que este servicio público se ha diseñado y organizado de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, contribuyendo así a la igualdad de oportunidades. En cuanto a la transmisión de conocimientos, se fija como primera misión de la

1326 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, normatividad vigente, www.mineducacion.gov.co

1327 CODE D'ÉDUCATION (2000), article 111-1, commenté, Dalloz 2012,

escuela, aquella de transmitir los valores de la República, para garantizar el aprendizaje de la lengua francesa. El derecho a la educación está garantizado para lograr el desarrollo de la personalidad, para elevar el nivel de la educación y la formación, para mantener una vida social armoniosa y lograr el éxito profesional, así como el ejercicio de la ciudadanía. Para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades se deben conceder ayudas estatales para los estudiantes, en función de sus recursos y sus méritos, teniendo en cuenta las diferentes situaciones económicas y sociales. Corresponde a los inspectores del Ministerio de Educación garantizar la calidad en todos los niveles.

El *ciclo común* en Francia debe asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcance los objetivos generales de la educación y también que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades para recibir una educación de calidad, dando prioridad a las personas o grupos que necesitan un apoyo especial.

Además, el departamento deberá desarrollar e implementar una evaluación del desempeño de las instituciones de educación y de los responsables de la educación y la transferencia de conocimientos. Esta evaluación debe basarse en algunos indicadores diseñados por el establecimiento mismo, y otros elaborados por el Ministerio de Educación según lo establecido en los artículos L 241-1 y siguientes¹³²⁸, esta evaluación tiene como fin el fortalecimiento de la capacidad institucional y el proceso de autoevaluación de la educación, así como el mejoramiento de los planes para garantizar, de manera continua, el progreso de la calidad de la educación que cada uno de estos establecimientos ofrece.

En cuanto a la adaptabilidad, el Código de Educación de Francia establece los fundamentos de una educación que permita fortalecer la unidad nacional. En Colombia, se exige igualmente la consolidación de la unidad nacional, el respeto de las tradiciones locales y regionales, con el fin de garantizar la inclusión social de las personas con discapacidad. El Código de Educación exige que en Francia las autoridades tomen las medidas necesarias para que estas personas puedan completar su educación, por lo que se les debe permitir el acceso a los conocimientos tecnológicos, el arte y la cultura, así como la garantía de la cobertura de los servicios especiales a los grupos vulnerables, tales como el transporte, los recursos técnicos y los materiales de capacitación, el acceso físico a los edificios escolares, entre otros.

En Colombia, existe una obligación legal y jurisprudencial que exige desplegar acciones similares a las de Francia, pero en la práctica, el gobierno no garantiza unos cupos mínimos de acceso para este grupo de discapacitados, debido a la falta de recursos. Se convino en que el Estado debía realizar acciones en la medida de sus posibilidades, por esta razón en la actualidad, sólo se proporciona rampas de acceso a los discapacitados en las grandes ciudades donde los gobernantes locales cuentan con mayores recursos para dedicarlos a este tipo de programas de integración social¹³²⁹, y aunque existe la acción popular para realizar dicha

.....
1328 CODE D'ÉDUCATION (2000), article L 241-1, commenté, Dalloz 2012.

1329 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL, (2012), Plan de Integración Social, Programa para el acceso a la educación de niños discapacitados. www.sdis.gov.co

exigencia en municipios pequeños, aún estamos lejos de hacer efectivo este derecho para los niños que viven en zonas rurales y desatendidas del país.

En cuanto a la organización del sistema educativo, en los dos países esta organización se detalla en ley, y generalmente se siguen las recomendaciones dadas por los organismos supranacionales. En el Código de Educación de Francia, existen capítulos completos que tratan sobre la vida escolar, el currículo académico que se debe seguir en cada nivel escolar, los planes y programas de establecimientos, los derechos y los deberes de los estudiantes, la organización del tiempo escolar y las mallas escolares, el apoyo escolar a los estudiantes con dificultades, la salud escolar, los deportes, las actividades extracurriculares y culturales.

Por su parte, en Colombia la Ley de Educación estableció capítulos diferenciados, para cada nivel de enseñanza prioritaria. Además, en los artículos 72 y siguientes se estableció la elaboración participativa de los proyectos institucionales educativos, el plan de estudios mínimo, la forma como se deben organizar los horarios, los cuales pueden ser flexibles, los jornadas académicas, los derechos y deberes de los alumnos y de los derechos inherentes a la profesión docente, entre otros.

En Francia, la educación obligatoria incluye jardín de infantes, primaria, secundaria, colegios, liceos y universidad. La educación se proporciona desde los tres años de edad, lo que ha permitido a los maestros identificar y resolver problemas en forma rápida y preparar a los niños para el éxito en su educación¹³³⁰. La educación universitaria no es obligatoria, sin embargo, es casi gratuita. En Colombia, la educación obligatoria comprende la educación primaria y secundaria, pero solo hasta el noveno grado. No es obligatoria la enseñanza preescolar, tampoco la enseñanza de los últimos dos años de bachillerato, ni la universitaria.

En cuanto a la jornada escolar en Francia¹³³¹, esta se ha flexibilizado y en este momento, se pueden equilibrar los cursos con un máximo de 36 semanas en los cinco años de escuela primaria¹³³². En Colombia los horarios también son flexibles para que la escuela pueda adaptarse a las condiciones económicas y climáticas de la región, así como a sus tradiciones educativas, en cualquier caso, tiene que haber un mínimo de 40 semanas y un número mínimo de horas de clase por año.

Los diversos tipos de la educación en Francia cumplen con los criterios estándar supranacionales de la UE, por lo que existe oferta académica, profesional, técnico, tecnológico y programas para los adultos, así como para las personas privadas de libertad. En Colombia, solo existen como obligatorias, las modalidades académicas o técnicas, las demás son opcionales. Aunque hay programas para adultos, que no son obligatorios ni gratuitos, y también se han concebido programas para los reclusos, con el fin de reducir la pena, lo cierto es que estos no son obligatorios y no se garantizan sino en un número muy reducido respecto de la demanda real.

1330 COUR DES COMPTES, (2010), *Les résultats et les couts de l'enseignement scolaire, L'éducation scolaire face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. P 7-10. www.ccomptes.fr.

1331 Y. TQUITOU, P. BERRGUE, (2010), *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*. Académie Nationale de médecine, Tome 194, No 1, pp. 107-122.

1332 H. MONTAGNER, (2009), *Présentation sommaire de propositions sur l'aménagement du temps scolaire à l'école primaire à partir des données de la chronobiologie et de la chrono psychologie*. Académie de Médecine. Paris, 320 p.

Vistas las similitudes y diferencias en los sistemas de regulación de Francia y de Colombia, a continuación, se realizará un análisis jurisprudencial de la evolución de las Altas Cortes, y se estudiarán las similitudes y diferencias en este tema.

Sección 2

La protección del derecho a la educación por la jurisprudencia

En esta sección se analizan las principales sentencias dictadas por las Altas Cortes en Francia y Colombia en relación con el alcance, contenido y protección del derecho a la educación. Al final de la sección se lleva a cabo un análisis comparativo sobre el contenido de estos derechos, los enfoques, las similitudes y las diferencias.

A. Los desarrollos jurisprudenciales en Francia

En este país, el control de la revisión judicial del alcance del derecho, la protección y la realización del derecho a la educación se realiza por tres tribunales de gran instancia: el Consejo Constitucional, el Consejo de Estado y la Corte de Casación.

a) El control y la interpretación del Consejo Constitucional

En Francia, el Consejo Constitucional tiene como función general vigilar el cumplimiento de la Constitución, de las leyes aprobadas por el Parlamento, así como de los compromisos internacionales y, más ampliamente, del bloque de constitucionalidad que comprende los compromisos internacionales, la jurisprudencia, la Declaración de 1789, el Preámbulo de 1946 y la Carta de Medio Ambiente de 2004¹³³³.

Lo que sigue a continuación es un resumen de las consideraciones de las sentencias que contienen el control de constitucionalidad de las leyes, fallos que se consideran los más pertinentes, en relación con el derecho a la educación durante la década 2000-2010, para lo cual se verificó el contenido de los juicios que llevaron a cabo por el Consejo Constitucional para dar una interpretación constructiva e integral de las leyes sobre la educación en Francia. Todas las sentencias que aparecen aquí resumidas fueron consultadas en el sitio web del Consejo Constitucional de Francia¹³³⁴.

1. *Exequibilidad de la Constitución del Código de Educación en los artículos L 712-2, L 712-5 y L 952.6.1, de conformidad con la ley de 10 de agosto de 2007 - los procedimientos para la contratación de profesores y el estatuto de la enseñanza.* En el 2010, el Consejo Constitucional emitió la Decisión No. 329 de 7 de agosto 056-057¹³³⁵, sobre la base de la petición formulada por el Consejo de Estado en la Decisión No. 16981 de 9 de junio 2010 como estaba previsto en el artículo 61 de la Constitución, parágrafo 1.

1333 F. MELIN SOUCRAMANIEN, *Le droit constitutionnel français*, 28e édition, chapitre 22, Dalloz, pages 415 ss.

1334 Conseil Constitutionnel français, en www.conseil-constitutionnel.fr,

1335 Conseil Constitutionnel, Décision n° 329 056-057 du 7 août 2010, *Journal Officiel* p. 14615.

El consejo considera que estas leyes están conformes con la Constitución y solo hizo una reserva al Presidente de vetar ante los miembros del Comité de Selección, los candidatos a maestros por solo razones relacionadas con el proceso de selección, de acuerdo con el artículo L 952-6-1 del Código de Educación. En otras palabras, el consejo considera que el Presidente del Comité puede vetar al candidato, pero debe justificar su decisión y no puede hacerlo por alguna extraña razón en el proceso de selección.

En cuanto al resto de la proceso de selección, se consideró acorde con la Constitución, ya que no viola el derecho a la igualdad. En esta sentencia el Consejo Constitucional declaró, en cambio, que el principio constitucional de la independencia de la academia es el que permite dar una representación auténtica de los docentes en el Comité de Selección. Por ello, el Consejo Constitucional rechazó los argumentos de los peticionarios.

Esta decisión es importante sobre el tema de la autonomía universitaria como un elemento integrante del derecho a la educación, ya que clarifica las libertades y responsabilidades de las universidades en el proceso de contratación de los profesores e investigadores, así como el estatuto docente y la autonomía de las universidades en el reclutamiento.

2. *La exequibilidad de la ley relativa a la orientación y a la formación profesional a lo largo de toda la vida.* En el año 2009 se emitió la Decisión No. 2009-592 DC publicada el 19 de noviembre de 2009¹³³⁶. El Consejo se reúne con base en el artículo 61, parágrafo segundo, que establece los poderes constitucionales, se solicitó por 60 senadores considerar el artículo 53 de la ley, el texto fue declarado constitucional.

El Consejo Constitucional consideró la constitucionalidad de este artículo, que prevé la transferencia de los empleados de la Asociación Nacional para la Formación Profesional de Adultos al “polo del trabajo”. La conclusión fue que este artículo es constitucional. La ley preveía que había una transferencia completa de todos los contratos de trabajo de esta asociación al polo de empleo, a más tardar desde el 1° de abril de 2010, y la Comisión considera que efectivamente el Ejecutivo es competente para hacerlo, por ello el argumento de la incompetencia negativa presentada por el solicitante no tuvo éxito.

Por otro lado, se considera que la asociación no es más que una empresa de prestación continua de servicios de formación profesional al ejecutivo, por lo que el Gobierno puede transferir los empleos hacia el polo, en donde los guiarán para realizar las demandas de empleo, lo que deja sin efectos la queja de los demandantes por la ausencia de razones de interés público. .

Esta decisión es interesante porque permite la realización del derecho al trabajo consagrado en el Preámbulo de 1946 y del derecho a la formación profesional o permanente, estableciendo que los poderes ejecutivos tienen obligaciones con los ciudadanos desempleados, y la obligación de ayudarlos a reconvertirse en sus carreras, a través de la formación continua.

.....
1336 Consejo Constitucional, DC 2009-592 de 19 novembre 2009, *Journal Officiel* 25 novembre 2009, p. 20223 Recueil, p. 193.

3. *La exequibilidad de la ley que garantiza la paridad en el financiamiento de las escuelas privadas y públicas.* En el año 2009, se publicó la Decisión No. 2009-591 de 22 de octubre 2009¹³³⁷. El consejo se reunió con los poderes constitucionales que le concede el artículo 61, párrafo segundo, después de haber sido requerido por los miembros del Senado para examinar e interpretar la Ley 2004-809 del 13 de agosto de 2004, en los artículos 87 y 89, una ley tiene por objeto garantizar la igualdad de los fondos entre las escuelas primarias públicas y privadas bajo la figura del contrato asociación, cuando acogen estudiantes que residen fuera de su municipio, así como las libertades y responsabilidades de las autoridades locales.

La sentencia establece que esta ley es constitucional, pero realiza una interpretación de tal manera que se garantice la igualdad entre las escuelas públicas y privadas, exigiendo a las autoridades locales reequilibrar las finanzas de las escuelas, con el pago de los costos de la educación de los niños inscritos en las escuelas privadas que pertenecen a otra comunidad.

La decisión es importante porque aclara las normas para la financiación de la educación básica primaria, cuando las escuelas llevan a los niños que viven en otra ciudad, garantizando así el acceso de todos a la educación.

4. *Cumplimiento de una ley constitucional que establece el derecho a acoger los estudiantes del jardín de infantes y de la escuela primaria durante todo el período escolar.* En el año 2008, el Consejo Constitucional emitió la Decisión No. 2008-569 07 de agosto de 2008¹³³⁸, que revisó la ley que ordena el acceso y da la bienvenida a los estudiantes del jardín de infantes y la escuela primaria durante todo el período.

Esta decisión también se basa en el artículo 61, párrafo segundo, de la Constitución; respecto del Consejo Constitucional el cual consideró que existe un derecho de acogida y permanencia en el establecimiento educativo durante todo el periodo escolar, el cual es constitucional, aunque el derecho de los docentes a la huelga es un derecho fundamental, los sindicatos deben hacer sus peticiones ante la administración antes de ir a la huelga, a fin de conseguirles reemplazo y no perjudicar a los niños. Esta decisión reafirma el derecho al acceso y permanencia en la educación primaria.

5. *La exequibilidad de ciertos artículos de la Ley de Finanzas de 2006.* En el año 2005, el Consejo Constitucional emitió la Decisión 2005-530 de 19 de diciembre 2005¹³³⁹, en cumplimiento de las condiciones establecidas en el artículo 61, párrafo segundo, habiendo revisado la Ley de Presupuesto del año 2006.

En esta decisión, el Consejo Constitucional confirma el artículo 5° de la Ley de Finanzas, la cual establece que los gastos del presupuesto del Estado deben ser agrupados por títulos, y uno de ellos deben dedicarse a gastos de personal, lo que exige rubros específicos que

.....
1337 Consejo Constitucional, DC 2009-591 de 22 octubre 2009, *Journal Officiel*, p. 18307

1338 Corte Constitucional, DC 2008-569 de 21 aout 2008, *Journal Officiel* p. 13089.

1339 Corte Constitucional, DC 2005-530 de 19 de décembre 2005, *Journal Officiel* du 31 décembre 2005, p. 20705

incluyen salarios y cotizaciones sociales, prestaciones sociales y diversas donaciones para los docentes. En esta ocasión, la Corte Constitucional declaró que el Estado podrá conceder una subvención por el importe de la remuneración del personal que se asumirá por este rubro, con el fin de identificar mejor a los empleados actuales y la realidad de la subvención debe ser acordada.

Más concretamente, en lo que respecta a la educación, el artículo 67 establece un presupuesto para la misión llamada “*La enseñanza escolar*”, con un techo o límite para la autorización de empleo del Ministerio de Educación e Investigación, el Consejo Constitucional considera que estas medidas de subvenciones a los maestros no desconocen el principio del “*presupuesto de la sinceridad*”, por el contrario, ellas determinan el importe real de la retribución de los profesores, debiendo respetar las modalidades de organización, por estas razones se consideró el artículo conforme a la Constitución.

En la misma decisión, hicieron un análisis del artículo 148 de la Ley de Finanzas, que modificó el artículo L. 822-1 del Código de Educación, porque dispone que los bienes afectados para el alojamiento de estudiantes y que pertenecen a un establecimiento público pueden ser transferidos a las comunidades o a los establecimientos públicos intercomunales para que sean remodelados. El Consejo Constitucional considera que esta disposición es ajena al ámbito de las leyes de financiamiento, razón por la cual fue declarada inconstitucional.

La decisión es importante para la realización del derecho a la educación, debido a que se le exige al Estado respetar a las autoridades locales en la gestión de los recursos transferidos, los cuales son obligatorios.

6. *La exequibilidad de la ley relativa a los derechos de autor en la sociedad de la información.*
En el año 2006, el Consejo Constitucional emitió la Decisión 2006-540 de 27 de julio 2006¹³⁴⁰, mediante la cual revisó la ley que protege los derechos de autor y se exigió la ponderación de estos con el derecho a la información para garantizar el derecho a la educación. El consejo debatió el artículo L 331-8 del Código de Educación y estableció la excepción en las bibliotecas de la copia privada en la enseñanza y en la investigación, así como para las personas con discapacidad y señaló que el Gobierno debe establecer por decreto, el número mínimo permitido para esta excepción de máximo número de copias privadas.

En este análisis, el Consejo Constitucional señaló que el artículo L-331-8 es conforme pero bajo reserva, en el sentido de que la autoridad reguladora de las medidas técnicas debe emitir las normas que identifiquen claramente los medios para llevar a cabo las excepciones a los derechos de autor relacionados con la educación, y debe especificar un número mínimo de ejemplares, ya que la ausencia de estas medidas puede hacer perder la eficacia al derecho a beneficiarse de esta exención, para ello se deben equilibrar las medidas tecnológicas de protección, con excepciones escolares. La comisión toma nota de que no se trata de ignorar

.....
1340 Conseil Constitutionnelle, Décision 2006-540 de 27 juillet 2006, *Journal Officiel* du 3 aout 2006, p. 11541, Recueil, p. 88.

el artículo 34 de la Constitución, el cual define el contenido del derecho de autor y su campo, sino, por el contrario, de regularlo para su efectivo ejercicio.

7. *La exequibilidad de la ley de orientación y del programa para el futuro de la escuela.* En el año 2005, el Consejo Constitucional tomó la decisión n.º 2005-512 DC del 29 de marzo 2005¹³⁴¹, en donde se examinaron varios artículos de la ley de orientación de la educación y el programa para el futuro de la escuela. El Consejo actuó con fundamento en el artículo 61, apartado 2, después de haber sido requerido por 60 senadores.

En este análisis, el Consejo Constitucional declara su conformidad con la Constitución al procedimiento de adopción del artículo 9, que establece el *ciclo común* de la escolaridad obligatoria. En su opinión, el procedimiento no hizo ningún intento, en contra del principio de la sinceridad en los debates.

Además, se examinó el artículo 12 de la ley de orientación, el cual fue declarado inconstitucional. En este artículo se afirma que las directrices y objetivos de la política nacional para la educación y los medios programados en el informe anexo a la presente ley se considerarán aprobados por el Congreso. El Consejo Constitucional consideró que este procedimiento es inconstitucional, por cuanto el informe o anexo que se adjunta es una “Ley de Programación”, por lo que debe ser presentada para este fin ante el Consejo Económico y Social y la omisión de esta formalidad sustancial convierte este anexo en no conforme con la Constitución.

También se declaró no conforme a la Constitución el párrafo segundo del artículo 7º de la misma ley, teniendo en cuenta que la disposición carece de alcance normativo. Este artículo dice: “El objetivo de la escuela es el éxito del estudiante”. Dada la diversidad de los estudiantes, las escuelas deben reconocer y promover todas las formas de valor a la educación de los estudiantes, lo que permite desarrollar sus talentos. La educación escolar bajo la autoridad de los maestros y apoyo de los padres permite que cada estudiante haga el trabajo y el esfuerzo necesarios para desarrollar sus habilidades, tanto manuales como intelectuales, artísticas y deportivas. Por lo tanto, la educación debe ayudar a preparar su desarrollo personal y profesional. Por ello, la forma en que se escribió este artículo no tiene carácter jurídico estándar, al no tener en cuenta la diversidad de los estudiantes.

En tercer lugar, el Consejo Constitucional consideró dos artículos que contienen un ámbito normativo incierto, (27 y 31), los cuales establecen que en las escuelas y colegios se deben tomar las medidas adecuadas en beneficio de los estudiantes intelectualmente precoces o los que han llegado recientemente a Francia, como también aquellos que tienen dificultades de aprendizaje. En efecto, el Consejo Constitucional considera que estos elementos usan términos muy generales, lo que hace que el alcance de la norma sea muy vago, pero al analizar el trabajo del Parlamento, el consejo considera que se trata de una obligación de medios

.....

1341 Consejo Constitucional, DC 2005-512 du 29 mars 2005, *Journal Officiel* du 24 avril 2005, p. 7173, Recueil, p. 72

y no de resultados, y bajo reserva declaró conforme el artículo, sin ignorar el principio de claridad de la ley.

Además, la Comisión analizó el artículo 29 de la ley de orientación sobre el cumplimiento de las condiciones de equidad, en el momento de la expedición de un título nacional. Una vez más, se considera que los términos de la ley son muy generales, y se deben interpretar para ser entendidos, lo que implica el uso de instrumentos de armonización entre las instituciones.

Por último, el Consejo Constitucional declaró acorde a la Constitución los artículos 19, 22, 33 y 34 que se refieren a la enseñanza de lenguas extranjeras, proyectos escolares, escuelas de comercio, entre otros. Cree que estos elementos no violan la Constitución, sino que tienen un carácter normativo.

8. *La exequibilidad de la ley que enuncia las facultades de los municipios.* En el año 2004, el Consejo Constitucional emitió la Decisión 2004-503 DC de 12 de agosto¹³⁴², con base en las atribuciones conferidas por el artículo 61, apartado 2.

Esta decisión se ocupa de la transferencia de conocimientos y del alcance de las autoridades descentralizadas en varios aspectos. Aquí se concentran en determinar el alcance con el cual el Consejo otorga la responsabilidad a las colectividades locales para crear escuelas intercomunales. En su opinión, el Consejo declaró que se deben respetar las libertades de los municipios para crear los colegios intermunicipales.

Además, se analizó el artículo que permite diferir la obligación a los departamentos y a las regiones de ultramar de establecer escuelas y colegios con recursos propios, mientras que en la ciudad esta transferencia se hizo con aplicación inmediata de la ley. El Consejo Constitucional declaró no conforme a la Constitución esta norma, en cuanto a aplazar la obligación a los departamentos y a regiones de ultramar, por considerar que viola el derecho a la igualdad, exigiendo con esta sentencia que todas las autoridades locales sean obligadas a invertir en la construcción de las escuelas y colegios.

9. *La exequibilidad de la ley que trata sobre los auxiliares de educación.* En el año 2003, el Consejo Constitucional emitió la Decisión No. 2003-471 de 24 de abril 2003¹³⁴³, por la cual revisó el artículo L 442-18 del Código de Educación. Esta decisión se basó en el párrafo segundo del artículo 61 de la Constitución, después de la petición de 60 diputados, antes de votar el artículo L. 442-18 del Código de Educación sobre la contratación y el reclutamiento de auxiliares o asistentes de la educación en el sistema escolar.

En esa decisión, el Consejo Constitucional consideró que el artículo revisado es acorde con la Constitución, bajo el entendido de que las autoridades administrativas competentes deben asignar fondos para los auxiliares o asistentes de la educación pública. Y ellos serán

1342 Consejo Constitucional, DC 2004-503, 12 août 2004, *Journal Officiel* du 17 août 2004.

1343 Consejo Constitucional, DC 2003-471 de 24 avril 2003, *Journal Officiel* du 2 mai 2003, p. 7641, Recueil, p. 364.

responsables de los salarios, de acuerdo con criterios objetivos y racionales, relacionados con las necesidades de la institución, por lo que el tema no viola el derecho a la igualdad, establecido en el Preámbulo de la Constitución. También se recordó que los directores deben basar sus decisiones de selección de los asistentes de la educación en la capacidad de los concursantes, cumpliendo con las necesidades de la escuela. Cabe señalar que el legislador puede establecer una prioridad para la contratación de becarios, pero bajo la condición de que estas cuotas se apliquen a las mismas competencias.

10. *La exequibilidad de la ley que establece las reglas de la vida social, educativa y cultural en los Institutos de Educación Pública (IEPP).* En el año 2001, el Consejo Constitucional emitió la Decisión 2001-450 DC de 11 de julio 2001¹³⁴⁴, con base en los poderes conferidos por el artículo 61, apartado 2. En esta ocasión, el Consejo tuvo en cuenta el contenido del artículo 14 de la ley, que dice que el Consejo de Administración del Instituto de Estudios Políticos de París podrá determinar las condiciones de admisión y establecerá los procedimientos y mecanismos para garantizar una oferta diversificada entre los estudiantes de segundo grado.

El consejo declara que el artículo es conforme con la Constitución, pero bajo reserva, recordando que el Instituto debería establecer criterios objetivos de selección para garantizar el cumplimiento de los requisitos de acceso a las oportunidades educativas, lo cual está establecido en el Preámbulo de la Constitución. La decisión es importante para la realización del derecho a la igualdad de acceso a las oportunidades educativas.

11. *La exequibilidad de algunas disposiciones de la Ley 68-978 del 12 de noviembre 1968 que modifica la ley de orientación para la educación superior.* En el año 2000, el Consejo Constitucional emitió la Decisión 2000-188 de 30 de marzo 2000¹³⁴⁵, sobre la base de las competencias atribuidas por el artículo 37, párrafo 2 de la Constitución, a petición del Primer Ministro para hacer una evaluación jurídica del artículo 46 de la Ley 68-978 de 12 de noviembre 1968, la ley de orientación de la educación superior cambió el plan de estudios para los médicos, en donde se establece que el tercer ciclo de estos estudios es aquel que forma a los médicos generales, con una residencia de dos años y medio y para los especialistas con unas prácticas de cuatro a cinco años.

El Consejo declara conforme el artículo a la Constitución afirmando que la naturaleza de estas disposiciones es legal y no viola ningún principio constitucional. Esta decisión es importante porque muestra la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior.

12. *La exequibilidad de la ley de orientación agrícola.* En 1999, el Consejo Constitucional profirió la Decisión 99-414 de 12 de julio¹³⁴⁶, sobre la base de las competencias atribuidas por el artículo 61, párrafo 2 de la Constitución, cuando sesenta diputados lo requirieron para que se pronunciara, entre otros, sobre el artículo 131 de la Ley Agrí-

1344 Consejo Constitucional, DC 2001-450 de 11 juillet 2001, *Journal Officiel* du 18 juillet 2001, p. 11506, Recueil, p. 82.

1345 Consejo Constitucional, DC 2000-188, 230 mars 2000, *Journal Officiel*, 2 avril 2, 2000, p. 5118.

1346 Consejo Constitucional, DC 99-412 de 12 juillet 1999, *Journal Officiel* de 20 juillet 1999, p. 10266, Recueil, p. 92.

cola que modifica el artículo L 813-2 del Código Rural, con respecto a la formación en la educación agrícola privada.

Este artículo permite la enseñanza privada bajo contrato y faculta su extensión hasta el último año de formación técnica superior, provocando la exclusión de las clases preparatorias para las escuelas de agricultura, con disposiciones contractuales específicas, eliminando beneficios del apoyo del Estado para este régimen. Los solicitantes creen que este artículo no tiene en cuenta el principio de la libertad académica y el principio de igualdad. Frente a ello, el Consejo determinó que el contenido del artículo es constitucional y consideró que no viola los principios descritos en la demanda.

b) El control y la interpretación del Consejo de Estado

En Francia, el Consejo de Estado también tiene funciones de Tribunal Constitucional de leyes. El Consejo de Estado es el más alto Tribunal Administrativo, además tiene poderes de dos tipos: administrativos y contenciosos.

En los casos contenciosos del Consejo de Estado, este tiene la facultad de juzgar, a petición de la administración, las regulaciones de conformidad con la ley, los principios generales del Derecho y la Constitución, el respeto de las competencias de los poderes públicos y el principio republicano de la primacía de la Constitución y de la ley. En cuanto a los reglamentos y decisiones administrativas unilaterales, el Consejo de Estado asume el papel de protector de las libertades civiles y los derechos individuales.

En las funciones administrativas, el Consejo de Estado emite comentarios al proyecto de decretos y órdenes, así como opiniones y consejos a las consultas del Gobierno para la correcta formulación de los reglamentos y para la regularidad jurídica.

Es importante señalar que la Ley 2000-597 del 30 de junio 2000, relativa a las libertades que deben proteger los Tribunales Administrativos, implementó un procedimiento de urgencia que permite al Consejo de Estado ordenar medidas provisionales para salvaguardar las libertades fundamentales, en razón, por ejemplo, de un prestador público o privado de servicios públicos que puede estar provocando una grave amenaza o una acción manifiestamente ilegal. Además, el nuevo artículo L 521-2 del Código de Justicia Administrativa conduce al juez tribunal a tomar una posición sobre las actuaciones que implican una grave amenaza a las libertades fundamentales. A continuación se resumen las decisiones más importantes sobre la educación en Francia.

1. *La exequibilidad de las disposiciones que establecen las bases de datos de los alumnos de "primer grado" y las "bases de datos nacionales de identificadores de los estudiantes".* El 19 de julio de 2010¹³⁴⁷, se expidió la Decisión No. 317182 y 323441, en el caso MF y la señora C., el Consejo de Estado tomó la decisión, considerando que las disposiciones eran acordes a la Constitución, en lo relativo a la creación de una base de datos para los estudiantes en primer grado, con el fin de mejorar la eficacia del servicio público

.....
1347 C.E., 10 juillet 2010, M.F. et Mme C. Décision n.o 317182 et 323441.

de la educación. Se anotaron algunas críticas en relación con la versión inicial de este dispositivo que se estableció desde el año 2004 y se ejecutó en 2006. Actualmente, cuenta con la información estrictamente necesaria para llevar a cabo el seguimiento de los niños, pero que carecía de datos sobre las personas con discapacidad, quienes no son examinados en el momento de la inscripción, por lo que no existe información sobre esta población. El Consejo de Estado sugirió que se incluyera.

En cuanto a la base de datos nacional para identificar a los estudiantes, el Consejo de Estado consideró que esta asegura el seguimiento de los estudiantes, a lo largo de su escolaridad y esto puede ayudar a modernizar el sistema educativo, por lo que hace un llamado al Gobierno, para que en tres meses implemente la puesta al día de los datos de los estudiantes nuevos.

2. *La suspensión temporal de los decretos del Ministerio de Educación Nacional, que ordenaron abrir varios concursos para el reclutamiento de profesores certificados.* Las decisiones del Consejo de Estado No. 340165, 340167 y 340173 340169,340171 02 de julio 2010¹³⁴⁸, suspendieron cinco decretos del Ministerio de Educación Nacional, que se publicaron el 5 de mayo de 2010, indicando la apertura de varios concursos para el reclutamiento de maestros certificados en los Capes, los Capet, y los Caplt, así como el concurso principal para los consejeros escolares y los maestros.

En esta ocasión, el Consejo de Estado consideró que el enfoque utilizado tuvo vicios de forma, debido a la ausencia de un concepto previo de este decreto, e informó al Ministro de Educación Nacional, por esta razón el Consejo de Estado ordenó la suspensión de estas normas. Este concepto debe recibirse cuatro días después de haberse enviado y sin completar este paso, los Decretos tienen serias dudas sobre su legalidad, lo que justificaba una suspensión temporal. La solicitud de suspensión temporal fue apoyada con una orden del Consejo de Estado, teniendo en cuenta que la fecha límite para las solicitudes estaba muy cercana y las primeras pruebas eran inminentes. Esta suspensión no tuvo mucho impacto entre los candidatos del concurso, porque el Ministro de la Función Pública envió su concepto al Ministerio de Educación, al día siguiente de la suspensión y los decretos fueron suscritos tal y como lo solicitaba el Consejo de Estado, lo que le permitió al ministerio reanudar rápidamente el concurso.

3. *La responsabilidad del Estado por haber omitido la obligación de proporcionar educación a los niños con discapacidad.* En la Decisión de 8 de abril de 2009, del caso del señor y la señora L, 311 434¹³⁴⁹, el Consejo de Estado analiza el contenido de la artículo L 111-1 del Código de Educación. Esta decisión explica que las dificultades específicas de los niños con discapacidad no pueden privarlos del derecho a la educación, el derecho debe ser garantizado por el Estado para todos, independientemente de la situación, y por ello una discapacidad no debe ser un obstáculo a la educación obligatoria, de la que deben gozar todos los niños.

.....
1348 C.E., 2 juillet 2010, Décision n.o 340165, 340167, 340173, 340169, 340171.

1349 C.E., 8 avril 2009, n ° 311434, M. et Mme L, n.o 311434.

La ausencia de estos servicios por parte del Estado constituye una falla de servicio, las consecuencias deben ser reparadas económicamente. El Consejo de Estado concluye que el Estado debe tomar medidas y poner en práctica los medios necesarios para que el derecho a la educación y a la enseñanza obligatoria se vuelva efectivo, con los niños con discapacidad.

El artículo L 111-1 del Código de Educación establece que el derecho a la educación está garantizado para todos con el fin de desarrollar la personalidad, lograr la inserción en la vida social y el ejercicio de su ciudadanía. En otras secciones del Código se establece que el Estado debe asumir los costos de la educación y debe completar la formación inicial de los niños y adolescentes con discapacidad, dándoles la bienvenida, ya sea en las clases regulares, y adaptando las instalaciones para que cuenten con un servicio calificados o especializados.

Los padres del niño con discapacidad que demandaron al Estado consideraban que los requisitos legales no estaban siendo garantizados, porque su hijo no había tenido acceso a la escuela de medicina a principios de 2003. Buscaban la responsabilidad del Estado, debido a la falta de inscripción de su hijo. Su solicitud fue rechazada por el Tribunal Administrativo de Apelación. El Consejo de Estado anuló la decisión y llegó a la conclusión de que las dificultades particulares que enfrentan los niños con discapacidad no pueden privarlos de su derecho a la educación. Por el contrario, la educación debe ser garantizada para todos, independientemente de su situación, y la discapacidad no debe ser un obstáculo para seguir la enseñanza obligatoria, la cual se aplica a todos.

Incumbe al Estado la organización de servicio público como una misión general y fundamental, y para lograrlo debe tomar todas y aplicar las medidas necesarias para el derecho a la educación de los niños con discapacidad. La ausencia del Estado en la prestación de servicio es una falta que da lugar a responsabilidad civil. El Gobierno no puede eludir su responsabilidad alegando la falta de atención o el hecho de que las subvenciones ya fueron entregadas a otros padres de estudiantes con discapacidad.

El Consejo de Estado anuló en consecuencia la decisión de la Corte de Apelación en la que se aseguraba que la obligación del Estado era de medios y no de resultados, definiéndola como una obligación de resultados, debiendo tomar el Estado las medidas necesarias para garantizarla. La Decisión del Consejo de Estado le atribuye de manera directa e inmediata esta responsabilidad del Estado y exige una indemnización por los daños causados por la falta de servicio. El caso fue remitido a la Corte de Apelación, para que allí se determine el valor del daño.

4. *La anulación de los extractos de decretos de ley y de circulares reglamentarias de la educación bilingüe por inmersión en lenguas regionales, en las instituciones educativas.* El Consejo de Estado expidió las decisiones 248192-248204, 238653-238655-238710-240435, durante la sesión del 28 de octubre 2002¹³⁵⁰, en un tema relacionado con

1350 C.E. 28 octubre 2002, "Union national des enseignants de second degré", décisions n.o 248192, 248204, 238653,238655, 238710 et 240435.

el Consejo Nacional de Grupos académicos y otros actores de la educación pública, y en el caso de la Unión Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. En estas decisiones derogó los extractos de los decretos leyes y de las circulares que pretendían implementar la educación de inmersión bilingüe en lenguas regionales, en tiempos parciales, distribuyendo la mitad para la lengua regional y la otra mitad para el idioma francés.

De acuerdo con el método de inmersión, la lengua regional es de uso exclusivo en la guardería, o como lengua principal de educación y comunicación en las escuelas de primero y segundo grado. En consecuencia, el estudio de la lengua francesa es limitado en el primero y en el segundo año de aprendizaje, con dos niveles disciplinarios.

La Ley de 4 de agosto de 1994, que incorpora el artículo L 121-3 del Código de Educación establece como regla que la lengua de instrucción debe ser el francés, pudiendo existir excepciones pero sin excederse. El Consejo de Estado consideró que el método de estudio de la educación bilingüe de inmersión reduce la enseñanza del francés hasta tal punto que excede lo autorizado por las excepciones del Código de Educación. Por esta razón, el Consejo de Estado anuló las disposiciones, decretos y circulares ministeriales que implementaron este método, lo que genera la suspensión inmediata de dichas medidas.

El Consejo de Estado considera que la enseñanza de los calendarios compartidos es imposible en el plan de estudios que se imparte, debiendo primar el francés. Este tipo de educación o educación de inmersión va más allá de las excepciones permitidas por la ley, haciendo énfasis que la “la educación debe enseñarse en francés”, por lo que no se puede permitir la enseñanza por inmersión, debiendo declararse nulas dichas reglamentaciones.

El Consejo de Estado, sin embargo, reconoce la necesidad de preservar el patrimonio cultural que consiste, entre otras cosas, en conservar las lenguas regionales, pero esto no quiere decir que los poderes públicos se vuelven jueces de los métodos de enseñanza, por el contrario, tienen la obligación de respetar la jerarquía de las normas y el *ciclo común*.

- 5 *La suspensión de la educación bilingüe por inmersión en las lenguas regionales en las escuelas.* Mediante decisión No. 248203-248205 de 15 de julio de 2002, en el caso de la Unión de Educadores¹³⁵¹, del Consejo Nacional de grupos académicos y de otras partes interesadas en la educación pública, el Consejo de Estado suspendió la ejecución de un decreto y de una circular que implementaban la educación de inmersión bilingüe en las lenguas regionales en la educación pública.

En octubre de 2001, fueron suspendidos varios actos administrativos relativos a la educación en las lenguas regionales por el método de inmersión, así como un memorando de entendimiento relativo a la integración de las lenguas regionales en las escuelas de educación pública. Por su parte, el ministro de Educación también derogó ciertos actos. Luego, en

.....

1351 C.E. 15 juillet 2002, “Union d’enseignants et autres” n.o 248203, 248205.

abril de 2002, se emitieron nuevas disposiciones para permitir la inmersión de la institución educativa en lenguas regionales. Estos textos son diferentes a los de octubre de 2001. Allí se estableció, por ejemplo, el uso de la lengua regional como lengua de comunicación dentro de la escuela y la vida escolar, afirmando que no sería obligatoria pero se debía fomentar. Además, la matrícula en las instituciones de “lengua regional” más allá de la segmentación, debe ser objeto de un acuerdo por escrito con los padres. Pero la lengua regional no excluye al idioma francés, por el contrario, se mantiene en todos los niveles y en todos los temas como el idioma de la educación en Francia.

A petición de los sindicatos y de los padres de varios profesores de la asociación de fondos mutuos, el Consejo de Estado ordenó la suspensión de dos de estos actos administrativos, un Decreto del ministro y una circular centrada en la creación y organización de la educación en las lenguas regionales por inmersión en las escuelas, colegios y liceos, con el argumento de que las mismas violan las disposiciones de la Ley del 4 de agosto de 1994, que establecen que la educación debe ser suministrada en idioma francés y que los actos administrativos demandados fueron más allá de las excepciones previstas por la ley. Una vez más, el Consejo de Estado reafirmó la necesidad de proteger los activos que constituyen las lenguas regionales, pero señaló que también existe la obligación de las autoridades de respetar la jerarquía de las normas y exigir la transmisión de la lengua francesa como patrimonio cultural.

6. *La anulación de los extractos de la circular del ministerio delegado para el funcionamiento escolar, en razón de la ignorancia del contenido de la Ley Neuwirth que le confía el papel de la prescripción y dispensación del anticonceptivo de emergencia por las enfermeras escolares.* En su decisión 216-130, 217-138 y 218-208 del 16 de junio 2000¹³⁵² en el caso de la asociación “Optamos por la vida” y otras ONG, el Consejo de Estado dictaminó la anulación de los extractos de la circular del ministro de Educación Nacional, donde se había delegado la tarea de ofrecer anticoncepción de emergencia por las enfermeras escolares.

Es así como en la circular del 29 de diciembre de 1999, se decidió organizar la atención de la anticoncepción de emergencia en las escuelas y colegios. En esta circular, el ministerio delegó a las enfermeras en los colegios y liceos, la función de prescribir y dispensar los anticonceptivos de emergencia a las niñas, olvidando que el artículo 3 de la Ley Neuwirth o Ley Norvelo exige que dicha prescripción sea hecha por un médico. La pastilla de anticoncepción de emergencia, “pastilla del día después”, como se le dice en Colombia, debe tomarse dentro de tres días después de tener relaciones sexuales sin protección y es un anticonceptivo hormonal clásico.

Para defender la circular del ministro se argumentó que la ley era incompatible con los objetivos de la directiva de la UE del 31 de marzo de 1992 relativa a la clasificación de medicamentos de uso humano, que define los criterios de la UE en la que los Estados miembros no podrán exigir recetas para el suministro de determinados medicamentos. El ministro cree

.....
1352 C.E. 16 juillet 2000, “Affaire Choisir la Vie”. n.o 216-130, 217-138, 218-208.

que exigir prescripción a todos los anticonceptivos hormonales iría más allá de las disposiciones de la Directiva Europea, y es por eso que se debe mantener la legalidad de la circular.

Para solucionar el conflicto, el Consejo de Estado se pronunció sobre la compatibilidad de la Ley Neuwirth con los objetivos de la Directiva de la UE. Dijo que todos los anticonceptivos hormonales, aunque algunos son de baja dosis o para uso ocasional como el Norvelo, podrían entrar, debido a sus efectos y contraindicaciones, en la categoría de medicamentos que están en riesgo de ser utilizados sin prescripción médica, según lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 3 de la Directiva Europea. Si la política europea permite excepciones a la regla impuesta por la Ley Neuwirth, no llega a ser impositiva para el Estado miembro. Por lo tanto, el Consejo de Estado dictaminó que la circular impugnada sí debe ser anulada por ser incompatible con los objetivos de la Ley de Neuwirth de 1967.

En conclusión, Norvelo no se puede suministrar sin receta de un médico o de otro modo, este medicamento deberá ser administrado por una dependencia de planificación centralizada o de educación familiar, y no por las enfermeras escolares. El Consejo de Estado anuló, por lo tanto, los pasajes enjuiciados de la circular por violar la ley en cuestión.

7. *Los informes adjuntos a una Ley no tienen fuerza de Ley.* El Consejo de Estado en decisiones del 16 de febrero 1999 y del 5 de marzo de 1999, n.º. 194658 1961161, en el caso del señor R y otro¹³⁵³ afirma los que documentos de apoyo anexos a una ley no tienen fuerza de ley, incluso aunque hayan sido aprobados por el Parlamento, o incluso si fueron adjuntados en virtud de una ley orgánica. Esta decisión fue tomada por el control de los cambios que se hicieron a la ley marco de 10 de julio de 1989, que contiene un informe adjunto donde se presentan las directrices para las políticas de educación. También se considera la ley sobre la financiación de la seguridad social del 19 de diciembre 1997, que también contiene un informe adjunto, a este no se le puede dar el carácter normativo de la ley.

El Consejo de Estado sostuvo que la decisión del caso depende en gran medida de la trascendencia jurídica de las declaraciones contenidas en los informes adjuntos a cada ley. De hecho, el recurso de anulación del decreto sobre la educación fue instaurado por la Confederación Nacional de Grupos Autónomos de la Educación Pública, que consideró que la norma viola el principio de igualdad entre los agentes de un sector. El Consejo de Estado considera que este argumento no puede ser aceptado, por lo que reconoce el alcance del anexo referenciado con las regulaciones pertinentes de la Ley de 10 de julio de 1989, sin embargo, decide que estos informes no son prescriptivos.

En el segundo caso de la Ley de la Seguridad Social, en la cual los demandantes solicitaron la anulación del Decreto del 26 de febrero de 1998, sobre las asignaciones familiares, que tenían por objeto fijar un límite máximo a los recursos asignados, ya que superaban las disposiciones del informe anexo a dicha ley, el Consejo de Estado consideró que estos límites establecidos en el informe anexo no tenían la fuerza de ley orgánica, a pesar de que los

.....

1353 C.E. 16 février 1999, 5 mars 1999, "M. R. et autres", Décisions n.o 194658 et 1961161.

comisionados del Gobierno, quisieron proponer soluciones al Consejo de Estado, con el fin de dar significado normativo al informe anexo de la seguridad social.

El Consejo de Estado decidió finalmente, en ambos casos, que los informes adjuntos o anexos de un proyecto de ley no tienen valor normativo. Estos pueden tener un papel importante en el esclarecimiento de la medida en que la trabajó la legislatura, indicando los objetivos y pueden llegar a ser un compromiso político con el Gobierno electo, pero no tienen un valor legal.

c) *El control de la Corte de Casación*

La Corte Suprema es el máximo Tribunal de Justicia Ordinaria en Francia. Fue implementada por la Asamblea Constituyente en 1790 durante la Revolución francesa. Sus sesiones se llevan a cabo en el Palacio de Justicia de París, y tiene la tarea de examinar la solicitud de las partes, frente a las decisiones de la Corte de Apelaciones, en materia de derecho penal, civil y laboral. La Corte de Casación no se pronuncia sobre cuestiones de aplicación de la ley, tampoco expide fallos sobre hechos de los ciudadanos. Con su jurisprudencia lo que hace es garantizar la aplicación coherente de la ley. Desde 1991, la Corte de Casación, a petición de los tribunales ordinarios, se pronuncia sobre cuestiones de derecho consideradas como nuevas y complejas, las cuales se presentan en muchos casos. En el cumplimiento de esta función, la Corte ha emitido dos sentencias sobre el derecho a la educación de la siguiente manera:

1. *La sentencia desestimatoria 196, del 25 de febrero 2010, Sala Civil*¹³⁵⁴. Esta decisión se refiere a la posibilidad de no aplicar el reglamento interno de la escuela. El caso se refiere a un estudiante que fue expulsado de la institución al final del año por estar fumando *cannabis*, lo que quedó registrado en dos cámaras filmadoras. La parte que presenta la apelación sostiene que la institución tiene que tomar medidas para detener este acto del estudiante, ya que, en su reglamento disciplinario, es necesario prevenir un posible riesgo de falta de progreso de los estudiantes y la institución debe comunicar estas situaciones de riesgo a los padres, en relación con los rumores de drogas, excepto cuando cometen delitos graves. La decisión es importante debido a que la Corte Suprema hace un análisis del derecho a la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, pero la decisión desestimó el recurso.
2. *La decisión de apelación 1950, del 30 de septiembre de 2009, Sala Social*¹³⁵⁵. En este caso de apelación, la Asociación Departamental de Amigos y Familiares de Niños Desadaptados demandó por la ausencia de políticas tendientes a implementar la ley del trabajo para jóvenes. Este es un caso en el que un maestro del sector público se encontraba trabajando en el sector privado donde estaba percibiendo una indemnización especial por ocuparse de niños con problemas de adaptación. En la demanda se solicita que se reconozca este mayor valor como factor salarial. La Corte de Casación rechazó en el juicio los argumentos de la petición, explicando que dicha

1354 C. Cas., Ch. civ, 25 février 2010, "M. Coudrais".

1355 C. de Cassation. Ch. social No 1950, 30 septembre 2009.

compensación no es parte del factor salarial, por cuanto aún en el sector privado, los maestros de los colegios reciben estas sumas como subsidios y no como factor salarial. La decisión es importante porque se aplica el derecho a la igualdad de salarios, tanto en el sector público como en el sector privado.

Tras el análisis de las decisiones y las sentencias de las Altas Cortes francesas, a continuación se comprobará el desarrollo jurisprudencial del derecho a la educación en Colombia.

B. Desarrollo jurisprudencial en Colombia

En este país, el control jurisdiccional del derecho a la educación, en términos de alcance, contenido, protección y realización, está a cargo de la Corte Constitucional, sin embargo, el Consejo de Estado ha tomado algunas decisiones el cumplimiento de la revisión de la legalidad de una ley o un decreto reglamentario en materia de educación. Sin embargo, dada la importancia de las decisiones de la Corte Constitucional, en esta sección nos centraremos en estas líneas jurisprudenciales que han sido reiteradas en los últimos años.

a) La línea concerniente a la disponibilidad, el acceso y permanencia en la educación

En relación con la disponibilidad del servicio público de educación existe una decisión de la Corte Constitucional que se ha considerado como un hito, el fallo T-874 de 1999¹³⁵⁶ en el cual se determinan los aspectos esenciales de la educación y la obligación del Estado de asegurar la disponibilidad de la misma. En ella se dice lo siguiente:

- i) La educación por su carácter fundamental, está bajo la protección especial del Estado, por lo tanto, se establece la acción de tutela como mecanismo para obtener su realización a cargo de las autoridades públicas competentes y a favor de las personas, previniendo los actos u omisiones que impidan su eficacia.
- ii) La educación es la base de la eficacia de otros derechos fundamentales, tales como la elección de una profesión u oficio, la igualdad de oportunidades en la educación, el desarrollo personal y el libre desarrollo de la personalidad (Constitución Política, arts. 13, 16 y 26), así como la realización de otros principios y valores consagrados en la Constitución, en relación con la ciudadanía y la participación democrática en los asuntos económicos, políticos, administrativos y culturales de la Nación, el pluralismo, la tolerancia, el respeto a la dignidad humana, la convivencia pacífica y la paz nacional.
- iii) La disponibilidad de la educación pública es el resultado de las características anteriores, es además el propósito principal del Estado de derecho y del Estado social de derecho en Colombia. [...].

.....
1356 Corte Constitucional, sentencia T 874-1999. En este fallo "sentencia hito", en ella se recuerdan los elementos de la educación desarrollados en decisiones anteriores: T 534 -1988 "une formación adecuada", T 543-1997, "la educación como un valor del Estado de derecho", T 543-1997, "el derecho a la permanencia en el sistema escolar", T 527-1995, "la educación como un derecho y al mismo tiempo un deber".

- iv) El núcleo del derecho a la educación es entendido por los titulares de derechos, como el derecho a reclamar su acceso a la educación o a tener una formación adecuada y a permanecer en el sistema escolar.
- v) Por último, en virtud de la función social que abarca la educación, se configura como un derecho y derecho-deber, por lo que crea obligaciones mutuas entre los actores del proceso educativo”.

La disponibilidad asegura al estudiante el derecho de acceso, y está directamente relacionado con el derecho a tener educación, por lo tanto, las decisiones de la Corte Constitucional han servido para desarrollar estos tres aspectos. La decisión más reciente en materia de disponibilidad es la T- 231-2009¹³⁵⁷, que reiteró la oferta de base del derecho a la educación cuando se trata de niños, de quienes sus familias, la sociedad y el Estado tienen la obligación de protegerlos garantizándoles el desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Sin embargo, la Corte Constitucional también hace hincapié en las obligaciones de los alumnos que quieren tener derecho al acceso y la permanencia en la Educación. La Corte¹³⁵⁸ ha señalado en decisiones anteriores a la del 2009, que las escuelas pueden hacer valer los derechos de los estudiantes, con el aprendizaje de los principios, los valores y las responsabilidades, así como con el manual de convivencia que establece las faltas disciplinarias para unas conductas tipificadas respetando así el debido proceso.

En cuanto a la disponibilidad de los profesores, la Corte Constitucional recuerda que esta es una obligación del Estado, lo hace en la sentencia T-874-1999, y en algunos casos posteriores¹³⁵⁹. La Corte dictaminó que se viola el derecho a la disponibilidad de la educación por la ausencia de profesores en los establecimientos públicos. En la decisión T-055-2004, la Corte señaló: “[...] se consideró que la falta de diligencia por parte del autoridades responsables de la prestación de servicios de educación, en el nombramiento de los docentes públicos para cubrir las plazas vacantes que garanticen la educación de los niños es una violación del derecho a la educación”.

Con respecto a la obligación de los padres de permitir el acceso a la educación de los niños, la sentencia es considerada “hito” (T-402-92), en la cual la Corte Constitucional determinó que “los derechos y responsabilidades de los padres no terminan cuando se lleva al niño a la escuela. Los personas responsables de este servicio público esencial y los padres deben unir esfuerzos para lograr los objetivos de la educación y deben ejercer y hacer valer sus derechos y obligaciones de manera responsable, sin olvidar que los derechos del niño, tienen prioridad sobre los derechos de los demás”¹³⁶⁰.

.....
1357 Corte Constitucional, sentencia T 231-2009.

1358 Corte Constitucional, sentencia T-02-1992, Cfr. T-202- 2000, T-642- 2001, T-1317-2001, T-029-2002, T-694-2002, T-341-2003, T-1159 -2004, T-156- 2005, T-767- 2005, T- 899- 2005, T-544- 2006, T 245- 2007, T-746-2007, T-805-2007, T-816-2007, T-865-2007, T-1027-2007, T-339-2008.

1359 Corte Constitucional, T-974-99 “Sentencia Hito”, “La ausencia de nominación de profesores es una violación del deber del Estado para asegurar el acceso a la educación”: Decisión reiterada por las decisiones siguientes: T 1102-2000, T 029- 2002, T 055-2004, T 963-2004, T 773-2006, T 1027-2006, T 1027-2007, T 394-2009 et T 826-2009.

1360 Corte Constitucional, sentencia T-402-1992 “Sentencia Hito”.

En cuanto a la disponibilidad de la educación pública, básica, gratuita y obligatoria para todos los niños entre cinco y quince años, la jurisprudencia de la Corte Constitucional extendió dicha protección a los 18 años, en aplicación a los tratados internacionales de derechos humanos, en particular, aplicando la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26, el PIDESC artículo 14, la Observación General 11 y 13 del Pidesc y la Convención sobre los Derechos del Niño, en el artículo 28¹³⁶¹.

Respecto de la accesibilidad a la educación, la Corte Constitucional en sentencias T-467-1994 y T-235-1997 declaró que

La educación conduce a una consideración por parte del Estado que es aquella de asegurar el suministro adecuado de los servicios de educación pública (...) porque las escuelas y colegios fueron creados con un carácter público, las autoridades competentes de la República deberán incluir asimismo la función social de la educación, ya que también es un objetivo fundamental para permitir la solución de las necesidades insatisfechas, el acceso a los conocimientos y un entrenamiento eficaz de los estudiantes, asegurando un suministro adecuado de esta infraestructura de servicios y demás elementos necesarios para ello¹³⁶². Esta decisión se confirmó¹³⁶³ en dos casos posteriores¹³⁶⁴.

En cuanto a la obligación de garantizar la continuidad, la línea de la jurisprudencia establecida por la Corte Constitucional ha variado y a continuación se sintetiza su evolución: La primera declaración se hizo en la sentencia T 450-1992, que prohíbe a las instituciones de educación interrumpir arbitrariamente el proceso educativo a un estudiante, cuando no haya incurrido en faltas que justifiquen la expulsión en el manual de convivencia, respecto del orden disciplinario, o por faltas graves a sus deberes¹³⁶⁵.

En esta decisión se recuerda que el Estado debe adoptar medidas para reducir las tasas de deserción. Para la institución no es suficiente con afirmar que existe la posibilidad de encontrar otro centro de enseñanza para continuar con la educación, ya que el derecho a permanecer incluye el derecho a conservar el medio social y el lugar de estudio con la vinculación emocional, lo que proporciona un ambiente propicio para el desarrollo armónico e integral de la personalidad. La educación se convierte en un factor para tener en cuenta en el desarrollo individual y social de la humanidad en todo su potencial, porque a través de ella se busca la formación integral de la persona, de conformidad con su plan de vida¹³⁶⁶.

La corte también citó algunos fallos anteriores que impidieron que el estudiante fuera expulsado del establecimiento durante el periodo escolar, sin embargo, autorizó la ejecución de dicha decisión de expulsión, para el siguiente año escolar¹³⁶⁷. De todas formas instó a los

.....
1361 Corte Constitucional sentencia T 323-1994 et T 534-1997.

1362 Corte Constitucional sentencia, T 235-1994 et T 467-1997.

1363 Corte Constitucional, sentencia T-402-1992.

1364 Corte Constitucional, sentencia T-329-1993.

1365 Corte Constitucional, Sentencia T 450-1992, " point de repère " les arrêts qui confirme la ligne: T 402-1992, T 002-1992, T 329-1997, T 513-1999, T 170- 2003, T 943- 2004, T 671-2006, T 938- 2006, T 775-2008.

1366 Corte Constitucional, ver, especialmente, T-239-1998, T-974-1999, T-202-2000, T-468-2002 et T-270-2006.

1367 Corte Constitucional, Cf. T-02-1992, T-596-1994, T-515-1995, T-642-2001, T-1236-2001, T-341-2003, T-156- 2005, T-544-2006,

rectores de las instituciones educativas para que prevean las conductas punibles con esta sanción, de manera previa, en el manual¹³⁶⁸ de convivencia¹³⁶⁹.

El fallo más importante acerca del derecho a la permanencia es la sentencia unificada SU-624-1999 en ella Corte señaló que

“El Estado debe garantizar a los niños las condiciones necesarias para [...] garantizar su presencia en el sistema educativo” “[...] La eficacia del derecho fundamental a la educación requiere del acceso a unas instalaciones que dispongan que, una vez superado su fase inicial, se puede garantizar la sostenibilidad del alumno en el sistema educativo [...] Cuando los padres o tutores tienen el incumplimiento en el pago de la matrícula y las pensiones, los niños inscritos en cualquier nivel de educación, no puede ser removido de la clase o de su escuela durante el año escolar, aun cuando los padres no hayan pagado. [...] Esto, junto con la precisión de que la escuela no está obligada a registrar el año siguiente”¹³⁷⁰.

Además, la corte señaló que un establecimiento escolar vulnera el derecho a la educación, cuando a un estudiante se le niega el reintegro con el argumento de que faltan de cupos, cuando este tuvo una excusa legítima para abandonar temporalmente los estudios, por situaciones que le impedían asistir a los cursos, por actos imputables solamente al comportamiento de sus padres¹³⁷¹, o por el hecho de una chica embarazada¹³⁷² o por razones de discriminación tales como portar un determinado color de cabello, por el sexo, por llevar un estilo de vida independiente, por su estado civil, entre otros. Ninguna de estas situaciones puede considerarse una razón válida para expulsarlo, sancionarlo o no reintegrarlo¹³⁷³.

Sin embargo, la corte recuerda que el derecho a permanecer es un derecho y un deber¹³⁷⁴ y está condicionado por un mínimo de respeto de los estudiantes hacia los demás, así como el cumplimiento de las obligaciones correlativas al derecho, por ejemplo, el incumplimiento reiterado en la asistencia a los cursos, es una causa justificada para que la escuela cancele el cupo del niño en el siguiente año escolar¹³⁷⁵. Del mismo modo, la corte amplió el concepto del derecho a la permanencia, en lo que concierne a los estudiantes que pierden el año escolar, lo que indica que la desaprobación, por primera vez, no es motivo para la expulsión, cuando no se asocia con otros motivos expresamente previstos en las normas de la institución, o en el manual de convivencia, tal y como fue establecido en el artículo 96 de la Ley 115 de 1994, mientras que la desaprobación por segunda vez sí permite negar el cupo para el año siguiente¹³⁷⁶.

Esta regla es retomada en el párrafo siguiente de la sentencia, en donde se indica como límite válido de la permanencia el incumplimiento de las normas de convivencia y la reincidencia

1368 Corte Constitucional, sentencia T 420-1992, cf. T 101-1998, T 457-2005, T 806-2005, T 933-2005, T 264-2006, T 299-2006, T 263-2007, T 756-2007, T 805-2007, T 020-2010.

1369 Corte Constitucional, cf. T 316-1994, C-555-1994 et T-694-2002.

1370 Corte Constitucional, sentencia, SU 624-1999.

1371 Corte Constitucional, sentencia T 329-1993 et T 290-1996.

1372 Corte Constitucional, sentencia T 656-1998 et T 211-1995.

1373 Corte Constitucional, sentencia T 1032-2000.

1374 Corte Constitucional, sentencia T-402-1992.

1375 Corte Constitucional, sentencia T-877, 1999.

1376 Corte Constitucional, sentencia T-340, 1995.

en una situación de malos resultados académicos: *“La falta de rendimiento intelectual puede tener una envergadura suficiente para que la persona se retire de la institución, o la no aceptación de la escuela donde tuvo que aprender cuando no quiere tener éxito por motivos propios”*¹³⁷⁷.

Esta decisión de la corte confirmó que un estudiante que está adscrito a una institución educativa adquiere una doble condición de sujeto de derechos y de deberes, en relación con las obligaciones contempladas en el manual de convivencia, bajo la reserva activa de los derechos que él puede exigir.

En Sentencia T-933-2005, que confirma esta línea jurisprudencial¹³⁷⁸, la corte hizo un recordatorio de la jurisprudencia de los casos en los que las escuelas han aplicado, de acuerdo con sus reglas, restricciones a la realización de actividades académicas de los estudiantes, a raíz de una obligación dineraria de los padres que ha sido incumplida, falta de pago de pensiones y matrícula. En este sentido, esta sentencia dijo: *“En resumen, hay que recordar que en la cara de los conflictos económicos que se susciten entre el estudiante y la institución a la que pertenece, la posición de la Corte Constitucional era promover la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes, como el derecho a la educación, el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la permanencia, con la derogación de algunas medidas que los pongan en riesgo o que hagan el ejercicio inútil. La ponderación en favor de los derechos humanos fue aprobado por la Corte Constitucional, en esencia, al realizar el estudio de la primacía de los derechos e intereses económicos de la institución que se pueden asegurar y proteger de una manera menos complicada e invasiva llevando a cabo procedimientos tales como un proceso ejecutivo ante los Tribunales para lograr el pago de las pensiones atrasadas”*.

En una segunda sentencia, T 330-2008, la Corte Constitucional llegó a la conclusión de que, aunque no se niega la facultad de las instituciones que prestan servicios educativos, de establecer el costo de matrícula, exámenes, la emisión de certificados, entre otros, el hecho es que es desproporcionado, en relación con las deudas por estos conceptos, limitar el derecho del niño a la educación. En efecto, la corte declaró lo siguiente: *“En esta sociedad, para la protección económica de la institución educativa privada, se tienen los recursos judiciales ordinarios, en efecto, a estos establecimientos se les permite exigir una garantía para el pago, o el uso de préstamos educativos a los padres, por ejemplo, a través de la suscripción de títulos valores tales como el cheque, la letra de cambio o los pagarés, para que puedan hacer efectivas las pensiones atrasadas”*¹³⁷⁹.

Asimismo, la corte recordó los parámetros de los procedimientos establecidos en la *“sentencia hito”* (SU-624-1999), para proteger el derecho de la permanencia en el sistema escolar. Así, los morosos deben mostrar: (i) la imposibilidad real de los padres del estudiante para cumplir con sus obligaciones financieras para con la institución, (ii) que tales circunstancias se funden en una causa justa: la pérdida de empleo (...) y además, (iii) que se demuestre que el deudor ha hecho los esfuerzos para llegar a un acuerdo con el fin de pagar en el marco de sus posibilidades (...).

.....
1377 Corte Constitucional, sentencia T 037-1999, T 694-2002.
1378 Corte Constitucional, sentencia T-933-2005.
1379 Corte Constitucional, sentencia T 330, 2008.

Con la aplicación de estos procedimientos, la Corte Constitucional busca dos objetivos específicos: (i) evitar una interpretación errónea de la ley, que haga creer que se está promoviendo la cultura de no pago, y (ii) orientar e informar sobre la protección de la actividad de control de constitucionalidad de la orden de tutela que, con un mayor nivel de seguridad, sobre la protección de los derechos fundamentales, para que sus titulares no actúen de forma temeraria, abusando de su derecho. La corte exige “un mayor esfuerzo por parte de las instituciones educativas para garantizar sus intereses económicos”.

A propósito del contrato que los padres hacen con el establecimiento de educación privada, la corte, en la misma sentencia SU-624 de 1999, consideró que este contrato es: “una característica que diferencia a la educación pública de aquella del sector privado. Los contratos con las instituciones privadas tienen un carácter bilateral con obligaciones recíprocas que se establecen entre la escuela, el estudiante y sus padres, por una parte, y el pago de los gastos de escolaridad de los padres, lo que asegura la continuidad servicio. Ambas obligaciones son dependientes la una de la otra, y no se han diseñado de forma aislada. Esto significa que la compensación equivale a proporcionar un buen servicio”.

Con respecto a la expedición de certificados de educación, por regla general, frente a la ausencia o retraso del pago de las pensiones, los colegios privados no pueden condicionar la entrega de los mismos hasta que los padres se pongan al día, porque el camino es exigir a un Juez para que sancione a los padres, porque de otra manera, el colegio estaría impidiendo la continuación del proceso de formación. En este sentido, en la sentencia SU-624-1999, se afirmó: “Es un error que los padres den a sus hijos un mensaje de deshonestidad, de mala fe, de prevalencia de exigencias inútiles en materia de educación, y más grave: dejar en el niño la idea que se debe sacar provecho de los demás (los padres deben pagar, los maestros deben enseñar, el Juez debe protegerlos) es un decir el abuso de la ley con el uso cínico de aquellos padres que no cumplen con su deber de pagar la pensión”.

Sin embargo, esta protección no es absoluta, como lo señala la sentencia SU-624-1999, ya que la prohibición de retener los certificados escolares no se extiende a los niños cuyos padres o tutores tengan recursos financieros pero no estén dispuestos a cumplir con las obligaciones financieras a su cargo. Por lo tanto, la corte explicó que para entregar dichos certificados escolares, los padres tienen que mostrar y demostrar al Juez la ocurrencia de un evento catastrófico durante el año escolar que impida cumplir con sus obligaciones y los plazos razonables que necesitan para tomar decisiones respecto del retraso en el pago de los costos de la educación y la forma cómo piensan ponerse al día¹³⁸⁰. Sin embargo, la institución no puede impedir el acceso de los estudiantes a los cursos durante el año escolar o dificultar su presencia¹³⁸¹, sin embargo, para preservar la viabilidad económica de la escuela, se puede abstener de renovar la inscripción del niño para el año escolar siguiente.

1380 Corte Constitucional, esta posición ha sido afirmada, especialmente en las sentencias siguientes: T-038-2002, T-801-2002, T-439-2003 et T-135-2004, T-295-2004, T-727-2004, T-845-2005, T-990-2005, T-1107-2005, T-1288-2005, et T-339-2008.

1381 Corte Constitucional, sentencia SU 624-1999, T 452-1997, T 037-1999, T 038-1999.

En este sentido, la Corte Constitucional debe evaluar el cumplimiento de los requisitos mencionados, hacer valer los derechos fundamentales de los estudiantes en cada caso, en relación con su derecho a asistir a la escuela y respecto de las restricciones a las obligaciones financieras, ya que en principio, no se podría exigir como requisito para el acceso de un establecimiento educativo, demostrar la capacidad financiera de los padres.

Del mismo modo, la corte considera que los rectores no pueden discriminar a los estudiantes por el hecho de vivir en unión libre con alguien¹³⁸², estar embarazada o tener una orientación sexual diversa, y menos aún, cuando presente problemas de aprendizaje. Se recordó que las instituciones educativas no pueden consagrar en los niveles de vida de sus manuales, situaciones que generan la desigualdad en el trato, a menos que esté justificada¹³⁸³, por el contrario, estos manuales deben ser la expresión de las normas constitucionales en la comunidad educativa¹³⁸⁴. Si una joven tiene que suspender sus estudios debido a su embarazo, se requiere que la institución educativa le reserve su cupo¹³⁸⁵. Respecto del carácter fundamental del derecho a la autonomía de ser madre, la corte señaló que:

“(...) El rector también ha desobedecido el mandato constitucional del derecho a la autonomía establecido en el artículo 16 de la Constitución Política como un derecho fundamental, ya que restringió la libre elección del alumno para elegir su nueva vida como madre, lo que limita el poder de la libre determinación, a su entera discreción. En este sentido, el rector no tiene el poder para evitar que el alumno dirija su vida de manera autónoma y soberana, siempre cumpliendo las directrices impuestas por la ley y sin que esta situación del embarazo esté más allá de la barrera donde comienzan los derechos de los demás. La nueva condición de vida del estudiante no contraviene ninguna disposición de la educación, ni infringe el libre ejercicio de los demás”.

En cuanto al tema de los uniformes o el portar el cabello largo, la corte hizo una variante en la línea anterior, que era más liberal, permitiendo a las escuelas y colegios establecer algunas reglas de convivencia, basadas en las obligaciones relacionadas con la longitud del cabello y la apariencia personal¹³⁸⁶. Es así como si el colegio demuestra que esta disposición disciplinaria está protegiendo otro derecho constitucional superior, el Juez debe aplicar el criterio de proporcionalidad, teniendo en cuenta la “zona crepuscular” del derecho al libre desarrollo de la personalidad y decidir en cada caso particular, si la restricción aplica o no. Esta prueba de proporcionalidad para determinar si la medida contiene además una limitación constitucional, en cada caso, permite examinar el propósito, de la medida, y considerar si es necesaria, y si no hay alternativa razonable, menos restrictiva de la libertad, e igualmente eficaz.

De otra parte, el Juez deberá tener en cuenta si el sacrificio de la autonomía es adecuado y estrictamente proporcionado al objetivo perseguido por el colegio. Además, deberá verificar la intensidad de la prueba para el juicio de la proporcionalidad y en la medida en que sea mayor, la medida estará más cerca, a la zona protegida del derecho y cuando la restricción

1382 Corte Constitucional, sentencia SU 624-1999, T 452-1997, T 037-1999, T 038-1999.

1383 Corte Constitucional, sentencia T 124-1998, T 516-1998 et T 012-1999.

1384 Corte Constitucional, sentencia T-065-1993, T-211-1995, T-476-1995, T-248-1996, T-366-97 et T-207-1998.

1385 Corte Constitucional, sentencia T 420-1992, T 211-1995, T-145-1996, T 180-1996, T-393-1997, T-656-1998, T 412-1999, T-1101-2000, T 124-2002, T-551-2002, T 212-2003, T 235- 2004, T 315-2004, T 513-2004, T 124- 2005, T 224- 2006, T 245-2007, T 393-2009.

1386 Corte Constitucional, sentencia T-307-1994.

se produzca en el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de personalidad, no podrá ser autorizada por el Juez. El colegio podrá argumentar, por ejemplo, que la exigencia del cabello corto está tratando de reducir el riesgo de accidentes en el laboratorio químico, la cual podría llegar a ser restricción válida para el juez¹³⁸⁷.

Sin embargo, en una sentencia reciente, la T-839-2007, que aparentemente logra cambiar la línea, la corte afirmó que “ni el Estado ni los particulares pueden imponer válidamente patrones estéticos exclusivos, y mucho menos en los colegios [...], los manuales de convivencia deben seguir los principios y mandatos constitucionales y por ello no es posible de esta manera herir o ignorar los derechos humanos de los miembros de la institución”.

En cuanto al derecho a un juicio justo en la imposición de sanciones disciplinarias, en relación con la permanencia en el colegio, la Corte Constitucional exige que las sanciones sean proporcionales a la comisión de la falta, la cual debe ser previamente establecida, así como el procedimiento a seguir, respetando la presunción de inocencia del estudiante¹³⁸⁸, el derecho de defensa y el derecho a presentar pruebas, para evitar la arbitrariedad de los que tienen el poder para castigar. En cuanto a las sanciones que deberán imponerse, la corte declaró que el estudiante no puede ser castigado por no llevar los textos de la clase. La autonomía del profesor es limitada porque las evaluaciones de las competencias deben ser legítimas, y el profesor no puede ser injusto e irracional en el momento de calificar. Si un estudiante cree que la nota es arbitraria, puede solicitar una revisión, y los profesores deben racionalizar y justificar la revisión de la calificación¹³⁸⁹.

En cuanto a la obligación de garantizar el acceso de las personas con discapacidad y promover acciones que garanticen su desarrollo y la integración social, el fallo sobre la conformidad de una ley a la Constitución, la corte explica (C-401-2003)¹³⁹⁰ lo siguiente:

“En varias sentencias de protección constitucional de tutela esta Corte tuvo la ocasión de examinar la cuestión del respeto del derecho a la igualdad, en cuanto a las personas con discapacidad. A este respecto, la corte declaró que existen por lo menos dos tipos de situaciones que pueden constituir una práctica discriminatoria, en relación con el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad. En primer lugar, el comportamiento, actitud o trato, consciente o inconscientemente dirigido a restringir sus derechos, libertades y oportunidades, sin una justificación objetiva y razonable. Además, la práctica discriminatoria de dar un tratamiento de omisión injustificada especial, a los derechos de las personas con movilidad reducida. Esto tiene el efecto directo de la exclusión de un beneficio, ventaja u oportunidad”.

1387 Corte Constitucional, sentencia SU 642-1998 et T 038-2000.

1388 Corte Constitucional, sentencia T 492-1992, T 493-1992, T 237-1995, T 649-1998, T 019-1999, T 880.1999, T 944- 2000, T 1032-2000 (sentencia hito), T 254. 2007, T 083, 2009.

1389 Corte Constitucional, sentencia T-314, 1994.

1390 Corte Constitucional, sentencia C 401- 2003, por medio de la cual declara exequible la ley que aprueba la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas discapacitadas, suscrita en diciembre 1999 a Guatemala. Esta declaración se refiere a los siguientes fallos C-176- 1993, C-531- 2000, C-410-2001, C-559-2001, C-128-2002 et T-492-1992, T-427- 1992, T -441-1993, T-290-1994, T-067-1994, T-288-1995, T-224-1996, T 239-1997, T-378-1997 et T-207-1999.

En el mismo sentido: “La Corte Constitucional ha señalado la necesidad de dar un trato especial a las personas con discapacidad, y ha señalado que la omisión de este tratamiento especial puede ser discriminatorio. Esto es, la no aplicación de la diferenciación positiva, en el caso de las personas con discapacidad, lo que le condena a permanecer en su estado natural de la desigualdad, perpetuando las condiciones de vulnerabilidad de estas personas, lo que les impide participar e integrarse en las actividades sociales, ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones”.

Esta sentencia hace alusión directa a la diferenciación positiva para contrarrestar y compensar los efectos negativos que generan una discapacidad. Asegura la Corte que el Estado no solo debe evitar la discriminación, sino que debe desarrollar políticas que permitan la integración y el desarrollo social de estas personas.

En cuanto al derecho de los niños con discapacidades mentales o físicas para permanecer en el sistema educativo, la línea jurisprudencial expresada por la Corte Constitucional, es la siguiente: (i) Estos niños deben recibir protección especial Estado (ii) ellos son sujetos de los derechos fundamentales a la educación y la igualdad de oportunidades y tienen derecho a los componentes de servicios reconocidos e identificados por el Estado como parte de su política de educación, esto significa que estas personas pueden reclamar directamente los contenidos principales del derecho a la educación derivados directamente de la Carta a través de la tutela. (iii) Esto implica una obligación correlativa de los gobiernos para garantizar la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad en el servicio de la educación de este grupo vulnerable, un servicio que debe proporcionarse en condiciones de igualdad, y teniendo en cuenta las condiciones de las personas especiales afectadas por estas restricciones, por lo que su aprendizaje y socialización debe ser la más cercana posible a un estudiante que no tenga discapacidad¹³⁹¹.

Además, en relación con la permanencia en la educación de los niños con debilidad obvia o una marginación histórica, como los niños afrocolombianos o indígenas, la Corte dice que hay que prestar especial atención a estos sujetos quienes tienen derecho a una mayor protección, la promoción de las condiciones para la igualdad de oportunidades debe ser real. La marginación de las personas con deficiencias evidentes es una medida segregacionista que engendra sentimientos de inferioridad, baja motivación para el estudio y poco éxito en la vida.

En el caso de los niños que trabajan¹³⁹² o de las mujeres embarazadas¹³⁹³, la corte exige que se asegure la matrícula con horarios especiales durante la tarde o la noche, cuando los niños son mayores de catorce años, lo que les permitiría trabajar con autorización y consentimiento del inspector de trabajo y del defensor de la familia¹³⁹⁴. La corte recalca que los padres

.....
1391 Corte Constitucional, sentencia T-429-1992 (arrêt de principe), T 614-1992, T 067-1998, T-329-1997, T-620-1999, T 1134-2000, T 1290-2000, T 1272-2001, T 404-2004, T 443-2004, T 1015-2005, T 196-2006, T 170-2007 (arrêt confirmatif) et T 022-2009.

1392 Corte Constitucional, sentencia T 1290-2000.

1393 Corte Constitucional, sentencia T-656-1998.

1394 Corte Constitucional, sentencia T 108- 2001, T 675-2002.

no pueden privilegiar el trabajo infantil a la educación¹³⁹⁵. Además, la familia, la sociedad y el Estado deberán cumplir con los convenios de la OIT, especialmente los Convenios 138 y 1082 que prohíben el trabajo peligroso para los niños y establece la obligación del Estado de atacar las causas del trabajo infantil, así como la posibilidad de prohibir el trabajo que se opone al proceso educativo de los niños¹³⁹⁶.

En cuanto a la educación especial para niños con dificultades de aprendizaje, esta debe ser considerada como un último recurso para niños con necesidades especiales, la decisión debe tomarse después de una evaluación científica, médica y psicológica, en donde se confirme que esta es la única posibilidad de realizar el derecho a la educación de estos niños. En todos los casos, la educación especial no puede servir de excusa para negar el acceso a la educación pública¹³⁹⁷. Dada la incapacidad del Estado para proporcionar educación especial a todos los que hoy la requieren en el país, este debe ordenar la prestación del servicio público tradicional hasta que el Estado pueda ofrecer una mejor opción para el niño con discapacidad¹³⁹⁸. A este respecto, la Corte declaró:

Además del trato favorable dado al niño en todos los procesos sociales, en esta consideración, el estudiante que ha sido censado como discapacitado, debe tener un tratamiento aún más especial (artículo 13, 47 y el C. P. 95-2) Para el niño con retraso mental, la sociedad tiene una gran exigencia de protección. La Constitución exige, a propósito de esta situación, unos deberes específicos para los padres, maestros, miembros de la comunidad y para el Gobierno, de proporcionar una protección especial y una ayuda especial al niño, para garantizar su bienestar, su rehabilitación y su estimulación para tener éxito en su incorporación a la sociedad¹³⁹⁹.

Cuando se trata de niños con discapacidades físicas, por ejemplo, los que se desplazan en una silla de ruedas, la Corte ordenó a los colegios adaptar las instalaciones con rampas, barandillas y ascensores para garantizar el movimiento del niño en el establecimiento escolar, y la falta de adaptación de las instalaciones no puede ser una causa para negar el cupo del niño en el colegio. Por el contrario, el niño tiene derecho a recibir una atención porque está en un estado vulnerable evidente, y debe ser protegido según lo establecido en el artículo 47 de la Constitución Política de Colombia¹⁴⁰⁰.

Para los niños genios o con talentos excepcionales, que también tienen programas de necesidades especiales, la Corte ha establecido que es una obligación del Estado en virtud del artículo 68 de la Constitución, párrafo 6 que establece: “la educación especial de las personas con talento excepcional físicos o mentales” En este sentido, la Corte declaró que:

“[...] Al constatar que las agencias estatales no ofrecen planes reales de financiación de la educación especial, la Corte ordenó otorgar subvenciones a los niños con capa-

1395 Corte Constitucional, sentencia T 1017- 2000 et T 1290-2000.

1396 Corte Constitucional, sentencia T 325-2000 et T 535-2000.

1397 Corte Constitucional, sentencia T-429-1992, T 298- 1994, et T 620-1999.

1398 Corte Constitucional, sentencia T-036-1993, T 620-1999.

1399 Corte Constitucional, sentencia T-170-2007, Ver también, C-1489-2000, C-251-1997, y el fallo histórico, T 298-1994, ainsi que l'arrêt T 826-2004 et T 170-2007.

1400 Corte Constitucional, sentencia T 1513-1999, T 179-2000 et T 1639-2000.

ciudades excepcionales, cuando la familia no tiene los recursos financieros para pagar la educación, de conformidad con el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. El Estado debe implementar un sistema y desarrollar una política con acciones para lograr este objetivo. La Corte ordenó al Ministerio de Educación Nacional y al Icetex implementar un sistema de financiamiento de la educación para los niños que tienen talentos o cualidades especiales, con algunos de los principios descritos en la decisión de la corporación [...]”¹⁴⁰¹.

Con respecto a los niños con déficit de atención e hiperactividad, que están constantemente sometidos a aislamiento, a abuso y discriminación de los maestros, la corte estableció una Ley que obliga a las instituciones a asumir la tarea de educar a estos niños y niñas, sin la necesidad de una educación especial, para quienes la formación de los profesores debe ser especial, para que el niño puede realizar el derecho a la educación¹⁴⁰².

Un último caso es el de los niños desplazados por la violencia, la generalizada situación colombiana de las familias que se ven obligadas a abandonar sus hogares y sus fincas por la acción de los grupos armados, por lo tanto, estos derechos fundamentales son violados o gravemente amenazados. La corte señaló que el Estado está obligado a asegurar la educación completamente gratuita para estos niños, sin que se puedan cobrar los derechos de escolarización.

b) La línea jurisprudencial sobre la aceptabilidad de la educación

En cuanto a este elemento de la aceptabilidad en la educación, el Estado debe garantizar que el servicio educativo se realice con respecto métodos y procesos de enseñanza que se basen firmemente en la teoría y en la práctica, los programas deben ser relevantes y la educación debe ser llevada a cabo por especialistas en cada campo, con el fin de cumplir con los objetivos educativos que se describen en los instrumentos internacionales y en la legislación nacional. Esta obligación es de realización progresiva en algunos casos.

En cuanto al derecho a recibir una educación de calidad, la corte señaló que “el propósito de la educación en la Constitución no se puede lograr en la medida en que los docentes no sean lo suficientemente formados y capacitados. En términos de la Constitución, los maestros deben ser “personas con conocimientos éticos y pedagógicos reconocidos”. El derecho a la educación no se limita al hecho de tener acceso al sistema educativo o de permanecer allí. También se incluyen en el Estado Social de Derecho, el derecho a una educación que se proporcione por personas éticas reconocidas, que no sean extrañas al profesionalismo de la carrera de docente”¹⁴⁰³.

La aceptabilidad de la educación en lo que respecta a las condiciones de los edificios y los locales en los que se presta el servicio implica una obligación inmediata, por lo que se debe garantizar en todas las instituciones públicas o privadas, servicios públicos de agua potable

.....

1401 Corte Constitucional, sentencia SU 1149- 2000.

1402 Corte Constitucional, sentencia T-255-2001.

1403 Corte Constitucional, sentencia T-337-1995.

y saneamiento. En cuanto a las condiciones locativas de los establecimientos, el legislador debe establecer los requisitos mínimos para que un establecimiento de enseñanza pueda funcionar, según lo establecido en los artículos 68 y 69 de la C. P.

Para satisfacer otro factor de la aceptabilidad y calidad de la educación, anterior al que se acaba de mencionar que tiene que ver con los contenidos académicos suministrados al estudiante, el Estado debe, en primer término, establecer normas mínimas de calidad de los docentes contratados y un contenido mínimo de cursos en el currículo académico, y también debe ser vigilante de estos aspectos en los establecimientos educativos. Las normas mínimas también pueden referirse a los procedimientos de admisión, los programas, el *ciclo común*, la expedición de certificados. Y no se trata, de ningún modo, de una injerencia indebida de las ramas del poder, por el contrario, es una obligación del Estado crear las condiciones mínimas para la orientación y la educación de calidad con el fin de lograr el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

En cuanto a la regulación de la educación privada, la Corte Constitucional declaró:

Dado que la educación es un derecho individual y un servicio público que tiene una función social, y que se debe formar a los colombianos en los derechos humanos, la paz y la democracia (art. 67 C. P.) se debe ratificar que el Estado tiene la responsabilidad de regular y controlar el contenido de la educación, para garantizar los intereses de un sistema educativo de calidad, el cumplimiento de sus fines y el acceso de todos los ciudadanos a la formación completa y adecuada para los estudiantes. Por lo tanto, el Estado debe orientar la educación, en función de estos efectos de cualquier manera, sin dejar de lado el núcleo esencial del derecho a la educación, como se ha señalado por la Corporación [...] Las instituciones educativas de beneficio privado, cuentan con la protección del Estado, pero que son objeto de regulación legal que autoriza y regula la práctica del servicio público para asegurar la calidad, el respeto de sus objetivos y la mejor formación moral, intelectual y física, así como el cumplimiento de las obligaciones de quienes brindan este servicio público ¹⁴⁰⁴.

Sin embargo, la obligación de garantizar que la calidad no se limita al establecimiento de normas mínimas por parte del Estado, sino que este debe supervisar y controlar el cumplimiento, lo que puede hacer en virtud del artículo 189 de la C. P. párrafo 21, pudiendo exigir la certificación de maestros, y según el artículo 67 de la C. P. en el cual se le exige al Estado garantizar la calidad de la educación y el logro de sus propósitos.

En las universidades públicas, el Estado también deben controlar que sus ingresos sean sostenibles y que se apliquen adecuadamente, ya que son instituciones de utilidad pública, según el artículo 189 de la C. P., en este sentido, la corte advirtió:

“En cuanto a la inspección y control del Estado en la educación superior, que se aplica a todas las instituciones de educación superior públicas y privadas, es en virtud del artículo 67, párrafo 5° de la C. P., que se deben cumplir los siguientes objetivos: 1.

.....
1404 Corte Constitucional, sentencia T 421-1992, T 662-1999 (sentencia hito) et T 624-1999.

Asegurar la calidad de la educación y el logro de sus fines, 2. Asegurar que los alumnos tengan la mejor formación moral, intelectual y física. 3. Garantizar la aplicación correcta del servicio a la educación, 4. Asegurar que los niños tengan las condiciones necesarias para su integración y permanencia en el sistema educativo. [...] Esta vigilancia debe ejercerse con respeto a la autonomía de las universidades y de las normas que las rigen”¹⁴⁰⁵.

Otro aspecto sobre la aceptación es la obligación del Estado de asegurar que las escuelas hagan respetar la dignidad humana en los procedimientos disciplinarios. La Corte Constitucional dictaminó que el castigo no puede ser el trato humillante o degradante, recordando que los niños aprenden con el ejemplo. La corte considera¹⁴⁰⁶ que las sanciones que hagan sentir vergüenza o desprecio son degradantes para los estudiantes¹⁴⁰⁷ y están prohibidas, y recordó que la dignidad humana es un principio fundante de nuestra Constitución, razón por la cual todos los estudiantes tienen la derecho a ser tratados con dignidad, derecho a ejercer su libertad de expresión y derecho a la protección contra todas las formas de violencia que afectan a los niños la estima moral y que ponen su desarrollo físico y mental en situación de riesgo. La corte dijo: “*Se viola el derecho a la educación y a la dignidad humana, cuando las autoridades educativas aplican las sanciones que pueden causar daño físico, psicológico y moral de los estudiantes*¹⁴⁰⁸. *Y la misma pregunta de la aceptabilidad se debe hacer, en relación con las reglas escolares que limiten el libre desarrollo de la personalidad (fumar, llevar el pelo largo)*¹⁴⁰⁹. *Sin embargo, la pena es la persuasión, la sanción razonable y mesurada, la crítica constructiva, el estímulo y el ejemplo constructivo, ¿cuáles son los medios adecuados para lograr el cumplimiento de la disciplina y la imposición de orden requerido por la comunidad de los estudiantes?*¹⁴¹⁰.

Una obligación adicional sobre la aceptabilidad, se relaciona con la obligación del Estado de adoptar medidas para garantizar que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías étnicas. Este tema en especial, se discute en la sección correspondiente a la adaptabilidad, ya que los dos están relacionados.

c) La línea jurisprudencial sobre la adaptabilidad del sistema educativo

La adaptabilidad significa el derecho del estudiante a adaptar la enseñanza en el seguimiento de las condiciones específicas para asegurar su permanencia en el sistema educativo. La educación debe adaptarse a las necesidades de la sociedad y las comunidades y a las necesidades de los estudiantes en contextos multiculturales.

Estos requisitos varían, algunas actividades son inmediatas y otras de carácter progresivo. Por ejemplo, en la Constitución de Colombia se encuentra la obligación del Estado de proporcionar educación pública, gratuita y obligatoria hasta el noveno año de la educación secundaria, y también se deberá asegurar que la enseñanza sea pertinente y apropiada para

1405 Corte Constitucional, sentencia T 562-1993.

1406 Corte Constitucional, sentencia T 402-1992, T 143-1999, T 366-1997.

1407 Corte Constitucional, sentencia T-543-1997, SU-624-1999 et C-008-2001

1408 Corte Constitucional, sentencia T-402-1992.

1409 Corte Constitucional, sentencia 642-1998.

1410 Corte Constitucional, sentencia T-123-1994.

el niño y fomente su desarrollo. Esta obligación surge como inmediata, en el sentido de adoptar las medidas para fomentar la asistencia regular de los alumnos. Pero también tiene otros elementos de carácter progresivo que consisten, por ejemplo, en reducir la tasa de deserción de los estudiantes vulnerables.

Una necesidad inmediata de adaptabilidad es el de la adaptación de la educación a los niños discapacitados¹⁴¹¹, mientras que la necesidad de hacer la conversión de horarios para los niños que trabajan se convierte en una obligación progresiva.

Otro elemento de la capacidad de adaptación, pero que tiene un carácter progresivo, es el desarrollo de programas conjuntos y la obligación de proporcionar los recursos suficientes, que reflejen las necesidades actuales de los estudiantes en un mundo cambiante y globalizado. Se requiere que los sistemas educativos estén adaptados para ser accesibles a todas las edades y para que contengan al menos la educación básica, lo que debería comprender también a los adultos. En este punto, la Corte Constitucional estima que:

Las autoridades están establecidas para asegurar a las personas que vivan en el país, sus derechos y libertades constitucionales, y para garantizar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los individuos, entre los que se destaca como un objetivo fundamental de la actividad estatal, la solución de las necesidades insatisfechas de salud, educación, saneamiento ambiental y agua potable. Uno de los programas con los que el Gobierno colombiano pretende abordar las necesidades insatisfechas de la educación es la educación básica para los adultos que no han completado la educación primaria, en virtud del artículo 67 de la C. P., el Gobierno busca promover, a través de la implementación de estos programas, las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, ya que la oferta de la educación se dirige a un segmento de la población que ha sufrido una marginación innegable, en términos de su base académica, y por lo tanto con respecto a la posibilidad de desarrollar su personalidad y disfrutar de las oportunidades que ofrece la sociedad, en pie de igualdad con la población que sabe leer y escribir¹⁴¹².

En cuanto a la capacidad de adaptación de la educación a la diversidad étnica, indígena y africana, la corte ha hecho énfasis en la educación étnica, en particular, mediante la garantía de su derecho a la diversidad cultural y étnica, con la educación bilingüe para sus comunidades. La corte señala que a las minorías étnicas se les da especial protección constitucional. El marco constitucional de esta obligación es el artículo 68, párrafo 5 “Los miembros de los grupos étnicos tienen derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural” y la base constitucional de la exigencia bilingüe es el artículo 10 de la C. P. desarrollado por los artículos 55 y 56 de la Ley 115 de 1994, los que indican que la educación también debe vincularse con el medio ambiente, con los procesos de producción, sociales y culturales de la comunidad, respetando sus creencias y tradiciones, y que debe tratar de reforzar los procesos de identidad, socialización, los sistemas de protección y las prácticas de la comunidad, entre otros.

En cuanto a la obligación del Estado respecto de la elaboración de los programas en esas comunidades y el desarrollo de manuales escolares y materiales de enseñanza, la corte re-

1411 Corte Constitucional, sentencia C 128-2002, T 1030-2006, et T 891-2007.

1412 Corte Constitucional, sentencia C 128-2002, T 1030-2006, et T 891-2007.

comienda que estos se hagan consultando con los grupos étnicos¹⁴¹³. Para la Corte, los derechos culturales de los grupos étnicos son esenciales, y tiene claro que de su respeto y protección depende la existencia de la comunidad, por lo tanto, la posibilidad de implementar un proyecto de vida para sus miembros.

Cuando la Constitución reconoce las diversas fuerzas nacionales y culturales, exige al Estado que implemente efectivamente esta diversidad y que haga realidad los derechos fundamentales que tienen los miembros de las comunidades indígenas. Cualquier acción tomada por las autoridades públicas o privadas, que suponga una violación o amenaza de la diversidad étnica y cultural de una comunidad indígena, puede configurar la violación o amenaza de violación de sus derechos colectivos que son fundamentales, como la igualdad, la libertad, la autonomía para el desarrollo de la personalidad, la salud y la educación. En el caso de la comunidad nukak - maku, dadas sus peculiaridades y diferencias, la Corte dijo:

[...] la protección de la diversidad étnica y cultural será verdaderamente eficaz, si el Estado reconoce a los miembros de las comunidades indígenas, los derechos de los demás ciudadanos, prohibiendo la discriminación en contra de ellos, pero, para proteger la diversidad cultural, respetando ciertos derechos basados en la comunidad, como derechos colectivos. En otras palabras, los derechos individuales a coexistir como tal, y el derecho de la comunidad a ser diferente deben contar con el apoyo del Estado para proteger la diferencia cultural. Para ello, el Estado debe dar un trato preferencial y así lograr una verdadera igualdad proclamada en la Constitución.

En lo que concierne a los cupos especiales y reservados en las universidades para las comunidades indígenas, la corte ha protegido sus derechos y ha exigido que las universidades cumplan con sus estándares de autonomía universitaria, para dar cabida a esta acción positiva constitucionalmente permitida, para aquellas personas que pertenecen a grupos vulnerables¹⁴¹⁴. La sentencia de la Corte Constitucional protege los intereses de estos grupos étnicos. Su justificación está dada por la interpretación que la Corte le ha dado al segundo y al tercer párrafo del artículo 13 de la Constitución¹⁴¹⁵, en el sentido de la “discriminación positiva”, que ha creado un deber especial al Estado de otorgar un tratamiento preferencial

1413 Corte Constitucional, sentencia C-530-1993, C 053-1999, T 342-1994, T 496-1996 et T 749-1996.

1414 Corte Constitucional, sentencia T 1105-2008.

1415 Constitución Política de Colombia, artículo 13 -. (...) El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y se encargará de los grupos discriminados y marginados. El Estado debe brindar protección especial a aquellos cuya condición económica, física o mental, se encuentra en una situación de vulnerabilidad evidente (...). La Corte ha expresado en numerosas decisiones la interpretación de la discriminación positiva. Por ejemplo, la Corte estableció la necesidad de variar la intensidad de la prueba de acceso a la universidad según la desigualdad que el estudiante soporta; realiza un estudio de la constitucionalidad cuando se refiere a los grupos que son víctimas de discriminación o marginación, para exigir un tratamiento diferencial positivo. Por lo tanto, en las sentencias C-180-2005, y C-091-2003, declaró: “Cuando se trata de medidas de fomento de la jurisprudencia constitucional en favor de los desfavorecidos, se considera a través de la revisión de la Constitución que éstas deben aplicarse. Por lo tanto, se reconoce una gama relativamente amplia de los parámetros de la legislación para implementar mecanismos efectivos que realicen la igualdad sustantiva de los grupos marginados”. En otra ocasión, en la sentencia C-426 de 1997, la Corte resolvió que la distribución de los bienes del Estado entre los ciudadanos colombianos no sólo está permitida, sino que además existe el deber de las autoridades de dar prioridad a las personas desfavorecidas; y “por lo que se consideró que el requisito de que se deriva del principio de igualdad para estos estados de cosas, no se limita a que todas las personas interesadas tengan igual acceso a los beneficios y pueden estar seguros que la distribución de los productos cumpla con los procedimientos establecidos. Estos criterios de distribución no pueden ser aplicables a todos los casos, sino que deben ser determinados, de acuerdo con las características de los bienes o medios de distribución y las necesidades o aspiraciones de las personas más desfavorecidas”.

a los grupos marginados o discriminados¹⁴¹⁶ y también el deber de protección especial para grupos particulares, en respuesta a los mandatos constitucionales en relación con el artículo 13 que establece el derecho igualdad. De ello se desprende que tanto el poder ejecutivo, como el poder legislativo y las personas responsables de la administración pública territorial deben superar la igualdad formal de trato en la aplicación de la ley para las minorías étnicas (igualdad ante la Ley), y a su vez cumplir con la obligación de protección especial a las minorías, para lograr la igualdad real (igualdad de oportunidades) con la prohibición expresa de incluir diferencias, debido a su condición de minoría étnica (prohibición de discriminación). Sin embargo, el trato preferente de las autoridades públicas, las personas responsables de la prestación de los servicios públicos y de los legisladores, en lo que se refiere a grupos que son discriminados y sometidos a especial protección constitucional también sirve como un principio fundamental, que exige tener en cuenta las diferencias, con el fin de propender a la igualdad sustantiva.

La corte fue clara en explicar que la diferencia de trato entre las minorías étnicas y otros grupos es posible cuando se configura como una medida de tratamiento para ellos, y hay que darles una protección basada en el fortalecimiento de la ayuda para superar la desventaja histórica, la exclusión y la invisibilidad, que se conoce como la discriminación indirecta¹⁴¹⁷. Por lo tanto, la prohibición de discriminación directa e indirecta contra las minorías étnicas revela la necesidad de un tipo de diferenciación, en todo lo que no es favorable a tales minorías, y por lo tanto, esta diferenciación es constitucionalmente admisible. Como ya se ha mencionado, se trata de una discriminación positiva, la cual se basa en la obligación del Estado de tomar medidas adecuadas para proteger a los grupos históricamente marginados.

La dinámica que muestra la acción del Estado en este sentido, se llama “*acción afirmativa*”. Esto sugiere que en la mayoría de los casos, existe la obligación del legislador de hacer uso de criterios discriminatorios, como la única posibilidad para cambiar las situaciones de hecho que tradicionalmente se han presentado en contra de ciertos grupos¹⁴¹⁸.

.....

1416 Respecto del concepto de discriminación o diferenciación indirecta y positiva se encuentra la sentencia C-534 de 2005, donde se lee: Así, para el derecho fundamental a una protección igual, el Estado debe adoptar medidas para garantizar el pleno disfrute de los derechos. Se trata de unas acciones importantes y positivas tendientes a que toda persona reciba la misma protección de las autoridades conforme con la Constitución (art. 13), por lo que no se puede hacer distinción entre poderes públicos, gobierno, civiles, militares, funcionarios judiciales o de la rama legislativa, y de cualquier otro tipo. Una concepción material de la igualdad debe garantizar no sólo la igualdad ante la ley, sino también “la igual en la protección a la vida”, tal y como se indicó en la Asamblea Nacional Constituyente, en las declaraciones a este respecto realizadas por el delegado Horacio Serpa Uribe, en el debate del 16 de abril de 1991 ante la Primera Comisión de la Asamblea Nacional Constituyente, cuyo párrafo 106 se reproduce en esta sentencia. En consecuencia, la jurisprudencia internacional y constitucional, ha afirmado que la fórmula política del Estado social y democrático de derecho se manifiesta en la promoción de la igualdad sustantiva (...) se expresa plenamente en términos de protección especial para los más vulnerables, respecto de la comparación, en la gestión y en la asignación de los recursos públicos. (...). Sentencia C-1064-2001, citada en el fallo transcrito que dice. “Los jueces de la República, y las autoridades públicas deben tomar las medidas apropiadas para asegurar la igualdad de protección, utilizando la técnica de la acción afirmativa, que también responde a una concepción material de la igualdad positiva. Esta sentencia cita extractos transcritos en la Ley 581 de 2000 la cual regula la participación efectiva de las mujeres en la toma de decisiones en las diferentes dependencias y agencias del Estado, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución. Además de las disposiciones constitucionales a las que se ha hecho referencia, interpretadas en cumplimiento de los tratados y convenios internacionales sobre la materia (art. 93 y 94 C. P.), hay varias leyes que requieren una acción decisiva por parte del juez en defensa de cualquier persona, especialmente los que están en una situación debilidad manifiesta”.

1417 Corte Constitucional, Sentencia C 507-2004,

1418 Corte Constitucional, sentencia C-410-1994, citada en C-371-2000.

En este orden de ideas, la Corte Constitucional ha fortalecido el contenido del mandato constitucional de promover las condiciones y adoptar medidas en favor de grupos discriminados o marginados con el fin de lograr de la igualdad plena y efectiva, según lo establecido en el apartado 2 del artículo 13 de la Constitución. Se han puesto en esta categoría de grupos discriminados que requieren una protección especial, los indígenas, los negros y la gente de la Isla de San Andrés: “Como ya ha señalado la Corte en los párrafos anteriores cuando hicimos referencia a velar porque tanto en el derecho interno como en el nivel internacional se diera el derecho constitucional fundamental del reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de los pueblos indígenas”.

En este horizonte de comprensión, la Corte se ha preocupado por presentar el concepto y el alcance de la acción afirmativa en virtud del artículo 13, apartado 2, en el sentido material de la igualdad: “Esta cláusula se refiere a la dimensión de la igualdad sustantiva, el compromiso del Estado para eliminar los obstáculos en las desigualdades económicas y sociales, revelando la igualdad sustantiva, una especie de naturaleza restaurativa, compensatoria, emancipadora y de defensa de los individuos y grupos ubicados en una posición inferior, la promoción de acciones positivas realizadas por los poderes públicos”¹⁴¹⁹. Aunque se puede generar un cambio, esto no significa que se deba seguir buscando una sociedad menos desigual y en consonancia conforme a los objetivos establecidos en el artículo 2º de la Carta, el derecho de perseguir un orden justo.

La acción afirmativa, así como la discriminación inversa, se autorizan expresamente por la Constitución y, por lo tanto, las autoridades pueden recurrir a la raza, el género o a la clase social, para no excluir a ciertos individuos o grupos, y para no perpetuar la desigualdad, sino para mitigar los efectos adversos de las prácticas sociales que han puesto a estos individuos o grupos en posiciones desfavorables.

En síntesis, no se prohíbe el uso de criterios discriminatorios, es por ello que la Corte ha declarado, “un Estado difícilmente puede tratar de mejorar la situación de un grupo marginado sin emitir regulaciones que mencionen los factores que condujeron a la segregación. Por lo tanto, si la ley quiere mejorar la situación de las mujeres respecto a los hombres, o la de los nativos frente a los blancos, está claro que la ley debe recurrir a clasificaciones étnicas o de género”¹⁴²⁰.

Pero en última instancia, lo que pasa es que la discriminación inversa no utiliza el mismo enfoque subyacente a la discriminación injusta. Para ilustrar esto, se presenta el siguiente ejemplo, si bien la Constitución prohíbe la discriminación, es decir que se concede un trato diferente por el simple hecho de ser mujer o ser negro, por el contrario, en el caso de la discriminación inversa, se exige un trato preferencial sobre la base de que la persona ha sido injustamente discriminada como mujer o por ser negro.

Y es así como la educación se convierte en un servicio con necesidad de una aproximación diferencial, debiendo adoptar medidas de discriminación positiva, en todos los niveles: en

1419 Corte Constitucional, C-112-2000, citado en C-371-2000.

1420 La misma convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación con respecto a las mujeres, enuncia: “La adopción por los Estados parte de medidas temporales especiales tendientes a acelerar la igualdad entre hombres y mujeres no debe ser considerada como una discriminación de las definidas en la presente Convención (...)”. (Artículo 4). Cité dans l'arrêt C-371-00.

los jardines infantiles, en la primaria y secundaria y el nivel universitario. Y ello, por cuanto es en estos escenarios que se vuelve fundamental promover la igualdad con medidas eficaces por cuanto está en juego la protección del derecho constitucional fundamental a la educación de las minorías étnicas y, por lo tanto, no solo la posibilidad para estos grupos de reafirmar su propia cultura, sus tradiciones y sus costumbres ancestrales, pudiendo participar activamente en las políticas públicas que afectan sus intereses, sino también, en el contexto de un estricto respeto a sus tradiciones, con el fin de facilitar el ambiente adecuado y los espacios que facilitan la construcción de puentes de comunicación con la cultura dominante y en general con otras referencias culturales.

Después de ver los desarrollos jurisprudenciales de la Corte Constitucional en Colombia respecto del derecho a la educación, a continuación, se resaltarán las similitudes y las diferencias en la jurisprudencia de los dos países comparados.

C. Las similitudes y diferencias en los desarrollos jurisprudenciales

La primera similitud que se encuentra en los dos países es que en ambos sus sentencias han incluido el bloque de constitucionalidad en los sistemas jurídicos, lo que implica que el marco normativo que se ha constatado como conforme a la Constitución no ha sido solo lo que está previsto en la propia Constitución, sino que también implica la aplicación del Preámbulo de la Constitución y los tratados supranacionales que desarrollan los derechos fundamentales.

En Francia, el bloque constitucional comprende adicionalmente, lo autorizado por las normas de Derecho comunitario, los acuerdos Numea, la Carta del Medio Ambiente suscrita en el año 2004, la Declaración de 1789, el Preámbulo de 1946 y los tratados internacionales de derechos humanos. En Colombia, se consideran incluidos en el bloque todos los tratados internacionales de derechos humanos firmados por este país y la jurisprudencia de la Corte Constitucional, es decir, la "*ratio decidendi*" de estos juicios, la cual se encuentra en la parte considerativa de los fallos y se considera como una regla de obligatoria aplicación por los jueces.

En Francia, la revisión constitucional de las normas sobre el derecho a la educación se lleva a cabo en forma conjunta por el Consejo Constitucional, el Consejo de Estado y la Corte de Casación. El Consejo Constitucional controla la conformidad de las leyes aprobadas por el Parlamento, en relación con los compromisos internacionales y con el bloque de constitucionalidad. El Consejo de Estado verifica las regulaciones de exequibilidad y las leyes, y examina previamente los proyectos de decretos y órdenes del Gobierno, así mismo emite los conceptos de legalidad de los asuntos gubernamentales. También se pueden utilizar los procedimientos de emergencia y las medidas provisionales para proteger los derechos y libertades fundamentales. La Corte de Casación, por su lado, no se ocupa de los hechos del caso, sino que también garantiza la aplicación uniforme y proporcionada de las leyes y emite conceptos sobre cuestiones de derecho.

En Colombia, la revisión constitucional de conformidad es de dos clases: una se llama el control difuso y se ejerce, en una primera instancia, por todos los Jueces de la República,

independientemente de la jurisdicción en la que trabajen, gracias a la acción protectora de la tutela, la cual puede incoarse ante cualquier Juez, sin embargo, la corte es el órgano de cierre y de la revisión constitucional por la vía del mecanismo de revisión de la tutela, lo que ha ayudado a unificar la jurisprudencia sobre diversos problemas jurídicos que se han producido en torno a los derechos fundamentales en general, y al derecho a la educación en particular, dando contenido al derecho y explicando el alcance del deber del Estado de proporcionar este servicio público adecuado y eficaz.

En segundo lugar, existe también la demanda de inconstitucionalidad, la cual, por regla general, es a posteriori y se lleva a cabo exclusivamente en la Corte Constitucional, pudiendo cualquier ciudadano presentarla, sin necesidad de ser abogado, lo que le permite a la Corte pronunciarse sobre la constitucionalidad de las leyes. Como excepción, se encuentra la revisión simultánea que debe hacer la Corte Constitucional a ciertas leyes o decretos especiales, ejerciendo control de manera automática y simultánea a su expedición. Como segunda excepción está el control previo que hace la corte para determinadas leyes, por ejemplo, para la Ley del Referendo.

En Colombia, la Corte Constitucional ha podido establecer, durante los 20 años de existencia de Constitución Política, las directrices sobre los elementos del derecho a la educación y sobre la elaboración de las políticas públicas en esta materia, incluso ha rechazado algunos artículos contenidos en proyectos de ley del ejecutivo y ha anulado algunos sobre esta materia, por considerar que violan o amenazan el derecho fundamental a la educación. La amplia aceptación de la Corte Constitucional en los tres poderes del sector público hace que sus decisiones se legitimen fácilmente, aunque tenga que soportar las críticas del Ejecutivo, en el sentido de que sus decisiones no consultan, muchas veces, la política actual del Gobierno.

En otros casos, ha sido la corte misma, la que ha terminado por diseñar y dar contenido y alcance a las políticas públicas en educación, como ha sido el caso de la educación para los niños de familias desplazadas. Este fenómeno se conoce en América Latina bajo el nombre de activismo judicial, lo que según algunos académicos rompe el equilibrio de poderes y la relación de fuerzas, porque se termina por transferir los campos del ejecutivo en la concepción de las políticas públicas a la rama judicial, y esto conlleva una violación de la soberanía parlamentaria y del poder ejecutivo, en un Estado social de derecho. El profesor Burgos¹⁴²¹ cree que la intervención de la Corte Constitucional de Colombia ha servido para desarrollar y llenar de contenido el deber del Estado de proveer los servicios educativos, pero esto a menudo ha exigido gastos presupuestarios significativos, que no fueron previstos en su oportunidad corriendo el riesgo de populismo judicial.

Por su lado, el profesor Diego López Medina¹⁴²² cree que el poder judicial colombiano ha desempeñado un papel de liderazgo en la solución de los grandes problemas sociales. Ha

1421 G. BURGOS S. (2003) *L'indépendance judiciaire en Amérique latine, de qui? Pour qui?* Collection de Textes Ici et maintenant, Numéro 1: ILSA. Bogotá, pp. 322 à 326.

1422 D. LÓPEZ MEDINA (2009) *El derecho de los jueces*. Edición Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 7ème reimpression, Bogotá, p. 31.

señalado que los jueces constitucionales son los garantes del Estado social de Derecho, así como los promotores de los nuevos derechos civiles y aquí es donde reside la perspectiva de la sociedad civil para resolver los conflictos de manera pacífica, especialmente, en lo que se refiere a los derechos de las comunidades vulnerables y discriminadas. Por lo tanto, la Corte por la vía de los fallos de protección, utilizando el mecanismo de revisión de tutela, ha venido desarrollando los derechos de los ciudadanos y creando una doctrina constitucional que ha generado un lenguaje coherente en torno a las soluciones a los problemas sociales que aquejan a nuestro país.

En Francia, el fenómeno del activismo judicial no existe, porque en este país no existe la tutela, además según la forma como se hace la jurisprudencia, no se pueden crear reglas de derecho. De otra parte, sus decisiones solo tienen una relativa autoridad de cosa juzgada. Desde la época de Montesquieu¹⁴²³ se discutía en este país la cuestión del equilibrio de los poderes necesarios para desarrollar las libertades. Él dijo que ningún hombre o ninguna sociedad pueden monopolizar las funciones de otro órgano del poder del Estado, para evitar así que se pueda abusar el poder, por ello es que se necesita determinar las competencias, para que el poder pueda frenar el poder, en un sistema de contrapoderes.

Sin embargo, en la práctica, en Francia, los jueces podrían llegar a crear derecho, cuando se observa el contenido de las decisiones judiciales, y se analizan los contenidos de las sentencias de las Altas Cortes, lo cual se observó en el literal precedente, estas cortes han interpretado el contenido y el alcance de un derecho, dado por una disposición y legal, y estos magistrados han decidido clarificar dicho contenido, haciendo reservas, o llenando los vacíos, y han incluido una jurisprudencia que hoy se llama en Francia, jurisprudencia creativa, aunque de menos alcance que la de Colombia.

Una segunda similitud en el desarrollo jurisprudencial de los dos países se encuentra en la incorporación, en las dos constituciones de la cláusula de Estado Social de Derecho y en el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, lo cual se hizo en Francia desde la expedición de la Constitución de la Quinta República, el 4 de octubre de 1958, en su artículo único, donde se lee que Francia es una República indivisible, laica, democrática y social y que se debe garantizar la igualdad de los ciudadanos ante la ley, sin distinción de origen, raza o religión, y debe respetar todas las creencias. Además, se adjuntó a esta Constitución el Preámbulo de la Constitución de 27 de octubre de 1946, en el cual se consagraron los derechos económicos, sociales y culturales. Por su parte, en Colombia también se estableció en el artículo 1° de la Constitución, el Estado social de derecho y se dispuso expresamente la consagración de los derechos económicos, sociales y culturales en los artículos 42 a 77.

La inclusión de esta cláusula de Estado social de derecho y el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales en Colombia ha llevado a la realización del derecho a la educación de los niños, a través de la acción de amparo constitucional o de tutela, las cuales se revisan de manera selectiva en la Corte Constitucional, lo que a su vez ha contribuido a plasmar las tendencias del constitucionalismo contemporáneo, proporcionando

.....
1423 S Ch DE MONTESQUIEU (1993), *L'Esprit des lois*. Traducción en español Altaya Publishing Inc, p. 114.

eficacia económica, social y cultural a los derechos sociales, lo que no se había conocido antes en Colombia a través del desarrollo de las líneas jurisprudenciales que han permitido profundizar en las obligaciones con el Estado, tanto aquellas de naturaleza inmediata como las obligaciones progresivas, como ya se observó en la síntesis de las decisiones de tutela que realizo en este capítulo de la tesis.

En este contexto, la Corte Constitucional de Colombia ha expresado que (i) la educación es un tema de protección especial del Estado, y un derecho fundamental que cuenta con la protección de tutela, (ii) La educación es una condición previa fundamental para el ejercicio y el goce de otros derechos humanos, (iii) el servicio de la educación pública es un objetivo fundamental del Estado, (iv) el derecho fundamental a la educación incluye la el acceso a un sistema educativo que permita la formación y permanencia adecuada en el sistema, y (v) la educación es un derecho y un deber, que crea obligaciones entre las diversas partes interesadas en el sistema educativo¹⁴²⁴.

En Colombia, como ya se ha indicado, a diferencia de Francia, se ha vuelto obligatoria la aplicación de la jurisprudencia unificada que se extrae de los fallos de la Corte Constitucional y se convierte en una regla de derecho en lo relacionado con la parte conocida como “*ratio decidendi*”, o subreglas. En este sentido, ha señalado la corte,

“No serán obligatorios, es decir, que sólo hacen tránsito a cosa juzgada, los párrafos de la parte resolutive de las sentencias de la Corte Constitucional, tal y como lo exige la norma, es un criterio auxiliar para la actividad judicial y la aplicación de las reglas de derecho en general, no será obligatoria, sino en los conceptos descritos en esta parte considerativa, los cuales tienen una estrecha relación, directa e indivisible con el problema jurídico a resolver. En otras palabras, es solamente esta parte del argumento la que es obligatoria, por considerar que es imprescindible, necesaria y esencial, para proporcionar un apoyo directo a la parte decisoria de los juicios, por lo que incide directamente en el mismo”¹⁴²⁵.

Las subreglas de la jurisprudencia, de acuerdo con Robert Alexi¹⁴²⁶, son las reglas del derecho constitucional que se extraen del texto de la Constitución y que son atribuidas como resultado de una ponderación del derecho, fundamentalmente correcta, que han sido elaboradas por el organismo de control constitucional.

Los artículos 228 y 230 de la Constitución Política de Colombia tratan abiertamente sobre el valor normativo de los fallos de la Corte Constitucional. Además, el tema ha sido desarrollado en la sentencia C-083-1995, en donde la Corte Constitucional ha adoptado la teoría de la “*doctrina constitucional*”, que se ha ampliado en la dirección de un sistema de precedentes vinculantes, al estilo de la Corte Española, lo cual se desarrolló inicialmente con más detalle en la sentencia de la Corte Constitucional T 123-1995, basado en la teoría de la igualdad de trato, en virtud del artículo 13 de la CP, y, finalmente, se expidió la sentencia C 037-1996, que estableció la doctrina necesaria de la corte, ya que es muy razonable exigir a los Jueces

1424 Corte Constitucional, sentencia T-974, 1999 et T-925, 2002, y en particular T-933 de 2005, que reitera la línea jurisprudencial.

1425 Corte Constitucional, sentencia C-037-1996.

1426 R. ALEXI (1993) *Théorie des droits fondamentaux*. 1 éd. Centre d'études constitutionnelles. Madrid, p. 23.

su aplicación para garantizar el derecho a la igualdad. Está claro entonces que los Jueces podrán apartarse de la jurisprudencia, pero deberán proporcionar argumentos suficientemente justificados y apropiados; de lo contrario, se violaría el principio de igualdad.

A este respecto, la corte ha dicho: “Por lo tanto, la constitucionalidad del párrafo segundo del artículo 48 de la Ley 270 1996 –Ley Orgánica relativa a la administración de justicia–, objeto de este examen, debe ser declarado conforme, en el entendido que las decisiones de la revisión de la Corte Constitucional, que especifican el contenido y el alcance de los derechos constitucionales, se debe utilizar como criterio auxiliar de la actividad de los Jueces, pero si éstos deciden apartarse de la línea jurisprudencial trazada en ellas, deben explicar las razones que los conduce a hacerlo, porque de lo contrario será una violación al principio de igualdad”¹⁴²⁷.

Por lo tanto, se puede concluir que bajo las subreglas que se han establecido en torno al derecho a la educación, respecto de la disponibilidad, la accesibilidad, la permanencia, la aceptabilidad, la adaptabilidad y la calidad de la educación, son reglas de derecho y por lo tanto son de obligatoria aplicación para todos los Jueces colombianos.

En cuanto a las similitudes jurisprudencia, se evidencia que el Consejo Constitucional de Francia y de la Corte Constitucional de Colombia tienen control sobre el contenido de la Ley y los Jueces de ambos países han hecho interpretaciones constructivas de varias Leyes. En el tema de la educación, tanto en Francia como en Colombia, las interpretaciones se hicieron en torno a los elementos de la obligación del Estado de brindar el servicio de la educación, en particular con respecto a la disponibilidad, la permanencia, la adaptabilidad y la aceptabilidad de la educación, sentencias que demuestran que los magistrados han verificado el contenido del derecho a la educación, y, además, han hecho referencia a los principios constitucionales, en particular la igualdad de oportunidades en la educación, la neutralidad y la educación gratuita, habiendo aplicado en ambos países tanto el contenido Preámbulo de la Constitución como los reglamentos supranacionales vigentes en cada país, de acuerdo con los tratados de derechos humanos suscritos.

En casos más específicos, los Jueces han hecho el análisis de los elementos relacionados con el reclutamiento y la carrera docente de las situaciones en las cuales se han amenazado o violado principios fundamentales tales como la independencia o la autonomía académica y universitaria.

En cuanto al requisito de la permanencia en el sistema educativo, hay aproximaciones en el tratamiento de la cuestión, tanto en Francia como en Colombia. Es así como, en una decisión del Consejo Constitucional Francés, con motivo de la revisión de una Ley que otorga el derecho a organizar a los estudiantes en los jardines de infancia y escuelas primarias y garantizar su permanencia durante todo el año escolar, habiendo tenido que revisar simultáneamente el derecho constitucional de los docentes a la huelga, después de una ponderación de derechos, finalmente, dijo que es más importante el derecho de los niños a permanecer en la escuela durante todo el año escolar.

En Colombia, es evidente que una Ley exige la permanencia de los niños en la escuela, y en materia jurisprudencial hay avances en algunos casos específicos en los que los directores

.....
1427 Corte Constitucional, sentencia C 836 -2001. En su sentencia se refiere a "la doctrina probable" y su aplicación.

de las escuelas privadas han querido, por ejemplo, retirar a los niños por la falta de pago de la pensión o debido al embarazo de una joven estudiante, o como consecuencia de los resultados no satisfactorios en las calificaciones escolares, y la Corte Constitucional ha dictaminado que en todos estos casos se debe asegurar la estabilidad y la continuidad de los niños en todo el año escolar.

En cuanto a las diferencias, se encuentran algunas lagunas, especialmente en la evolución de la jurisprudencia de los dos países sobre determinados temas. En primer lugar, hay algunas situaciones que han sido objeto de desarrollo en Francia y que no han sido tratadas aún por la Corte Constitucional de Colombia. Tal es el caso de los derechos de autor en la sociedad de la información y su peso en relación con el derecho a la educación. En este sentido, Francia ha hecho excepciones para la copia privada en las actividades académicas y de investigación, en las bibliotecas y para las personas con discapacidades, habiéndosele exigido al Gobierno el establecimiento de un número máximo de copias autorizadas, lo que permite derecho a la educación sin incidentes y al mismo tiempo garantiza los derechos de autor.

Otra cuestión sobre la que aún no se ha pronunciado la Corte Constitucional de Colombia es el análisis completo de la Ley de Educación, y esto ocurre porque los ciudadanos no han estudiado los elementos específicos del derecho a la educación para así poder demandar algunos artículos que violan o amenazan este derecho a través de la acción de inconstitucionalidad. Si en Colombia se hubiera instaurado el control previo de todos los proyectos de Ley, tal y como existe en Francia, este sería mucho más efectivo.

En el año 2012 el Gobierno presentó al Congreso nacional un proyecto de ley que pretendía privatizar la educación universitaria; en virtud de que no existe la revisión previa, la corte debía esperarse a la presentación de una demanda que hiciera un grupo afectado o cualquier ciudadano, para poder revisar y aclarar el contenido de algunos artículos de dicha Ley una vez se hubiere promulgado; afortunadamente, el proyecto fue archivado en el mismo Congreso. Por lo anterior, sería importante implementar una reforma constitucional que permita implementar el control previo automático de la Corte Constitucional en todos los proyectos de Ley.

Aunque en esta tesis se analizaron una serie de sentencias del Consejo de Estado francés, en Colombia no se hizo el mismo estudio por cuanto el Consejo de Estado no tiene, en general, el control sobre la constitucionalidad de las Leyes, simplemente ejerce una revisión de legalidad de los Decretos y reglamentos. Además, es evidente que el desarrollo jurisprudencial del derecho a la educación se ha hecho en Colombia básicamente por la Corte Constitucional, con una sorprendente riqueza en el contenido de sus decisiones, en particular respecto de los componentes de la obligación de suministrar el servicio de educación pública y privada, así como el contenido mínimo del derecho a la educación.

En Francia, el Consejo de Estado supervisa también los decretos y reglamentos, pero también tiene la función de protección de las libertades civiles y los derechos individuales, muy similar a la forma como se ejerce la revisión de tutela por la Corte Constitucional en Colombia. Y en esta función se han emitido decisiones importantes sobre la educación, tales como la obligación del Estado de indemnizar a las familias de los niños con discapacidad que no tienen acceso al sistema escolar; el tema la píldora del día después o Norvelo, teniendo en cuenta la prescripción médica; o el tema de la educación bilingüe, que se enfrenta a edu-

cación en idioma francés y en otras lenguas nativas, con el fin de preservar el patrimonio nacional; así como la legitimidad y la legalidad de las bases datos de los estudiantes respecto del derecho a la intimidad; o finalmente los problemas relacionados con el apoyo del maestro y garantías frente a la realización del principio de igualdad, temas que analizó el Consejo de Estado, ejerciendo la protección de los derechos humanos individuales consagrados en la Constitución.

Con relación a la Corte de Casación francesa en materia de educación, como ya se ha explicado, no se ocupa de los hechos de cada caso, sino del cumplimiento de las normas y de su contenido. Sus decisiones en los fallos aquí analizados tienen una tendencia a aplicar y poner en práctica el derecho a la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y, entre los profesores, el derecho que les asiste a tener una justa indemnización, dos temas claves que apuntan a garantizar la calidad y la permanencia en la educación. En Colombia no se alcanzaron a analizar las sentencias de la Corte Suprema de Justicia, debido a la extensión de los contenidos de la Corte Constitucional; sin embargo, de manera general se puede observar que este alto tribunal también ha abordado el tema referente a los salarios de los docentes del sector privado.

Teniendo en cuenta los desarrollos jurisprudenciales en los dos países, y haciendo la comparación de las similitudes y las diferencias en el contenido de sus sentencias, a continuación se estudiarán los instrumentos internacionales que han consagrado el derecho a la educación, que son de obligatoria aplicación en ambos países.

Capítulo 2. Protección supranacional del derecho a la educación

El derecho a la educación está consagrado en diversos instrumentos internacionales de derechos humanos: en los convenios, pactos, tratados, declaraciones y otros.

En primer lugar, las normas universales se expidieron dentro del sistema de protección internacional de los derechos humanos de las Naciones Unidas, que se aplican tanto en Francia como en Colombia. También se dispone de un relator especial para la educación que hace recomendaciones a los distintos países. (Sección 1).

En segundo lugar, existe una normativa específica para cada país comparado. En Francia se deben aplicar todos los tratados y reglamentos de la Unión Europea¹⁴²⁸, que contienen los requisitos de formación para los países miembros; en Colombia se deben aplicar las normas adoptadas por la OEA, que conforman el sistema interamericano de protección de los derechos humanos en los países de América. (Sección 2).

Sección 1

El sistema internacional de protección de los derechos humanos

El sistema internacional de protección de los derechos humanos trabaja al seno de las Naciones Unidas, que fue creada en 1945. El Consejo Económico y Social fue establecido por la Comisión de Derechos Humanos en 1946, es una Agencia encargada del tema de los derechos humanos, que a su vez estableció la Carta Internacional de Derechos Humanos, un instrumento jurídicamente vinculante para los estados miembros.

En el año 1948, la Asamblea General aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Varios pactos y convenciones adoptados en los últimos años han ampliado el contenido de los derechos y de las obligaciones del Estado. A continuación se sintetizan los aspectos más importantes del sistema en cuanto a la protección del derecho a la educación.

A. Las normas internacionales en los dos países comparados

Las normas internacionales vigentes en los dos países se aprobaron en los tratados y convenciones sobre derechos humanos, en los cuales han participado los estados miembros de las Naciones Unidas, que a su vez han sido ratificados por las leyes nacionales. En educación existen los siguientes:

.....
1428 M. J. REDOR (1999), *La vocation de l'Union Européenne á protéger les droits fondamentaux, en "l'Union Européenne et les droits fondamentaux" Journée d'Études CEDECE, Caen 7/05/1998. Ed. Bruylant, 285 p.*

a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos

Esta declaración¹⁴²⁹ fue adoptada y proclamada por la Asamblea General el 10 de diciembre 1948. Aunque no es un tratado, sus disposiciones tienen carácter de derecho internacional consuetudinario, dada su aplicación coherente y sistemática por parte de los estados miembros.

La declaración establece los principios que son ampliamente aceptados por la comunidad internacional, y aunque no tengan efecto jurídico vinculante, el uso generalizado y sistemático de ellos genera la aceptación de las obligaciones jurídicas de los estados miembros.

En cuanto al derecho a la educación, en el artículo 26 de la Declaración se establecen tres principios básicos que forman el contenido normativo del derecho a: (i) la educación es un derecho de todas las personas y, por lo tanto, por lo menos, la educación básica debe ser gratuita y obligatoria, (ii) los objetivos esenciales de la educación se conectan directamente con el libre desarrollo de la personalidad humana y para ello se debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y (iii) los padres y representantes de las personas menores de 18 años tienen derecho a elegir la educación que consideren la más favorable para el desarrollo de los niños.

En cuanto a la exigencia de adaptabilidad de la educación, el artículo 26 también establece que la educación técnica y profesional debe ser generalizada. El acceso a la enseñanza superior debe hacerse sobre la base del mérito. El término *generalizada* significa que la enseñanza técnica y profesional se debe impartir a lo largo de la vida, para que todos puedan acceder a ella en igualdad de condiciones.

Acerca de la libertad de los padres para escoger el tipo de educación para sus hijos, la Declaración indica en el artículo 26: “Los padres tienen derecho preferencial a escoger el tipo de educación que se imparta a sus hijos”.

b) El Pacto Internacional Relativo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Pidesc)

Este Pacto¹⁴³⁰ fue adoptado por las Naciones Unidas en 1966 y entró en vigor en Francia una década después, esto es, el 3 de enero de 1976. El tiempo necesario para que el Pidesc pudiera entrar en vigor se puede atribuir, en parte, a la guerra fría, en la que los regímenes comunistas defendían los derechos económicos, sociales y culturales y se oponían a las democracias occidentales capitalistas, las cuales habían adoptado los Derechos Civiles y Políticos del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Por el contrario, Colombia ratificó el pacto con la Ley 74 de 1968, es decir, dos años después de su expedición. El pacto es supervisado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

1429 Déclaration universelle des droits de l'homme, web www.un.org/es/documents/udhr/

1430 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, web www.un.org/es/documents/udhr/ dernier accès 25 Février, 2010

Con respecto a los fines y objetivos de la educación, el Pidesc establece en su artículo 13 lo siguiente:

“1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación permite el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad y para que ella se necesita fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo, en que la educación debe permitir a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos o religiosos promoviendo las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Este artículo fija igualmente las obligaciones del Estado para el ejercicio del derecho a la educación y los objetivos de la siguiente manera:

1. Asegurar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos. Razón por la cual es obligatorio el acceso a la enseñanza primaria, con la condición de que se respeten normas mínimas de formación, que esta sea pertinente para el desarrollo de los niños y que se promueva la realización de los demás derechos. Debe ser gratuita, porque el Estado debe garantizar la disponibilidad de la educación primaria sin ningún costo para los padres o tutores.
2. Proporcionar la educación secundaria, incluida la enseñanza técnica y profesional. Asegurar su expansión y su acceso a todas las personas, por todos los medios apropiados, en particular por la implantación progresiva de la gratuidad.
3. Asegurar que la enseñanza superior sea accesible a todas las personas, con fundamento en la capacidad de cada cual, con todos los medios apropiados, y en particular con la instauración progresiva de la gratuidad en la educación.
4. Promover la educación de base para las personas adultas que no tienen recursos y no han terminado el ciclo completo de estudios primarios.
5. Promover activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los niveles de la educación.
6. Establecer un sistema adecuado de becas; y
7. Mejorar las condiciones materiales y salariales de los profesores.

En cuanto a la primera obligación del Estado, el artículo 14 del Pidesc dispone la obligación de los Estados partes de establecer la educación primaria obligatoria. Con este fin, los Estados deben elaborar y adoptar, dentro de los dos años siguientes, un plan detallado para la implementación por etapas, dentro de un número razonable de años determinados para lograr la educación gratuita y obligatoria para todo el mundo.

Además, el artículo 13 del PIDESC exige dos obligaciones adicionales a los Estados partes: (i) cumplir con la libertad de los padres o tutores para elegir las escuelas que les convengan, mientras que las instituciones educativas privadas deben cumplir con las normas mínimas establecidas por la supervisión estatal, y (ii) respetar la libertad de los padres o tutores para escoger la educación religiosa y moral que sea coherente con sus propias convicciones. Así, el artículo 13.1 del pacto establece que “Los Estados Partes se comprometen a respetar la libertad de los padres y, de los tutores legales, de escoger para sus hijos las escuelas que cumplen con las normas mínimas estipuladas o aprobadas para la educación, y para sus hijos o pupilos, escoger la educación religiosa y moral que sea coherente con sus propias convicciones”.

En cuanto al respeto a la libertad de pensamiento, de conciencia y de expresión en el sistema escolar, el artículo 18 del Pacto tiene dos elementos que están directamente relacionados con la educación y también están presentes en el contenido normativo del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: (i) toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, y (ii) los padres o tutores de los niños tienen la libertad de elegir la educación religiosa y moral, de conformidad con sus propias convicciones.

Con relación a la adaptabilidad de la educación, el Pidesc impone una obligación inmediata para los Estados miembros de facilitar la educación técnica y profesional. Además, el párrafo b) del apartado 2 del artículo 13 establece la educación técnica y profesional en la enseñanza secundaria.

Con relación a la propiedad y los conocimientos científicos, el Pacto, en el artículo 15, garantiza el derecho de toda persona a participar en la vida cultural y a gozar de los beneficios del progreso científico, pero a su vez les exige a los estados proteger los derechos derivados de la labor científica y técnica, así como la obligación de respetar los derechos de autor y la libertad de enfoque de la investigación científica, al igual que el libre desarrollo de habilidades artísticas e innovadoras.

Con respecto a las obligaciones progresivas relacionadas con la disponibilidad de la educación, se observan los siguientes mandatos contenidos en el Pacto en el artículo 2: “Cada Estado Parte en el Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, hasta el máximo de sus recursos disponibles para dotar progresivamente de todos los medios apropiados, inclusive en particular, adoptando medidas legislativas para lograr la plena efectividad de los derechos”.

El alcance y la interpretación de esta obligación se describe en los Principios de Limburgo¹⁴³¹, en los párrafos 16 a 18:

.....

1431 Principes de Limburg concernant l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, Maastricht, Juin 1986, ils ont été écrits par un groupe d'éminents experts de la Commission internationale de juristes de la Faculté de Droit, l'Université du Limbourg (Maastricht) et l'Institute Urban Morgan des Droits de l'Homme à l'Université de Cincinnati Ohio, des Etats-Unis).

1. Todos los estados parte están obligados a tomar inmediatamente medidas para apoyar la plena realización de los derechos contenidos en este Pacto.
2. Los estados parte utilizarán los medios apropiados a nivel nacional, lo que comprende las medidas legislativas, administrativas, judiciales, económicas, sociales y educativas, conforme a la naturaleza de los derechos, con el fin de cumplir sus obligaciones en virtud del pacto.
3. Las medidas legislativas solas no son suficientes para satisfacer las obligaciones que se desprenden del pacto. De todos modos, conviene recalcar que conforme al artículo 2.1, será necesario, con frecuencia, adoptar medidas legislativas en los casos donde la legislación existente viole las obligaciones que se desprenden del Pacto.
4. Los estados parte deben prever los recursos efectivos, lo que comprende las Leyes.
5. La adecuación de los medios que serán utilizados en un Estado en particular será determinada por el Estado parte concernido, y esto debe ser objeto de un examen del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, con el visto bueno y las recomendaciones de la Comisión. Un examen de este tipo debe hacerse sin perjuicio de la competencia de otros órganos creados en virtud de la Carta de las Naciones Unidas.

En cuanto a la acción hasta el máximo de los recursos disponibles, los Principios de Limburgo, en los párrafos 25 a 28, explican el alcance y la interpretación de esta obligación:

1. Los estados parte están obligados, cualquiera que sea su nivel de desarrollo económico, a asegurar el respeto de los derechos de subsistencia mínima para todas las personas.
2. Los recursos disponibles hacen referencia a los recursos del estado, así como a los recursos de la comunidad internacional, a través de la cooperación y la asistencia internacional.
3. Para determinar la adecuación de las medidas tomadas, tendientes a dar los efectos a los derechos reconocidos en el pacto, se deben tener en cuenta el acceso y la utilización equitativa y eficaz de los recursos disponibles.
4. En la utilización de los recursos disponibles, la prioridad en razón a la realización de los derechos en virtud del pacto debe tener en cuenta la necesidad de garantizar a todos la satisfacción de las necesidades de subsistencia y el suministro de servicios especiales.

c) La Convención sobre los Derechos del Niño¹⁴³²

Esta Convención fue aprobada y firmada y ratificada por la Asamblea General en la Resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 02 de septiembre 1990. Colombia la ratificó mediante la Ley 12 de 1991 y cobró vigencia en febrero de 1991.

.....

1432 Convention relative aux droits de l'enfant, site www.un.org/es/documents/udhr/

La Convención sobre los Derechos del Niño contiene dos artículos sobre el derecho a la educación: el artículo 28, que establece las obligaciones de los estados partes en cuanto a la educación, y el artículo 29, que establece las metas y objetivos de la educación.

En el artículo 28, los estados parte reconocen el derecho del niño a la educación y establecen que este derecho puede realizarse progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades; los Estados deben garantizar que

1. Se implemente la educación de base, obligatoria y gratuita para todos los niños.
2. Se establezca progresivamente la gratuidad en la enseñanza secundaria y superior como medida que permite que las personas pueden tener estos niveles de educación y el acceso a ellos.
3. Hacer la enseñanza superior accesible a todas las personas, sobre la base del mérito individual, utilizando todos los medios apropiados.
4. Adoptar las medidas para fomentar la frecuentación regular de los niños a las escuelas y reducir así la deserción.
5. Adoptar las medidas para garantizar que la disciplina escolar sea aplicada de manera compatible con el respeto a la dignidad humana.

El artículo 29 establece los objetivos de la educación:

(i) la educación debe promover el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño, hasta su máximo potencial. (ii) La educación debe promover el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y los principios consagrados en la Carta de la ONU. Además, la educación debe inculcar principios éticos que promuevan el respeto a sus padres, la cultura, las costumbres y tradiciones nacionales y extranjeras. (iii) La educación tendrá por objeto preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, en la que se promocionen los valores como la tolerancia, la igualdad de oportunidades, la eliminación de todas las formas de discriminación y la protección del medio ambiente y del ecosistema.

También se establece que el contenido educativo debe ser compatible con el desarrollo de los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos. “La educación es un derecho de todos los niños, por lo que debe preparárseles para la vida, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y promover una cultura en la que prevalezcan unos valores adecuados y los derechos humanos. El objetivo es permitir al niño desarrollar las habilidades, destrezas de aprendizaje y el respeto por la dignidad, la autoestima y la confianza humana”.

Con respecto a los niños con discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño establece en el artículo 23, apartado 1, las obligaciones del Estado a este respecto: “Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá vivir una vida plena en

condiciones que aseguren su dignidad, y deberán permitir que alcance la autosuficiencia, facilitando su participación activa en la comunidad”.

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y animan a cada Estado, con sujeción a los recursos disponibles, para que proporcione beneficios a fin de que el niño sea admitido, así mismo para apoyar a los responsables de su cuidado cuando soliciten asistencia y cuidados apropiados a las circunstancias del niño, y en respuesta a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo, será gratuita, siempre que sea posible, teniendo en cuenta la situación económica de los padres u otras personas que cuidan al niño y se deberá diseñar, para asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, unos servicios de salud, educación, servicios de rehabilitación, enseñanza especial para la preparación para el empleo y la recreación, así como beneficios para que niño alcance la integración social y el desarrollo individual, incluido el desarrollo de su identidad cultural y espiritual.

[...] Los Estados Partes promoverán el espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y el tratamiento psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación, educación y formación profesional y el acceso a esta información para que los Estados partes promuevan su capacidad y conocimientos y pueden ampliar su experiencia en estas esferas. En este sentido, se debe tener especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Aunque a primera vista la redacción del artículo 23 condujo a la conclusión de que ciertas obligaciones para los niños con discapacidad son obligaciones de carácter progresivo, con la expresión “con sujeción a los recursos disponibles [...]”, una interpretación conforme a las normas que incluyen la obligación del Estado de garantizar la educación gratuita y obligatoria para todos los niños en el ciclo de base, permite concluir que para los niños con discapacidad, estas obligaciones tienen efectos inmediatos en el ciclo de formación básica.

En cuanto a los niños trabajadores y su derecho a la educación, la convención establece en su artículo 32.1 que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir con su educación, o que sea nocivo para su salud o que afecte su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

En el artículo 32.2 se establece: “Los Estados Partes adoptarán las medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con este fin, teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes y otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular deberán: a) establecer una edad mínima para el trabajo infantil, b) Disponer de la reglamentación apropiada para los horarios y condiciones de trabajo, c) Prever sanciones u otras penas apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo”.

Con relación a la obligación del Estado de proporcionar a los padres la posibilidad de escoger el tipo de educación que habrá de darse a los niños, la convención establece en su artículo

5: “Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres o, en su defecto, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, tal y como sea previsto por costumbres locales, de los tutores o de otras personas legalmente responsables del niño, a dar, de conformidad con la evolución de sus capacidades, la orientación y los consejos apropiados para que el niño pueda realizar los derechos reconocidos en esta convención.

Y en el artículo 14.1 se lee lo siguiente: “*Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Artículo 14.2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de un modo coherente con las capacidades en evolución*”.

Por último, el artículo 18.1 establece que “*Los Estados Partes deben hacer todos los esfuerzos para garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en la crianza y el desarrollo del niño. La responsabilidad de los padres o, en su caso, de los tutores legales es primordial para la crianza y el desarrollo del niño. Su principal preocupación debe ser el interés superior del niño*”.

B. Observaciones generales del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Cdesc)¹⁴³³

El CDESC se estableció para supervisar el progreso de los derechos humanos en los países miembros. Es importante tener en cuenta que el propio pacto no prevé la creación de un órgano de control, por lo que a la entrada en vigor del pacto los estados que han ratificado el Tratado debieron presentar un informe a un grupo de trabajo de Ecosoc. En 1986 se le dio esta tarea al Cdesc, formada por un grupo de expertos independientes, quienes deben supervisar la aplicación del pacto. El Cdesc no tiene actualmente ningún mecanismo de denuncias individuales; sin embargo, en 1996 envió una propuesta a la Comisión de Derechos Humanos, ofreciendo un protocolo facultativo que establezca este tipo de procedimientos para las quejas.

El CDESC se reúne tres veces al año en Ginebra, y hace comentarios generales al desempeño de los derechos sociales de manera individual, los cuales se han ido incluyendo en Colombia a través de los fallos de la Corte Constitucional que se han vuelto jurisprudencia unificada o reglas de derecho de aplicación obligatoria por parte de los jueces. Estas recomendaciones también se conocen como “la doctrina internacional” y estas observaciones generales se hacen de manera especial para cada derecho fundamental y social.

a) La Observación General N ° 11 del Cdesc

En cuanto al derecho a la educación, el Cdesc ha emitido su primer informe en 1999, que se conoce como la Observación General n.º 11 al Pdesc, relativa a los planes de acción que deben implementar los Estados miembros para la cobertura masiva de la educación primaria.

.....
1433 Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Observations générales n.º 5, 11, 13, et 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques relatives à l'éducation et la non-discrimination. Site www.un.org/es/documents/udhr/

b) La Observación General No. 13 del Cdsc

En el mismo año, 1999, se emitió la Observación General n.º 13¹⁴³⁴, que establece en su primer párrafo:

“La educación deberá fortalecer el respeto por el pluralismo ideológico, la justicia y la paz, y deberá ayudar a salir de la pobreza, con una participación plena de las comunidades. La educación desempeña un papel vital en el empoderamiento de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento de la población. Se acepta cada vez más que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados puedan hacer, pero su importancia no es únicamente práctica: un espíritu bien instruido, inteligente, activo, libre e inteligente es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.

En cuanto a la educación de base, el Cdsc ha dicho que esta incluye los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que también son comunes en la educación secundaria y terciaria. En este sentido, se lee en el párrafo 23 de la Observación General N ° 13: “Teniendo en cuenta que todo el mundo tiene derecho a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, de acuerdo con la Declaración Mundial, el derecho a la educación básica no se limita a que el niño sea recibido en la escuela, o a que termine el ciclo completo de enseñanza primaria. El derecho a la educación básica se extiende a todos aquellos que aún no han satisfecho sus ‘necesidades básicas de aprendizaje’”.

En lo que respecta a la educación primaria, el Cdsc ha explicado en el párrafo 9 de la misma Observación General: “La interpretación correcta del término ‘primaria’” y sobre la base de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se afirmó que “El sistema principal de la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y oportunidades de la comunidad”.

Se hace hincapié en que el pacto establece que la educación primaria es obligatoria y asequible para todo el mundo, mientras que la educación secundaria y superior debe ser fortalecida para que sea accesible a todas las personas, lo que significa que la educación no se debe dejar solamente a la conveniencia o idoneidad de los alumnos, sino que debe estar disponible sobre la base de las capacidades de cada persona, en términos de conocimientos y de experiencia.

En relación con el acceso a la educación, en la misma Observación General n.º 13, párrafo 23, el comité ha señalado que “El goce del derecho a la educación fundamental no está limitado por la edad o el género”. De hecho, esta ley se aplica a los niños, jóvenes y adultos, incluidos los ancianos. Aquí se dice que “Cerrar las puertas de la escuela para los mayores

.....

1434 Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observation générale n ° 11, Observation générale n ° 13, 21 session de 1999, en particulier les paragraphes 1, 9, 23, 32 y suivantes.

de esa edad o impedir su educación es una medida especialmente inadecuada, porque no ayuda a eliminar el problema del sector de la educación y por el contrario aumenta el número de adultos analfabetos”.

Como la obligación de acceso debe ser garantizada por el Estado, el comité declaró que este elemento tiene tres dimensiones: (i) la no discriminación, porque la educación debe ser accesible a todas las personas, y a los grupos especialmente vulnerables, (ii) la accesibilidad material al establecimiento, ya que la educación debe ser accesible, en especial en términos de infraestructura, por lo que la ubicación de las instituciones educativas debe ser razonable, y (iii) la asequibilidad, porque la educación debe ser posible en términos de precios para todo el mundo.

En cuanto a la obligación del Estado de proporcionar educación primaria gratuita, en la misma observación dice lo siguiente: “La necesidad de proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los niveles de la educación significa que el Estado tiene la obligación de formular una estrategia integral para su sistema escolar, que debe cubrir la matrícula en todos los niveles, pero el Pacto exige a los Estados Partes que le den prioridad a la educación primaria. (...) La obligación de proporcionar educación primaria a todos es una obligación inmediata de todos los Estados Partes”.

En comparación con la obligación de poner en marcha un sistema adecuado de becas, las recomendaciones del Cdesc, en relación con las disposiciones del pacto relativas a la igualdad y a la no discriminación, establecen que *“En particular, un sistema adecuado de becas debe mejorar el acceso equitativo a la educación de los individuos y grupos de población más vulnerables, en términos sociales, políticos y económicos”*.

Respecto de la obligación del Estado para promover el desarrollo del sistema escolar, se reafirma la libertad de todas las personas, incluidos los extranjeros, de establecer y dirigir escuelas privadas. Además, se establece que la realización efectiva del derecho a la educación depende de la garantía de la libertad académica de los profesores y estudiantes.

En cuanto a los profesores y su mejoramiento continuo, se determina que la omisión de esta capacitación es un grave obstáculo para la plena realización del derecho de los niños a la educación. Esta obligación implica el mejoramiento de los salarios de los maestros y garantizar que se beneficien de condiciones de trabajo dignas y una formación continua, dada la importancia de su rol en la sociedad.

En relación con la libertad académica, el comité ha declarado que esta libertad incluye la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en que trabaja, para llevar a cabo sus funciones sin temor a la discriminación o la represión del Estado o de cualquier otra organización. Esta libertad comprende el derecho a participar en sindicatos o entidades académicas representativas y el derecho a disfrutar de todos los derechos humanos reconocidos internacionalmente, que se aplican a las demás personas en la misma jurisdicción.

Respecto al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, en el Cdesc se señala la obligación de adoptar un plan de acción en los próximos dos años, y esta es una obligación

continua y progresiva de los Estados Partes, quienes no están exentos de ella, debiendo tomar acciones en este periodo, sin poder eludir la obligación alegando la falta de disponibilidad de recursos.

El plan de acción de cada país debe tener como objetivo lograr la realización progresiva del derecho a una educación primaria gratuita y obligatoria. Además, el plan debe incluir todas las medidas necesarias para asegurar que cada componente necesario del derecho sea realizado, previendo las actividades suficientemente detalladas para garantizar la plena efectividad de este derecho. Allí se señala: *“Es muy importante la participación de todos los sectores de la sociedad civil en el plan y es esencial disponer de algún medio para revisar periódicamente los progresos y garantizar la rendición de cuentas”*.

En cuanto a la educación de las mujeres, el comité recalca que el Estado debe adoptar medidas positivas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres. Las medidas no deben preservar normas no equitativas o discriminatorias para los diferentes grupos.

En cuanto obligación para adaptar la educación y la obligación vinculada con la erradicación del trabajo infantil, en la Observación General 13, párrafo 55, se establece que *“Los Estados Partes están obligados a garantizar que las comunidades y familias no dependan del trabajo infantil. El Comité reafirma, en particular, la importancia de la educación para la eliminación del trabajo infantil y de las obligaciones establecidas en el párrafo 2) del artículo 7 de la Convención de 1999 sobre las peores formas de trabajo infantil”*.

c) La Observación General N ° 5 del Cdesc

En relación con los niños con discapacidad, la Observación General n.º 5 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales hace una descripción sobre los derechos de las personas con discapacidad, haciendo énfasis en la obligación de mejorarles la situación con acciones afirmativas del Estado Parte en el PIDESC:

[...] En el caso de un grupo vulnerable y desfavorecido, la obligación del Estado es la de adoptar medidas positivas para reducir las desventajas estructurales y para dar el trato preferente apropiado a las personas con discapacidad, para lograr los objetivos de la plena participación e igualdad dentro de la sociedad. Esto significa que en casi todos los casos, se requerirán recursos adicionales para este fin y que se requiere de la adopción de una amplia gama de medidas especialmente diseñadas para ello.

C. Las resoluciones del Consejo de Derechos Humanos¹⁴³⁵ y otras declaraciones

El Consejo de Derechos Humanos fue creada en el año 2006 mediante la Resolución 60-251 de la Asamblea General de la ONU para sustituir a la Comisión de Derechos Humanos con un cuerpo mejor organizado y más eficiente.

El Consejo es el principal foro de la ONU para el diálogo y la cooperación en materia de derechos humanos. Su objetivo es ayudar a los estados miembros a que cumplan sus obliga-

.....

1435 Organización des Nations Unies, Conseil des droits de l'homme, le site www.un.org / espagnol / Nouvelles / focus.asp.

ciones internacionales en materia de derechos humanos a través del diálogo, la creación de capacidades y la asistencia técnica. El consejo hace igualmente recomendaciones a la Asamblea General en torno a la promoción del desarrollo del derecho internacional en materia de derechos humanos.

a) Las Resoluciones del Consejo de Derechos Humanos

El consejo reafirmó todas las resoluciones anteriores expedidas por la Comisión de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación y les ha venido realizando seguimiento anual, lo que se refleja en las conclusiones de las resoluciones del Consejo; entre las más importantes están las siguientes:

La Resolución de 17 de junio de 2009, que se publicó en el octavo período de sesiones de las Naciones Unidas, seguida por la Resolución 04 de 2004, sobre la educación en derechos humanos, en la cual se renovó el mandato del Relator Especial sobre el derecho a la educación y se destacó la obligación de los estados de garantizar la educación en las prisiones.

La Resolución de 18 de junio 2008, en donde expresó la preocupación por tener casi 72 millones de niños de ambos sexos que aún no van a la escuela, donde el 57% son niñas. Tener además 37 millones de niños afectados por los conflictos armados internos de los países miembros y 774 millones de adultos, de los cuales el 64% son mujeres, quienes todavía no han recibido instrucción básica, a pesar de los avances logrados en los últimos años hacia la consecución de los objetivos con la iniciativa de educación para todos, acordada en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en abril de 2000, donde se instó a los estados a:

1. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación para asegurar el desarrollo óptimo de cada persona, con el fin de que pueda reconocerse a sí misma. Y mejorar el éxito de los alumnos, en particular en la literatura, la escuela numérica, las competencias de vida y la educación en derechos humanos.
2. Hacer hincapié en el desarrollo de los indicadores de calidad y en los instrumentos de seguimiento para examinar el plan de estudios y aplicar las mejores prácticas para la elaboración e implementación de estrategias tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las necesidades de todos los niños y apoyar la conducción de sus estudios, dando prioridad a la recolección de datos cuantitativos y cualitativos sobre las disparidades en materia de educación, lo que comprende las disparidades de género y de las personas con discapacidad.
3. Hacer encuestas para construir una base de datos que permita dar consejos sobre la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación.
4. Mejorar las infraestructuras escolares, asegurar un ambiente escolar aceptable y promover la salud escolar, la educación y la salud, así como la educación para prevenir el sida y la toxicomanía, entre otros temas.

b) Otras declaraciones de la ONU

La ONU ha hecho otras declaraciones que afectan algunos aspectos de la educación, que también deben tenerse en cuenta en Francia y en Colombia.

1. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹⁴³⁶

Esta declaración fue firmada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990. Francia y Colombia participaron en este evento.

En ella se describen los conceptos básicos del derecho a la educación y las obligaciones de los Estados partes. Por ejemplo, se define lo que se entiende por las necesidades básicas de aprendizaje: “Éstas abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje, como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, y los contenidos básicos de aprendizaje, conocimientos, habilidades, valores y competencias necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorando su calidad de vida y tomando decisiones futuras”.

En cuanto al derecho de acceso a la educación a través de becas, está previsto en el artículo 3: “(...) El Estado debe asumir un papel activo en el cambio de las desigualdades en la educación y debe eliminar la discriminación en las oportunidades de educación para los grupos desfavorecidos: los pobres, los niños de la calle y los niños trabajadores, los niños que viven en zonas rurales y remotas, los trabajadores nómadas y migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y aquellos subempleados”.

Respecto de la deserción estudiantil, en el artículo 6 se estableció la necesidad de que los estados adopten medidas concretas para mejorar las condiciones de aprendizaje. En particular, se señala que

El aprendizaje no se produce de forma aislada. Por lo tanto, el Gobierno debe garantizar que todos los alumnos tengan una buena alimentación, salud y satisfacción de todas las necesidades físicas y emocionales, para que puedan participar activamente en su educación y puedan obtener beneficios. Los conocimientos y habilidades para mejorar el ambiente de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y sus padres u otras personas responsables de los mismos es un refuerzo mutuo y esta interacción se debe utilizar para crear, en beneficio de todos, un ‘ambiente de aprendizaje cálido y enriquecedor’.

2. La reafirmación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹⁴³⁷

Esta declaración fue hecha con los participantes en la reunión del Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal, en abril del 2000. Allí se refirieron a la Declaración de Jomtien de 1990 con el fin de reafirmar su contenido. Francia y Colombia también estuvieron como participantes.

La nueva Declaración contiene un análisis de la evolución de los estados miembros de la Unesco. Sin embargo, todavía se sigue recalcando la existencia de 113 millones de niños y

1436 Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. site web www.un.org/es/documents/udhr/

1437 Déclaration de Jomtien, Le site www.un.org/es/documents/udhr/

880 de adultos analfabetos, y la discriminación de género que sigue existiendo en muchos países miembros. Se indica la falta de progreso en la educación para todos en los países miembros, lo que impide la reducción de la pobreza.

3. *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*¹⁴³⁸

Esta Declaración fue adoptada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007. Aunque no es un tratado, la Corte Constitucional de Colombia le ha dado la condición de derecho internacional consuetudinario, teniendo en cuenta la aceptación de las obligaciones jurídicas y su aplicación uniforme por parte de los Estados.

Esta declaración establece que los pueblos indígenas tienen el derecho a ser diferentes, y a ser respetados como tales, ya que el Estado debe contribuir a la diversidad y la conservación de la riqueza de las civilizaciones y las culturas que constituyen el patrimonio común de la humanidad. Esta declaración confirma el derecho de esos pueblos a la educación étnica.

4. *La Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social*¹⁴³⁹

Aprobado por la Resolución 2542 (XXIV) de 24, Doc. A/7630 (1969). Allí se argumenta que el progreso y el desarrollo social también deberían tratar de conseguirse cumpliendo los siguientes objetivos principales:

1. Artículo 11, literal c): La protección de los derechos y el bienestar de los niños, de las personas adultas y de los discapacitados, la protección de las personas física o mentalmente desfavorecidas (...).
2. Parte III de la Declaración: Los métodos de aprendizaje. Artículo 19, literal d): Los Estados deberían adoptar medidas apropiadas para la readaptación de las personas mentalmente o físicamente discapacitadas, especialmente los niños y los jóvenes, dándoles las posibilidades necesarias para ser miembros útiles de la sociedad. Entre estas medidas está el suministro de prótesis y de aparatos tecnológicos, los servicios de educación especial, de orientación profesional y social, así como la formación y las ayudas sociales necesarias para crear las condiciones sociales, en las cuales las personas con discapacidad puedan ser objeto de medidas de discriminación positiva con respecto a su discapacidad.

5. *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*¹⁴⁴⁰

La Asamblea General aprobó en la Resolución 49/184, de 23 de diciembre de 1994, “La década de la Educación para los Derechos Humanos, 1995-2004”. También aprobó el Programa de Acción para el Decenio, que en su artículo 10 establece que hay que hacer una evaluación de las necesidades de los Estados y se deben desarrollar estrategias de aprendizaje formal, informal y no formal, así como programas en todos los niveles, desarrollar la for-

1438 Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, le site www.un.org/es/documents/udhr/

1439 Déclaration sur le progrès et le développement social, le site www.un.org/es/documents/udhr/.

1440 Déclaration des Nations Unies de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, le site www.un.org/es/documents/udhr/

mación para la enseñanza de los derechos humanos y la difusión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en todos los idiomas y formas, con el fin de incluir a las personas con discapacidad.

6. *La Declaración sobre el Derecho y el Deber de Promover y Proteger los Derechos Humanos*¹⁴⁴¹

Esta Declaración fue aprobada por la Asamblea General en Resolución 53/144, de 8 de diciembre de 1988. En el artículo 15 se establece la obligación de los Estados para lograr la promoción de la enseñanza de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

7. *La Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad*¹⁴⁴²

Adoptada por la Resolución 3417 en diciembre de 1975, el texto dice lo siguiente:

(i) artículo 5. Las personas con discapacidad tienen derecho a medidas especiales para permitir que se conviertan en lo más independiente posible, incluyendo la educación especial. (ii) del artículo 8. Las personas con discapacidad tienen el derecho a tomar en cuenta sus necesidades concretas, en todas las etapas de la planificación económica y social, (iii) el artículo 9. Las personas con discapacidad tienen derecho a vivir en el seno de su familia y a participar en todas las actividades sociales, creativas y recreativas. (...) (iv) artículo 10. Las personas con discapacidad deben ser protegidas contra toda explotación, toda la normativa y todo trato discriminatorio, abusivo o degradante.

8. *La Declaración de Salamanca*¹⁴⁴³

Fue adoptada por la Unesco, organismo de la ONU, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: en términos de acceso y calidad, se instó a los Estados a "(...) *dar una alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas de educación, con el fin de incluir a todos los niños, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales (...) adoptar con carácter de Ley o como política pública, el principio de educación integral, y la inscripción de todos los niños en las escuelas regulares, a menos que haya poderosas razones en contra (...)*".

9. *La Declaración de Viena*¹⁴⁴⁴

Fue adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 12 de julio de 1993. El literal D de esta declaración explica el tema de la educación en derechos humanos, indicando que es esencial promover las relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y promover la comprensión, la tolerancia y la paz. Por ello, se debe incluir en los temas de educación formal e informal, los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia, la justicia social y el Estado social de derecho.

.....
1441 Déclaration sur le droit et le devoir de promouvoir et protéger les droits de l'homme, le site www.un.org/es/documents/udhr/

1442 Déclaration des droits des personnes handicapées, le site www.un.org/es/documents/udhr/

1443 Déclaration de Salamanque, le site www.un.org/es/documents/udhr/

1444 Déclaration de Vienne. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

c) *Otros programas, convenciones y conferencias*

1. *El Programa de Acción de Viena para los Impedidos*¹⁴⁴⁵

Aprobado por la Resolución 52/37 del 3 de diciembre de 1982, documento A/37/51. Allí se estableció con relación a la educación:

1. Numeral 120. Los Estados miembros deben adoptar las políticas que reconozcan los derechos de las personas discapacitadas a la igualdad de oportunidades en la educación, con relación a los demás. La educación de las personas discapacitadas debe realizarse tanto como sea posible en el sistema escolar ordinario. La responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación, y las Leyes concernientes a la enseñanza obligatoria deben incluir los niños de todos los tipos de deficiencia, incluidos los niños más fuertemente discapacitados
2. Numeral 121. Los Estados miembros deben permitir una mayor flexibilidad en la aplicación de toda la reglamentación a las personas discapacitadas, afectando la edad de admisión, la promoción de una clase a otra, y en su defecto, los procedimientos para los exámenes.
3. Numeral 122. Los Estados deben seguir la aplicación de criterios de base a los establecimientos de servicio educativo para los niños y los adultos discapacitados. Estos servicios deben ser individualizados, fundados en las necesidades evaluadas y reconocidas por las autoridades, los administradores, los padres y los mismos estudiantes discapacitados y deben conducir al cumplimiento de los objetivos educativos, a corto tiempo, que permitan ser examinados, y si es necesario, ellos deberán ser revisados regularmente. Los establecimientos deben ser localmente accesibles, es decir, deben estar situados a una distancia razonable del domicilio o de la residencia del estudiante, salvo en circunstancias especiales.
4. Un servicio debe ser universal, es decir, que ellos deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales, independientemente de la edad o el grado de discapacidad, de suerte que ningún niño en edad escolar sea excluido del acceso a la educación de base sobre la base de la gravedad de su discapacidad, o recibir servicios de educación netamente inferiores a aquellos de los que gozan los demás estudiantes. Y por ello se debe ofrecer una gama de opciones con las necesidades particulares de la comunidad dada.
5. Numeral 123. La integración de los niños discapacitados en el sistema escolar general debe ser planificada, implicando todas las partes concernidas.
6. Numeral 124. Si por alguna razón cualquiera las instalaciones generales del sistema escolar son insuficientes para ciertos niños discapacitados, la educación debe suministrarse a los niños por periodos apropiados en las instalaciones especiales. La

.....
1445 Programme d'action concernant les personnes handicapées, le site www.un.org/es/documents/udhr/.

calidad de la educación especial debe ser igual al sistema escolar general y debe estar estrechamente ligada a ella.

7. Numeral 125. Es esencial implicar los padres y a todos los niveles del proceso educativo. Los padres deben recibir el apoyo necesario para llevar al niño discapacitado a un ambiente familiar casi normal como sea posible. El personal docente debe formarse para trabajar con los padres de los niños discapacitados.
8. Numeral 126. Los Estados miembros deben prever la participación de las personas discapacitadas en los programas de educación para adultos, con una atención particular en las zonas rurales.
9. Numeral 127. Cuando las instalaciones de los cursos ordinarios de educación de adultos no sean suficientes para responder a las necesidades de ciertas personas discapacitadas, puede ser necesario cursos o centros especiales de formación hasta que sean modificados los programas regulares. Los Estados miembros deben suministrar las posibilidades a las personas discapacitadas para el acceso a las universidades.

2. *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*¹⁴⁴⁶

Esta fue adoptada el 13 de diciembre de 2006 mediante Resolución A/RES/61/106 de las Naciones Unidas. Aunque este instrumento aún no se ha integrado al sistema jurídico colombiano por una Ley del Congreso, ha tenido una aplicación jurisprudencial en el marco del bloque de constitucionalidad.

3. *Normas para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*¹⁴⁴⁷

Estas normas fueron adoptadas por la Asamblea General en la sesión 48^a, en la Resolución 48/96 de diciembre de 1993.

En el artículo 6 se establece: *“La educación: los Estados deben reconocer el principio de oportunidades de educación primaria, secundaria y universitaria iguales para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en un marco global y deben asegurarse de que las personas con discapacidad sean una parte integral del sistema educativo.*

1. La responsabilidad de la educación de las personas discapacitadas en medios integrados es una obligación de las autoridades de enseñanza, en general. La educación de las personas discapacitadas debe hacer parte integrante de la planificación nacional, el desarrollo educativo de los programas y la organización escolar.
2. La educación en las escuelas ordinarias supone la prestación de los servicios de interpretación y de otros servicios de apoyo apropiados. Las condiciones apropiadas de acceso y de servicios de apoyo deben ser suministradas, y concebidas según las necesidades de las personas que sufren de la discapacidad.

1446 Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies. www.un.org/es/documents/udhr/

1447 Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité. www.un.org/es/documents/udhr/

3. Los grupos o asociaciones de padres y las organizaciones civiles de personas discapacitadas deben estar implicados en todos los niveles del proceso educativo.
4. En los estados donde la enseñanza es obligatoria, se debe dispensar a las niñas y niños que sufran de todo tipo y grado de discapacidad lo que comprende las más graves discapacidades.
5. Es necesario tener atención particular hacia los siguientes grupos:
 - a. Los niños muy pequeños con discapacidad;
 - b. Los niños en edad preescolar con discapacidad;
 - c. Los adultos con discapacidad, especialmente mujeres.

Para que la educación de las personas con discapacidad les permita integrarse en el sistema educativo general, los estados deben:

1. Tener una política definida, comprendida y aceptada en la escuela y en la comunidad, en el sentido amplio.
2. Autorizar que los programas sean flexibles y adaptables y si es posible agregar diferentes elementos en función de sus necesidades.
3. Suministrar los materiales de calidad y asegurar la formación continua de los profesores y del personal de apoyo.
4. Tener programas de educación integrada que sean considerados como aproximaciones complementarias que permitan suministrar a las personas discapacitadas una formación adaptada, con un buen seguimiento de costo-beneficio de la educación. Los programas comunitarios deben ser utilizados para fortalecer las comunidades a utilizarlos y desarrollar sus recursos para suministrar una educación local para las personas discapacitadas.
5. En las situaciones donde el sistema escolar general no esté aún en capacidad de responder a las necesidades de todas las personas discapacitadas, se debe discutir la posibilidad de la educación especial, con el fin de preparar a los alumnos a ser escolarizados en el sistema de enseñanza general. La calidad de esta educación debe ser guiada por las mismas normas y ambiciones que tiene la enseñanza ordinaria y debe estar estrechamente relacionada con ella. Como mínimo, debe ser atribuida a los estudiantes discapacitados en el mismo porcentaje de los recursos pedagógicos que se les atribuye a los estudiantes sin discapacidad. Los Estados deben esforzarse por la integración progresiva de los servicios de educación especial en la enseñanza ordinaria. Sin embargo, se reconoce que en ciertos casos, la enseñanza especial puede ser considerada como la forma más apropiada de la educación para ciertos estudiantes discapacitados.

6. En razón de las necesidades de comunicación particular de los sordos, los ciegos y los sordomudos, puede ser más apropiado recibir una enseñanza en las escuelas para las personas que tienen esos problemas y unas clases especiales, así como unidades de enseñanza general especializada. Primero que todo, se deberá acordar una atención particular a la instrucción, teniendo en cuenta las diferencias culturales, con el fin de obtener competencias para los sordos y los ciegos, para que logren tener una comunicación eficaz y una independencia total.

4. *La Convención de Ginebra y los Protocolos Adicionales I y II sobre el Derecho Internacional Humanitario*¹⁴⁴⁸

En Francia y en Colombia se deben aplicar los cuatro Convenios de Ginebra de 1949, aprobados por la legislación nacional. En los artículos 47, 48, 127 y 144 los Estados se ven obligados a integrar la enseñanza del DIH en la instrucción militar y, si es posible, en la formación civil. En el Protocolo I y en el Protocolo II, en los artículos 83 y 19, respectivamente, se impuso la obligación de los Estados de garantizar que también se apliquen las normas del DIH, que sean conocidas por la población y por los funcionarios que tienen a cargo la protección de las víctimas.

5. *La Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanas o Degradantes*¹⁴⁴⁹

Esta convención fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1984. Tiene en cuenta que el Estado debe garantizar la inclusión de una educación completa sobre la prohibición de la tortura, especialmente en la formación de los funcionarios civiles y militares y los que participan en el cuidado de las personas privadas de libertad, el artículo 101.

6. *La convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*¹⁴⁵⁰

Esta Convención fue adoptada por la Asamblea General en su Resolución 34/180 de 18 de diciembre de 1989. El Gobierno colombiano la ratificó a través de la Ley 51 de 1981 y entró en vigor el 12 de febrero de 1982. El Gobierno francés también la ratificó.

Esta Convención establece en su artículo 5, apartado b, la obligación del Estado de adoptar medidas para asegurar que la educación que se imparte en el ámbito familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y permita lograr el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en la educación y desarrollo de los niños y niñas.

Asimismo, establece en el artículo 10 la obligación del Estado de adoptar medidas para eliminar la discriminación contra la mujer en el campo de la educación. La discriminación se define como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el género, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de la educación

1448 Conventions de Genève, le Protocole additionnel I et II. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

1449 La Convention contre la torture et autres traitements cruels, inhumains ou dégradants. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

1450 Convention sur l'élimination de toutes les formes des femmes. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

de las mujeres, con independencia de su estado civil, sobre la base de la igualdad que debe existir entre el hombre y la mujer, los derechos humanos y las libertades fundamentales en los asuntos políticos, económicos, sociales, culturales y civiles.

En concreto, el Estado está obligado a garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, con el fin de promover el logro de los siguientes derechos:

1. La igualdad en los procedimientos de admisión, en los programas y los exámenes para la obtención de diplomas en los establecimientos escolares de todas las categorías y en todos los niveles de enseñanza.
2. El acceso a docentes de la misma calidad y a equipos escolares y establecimientos de la misma calidad que la de los hombres.
3. El acceso a becas y subvenciones para las estudiantes.
4. El acceso a programas de formación continua, lo que comprende programas de alfabetización funcional de adultos.
5. El acceso a los deportes y a la educación física.
6. El acceso a la información para ayudar a asegurar la salud y el bienestar de la familia, lo que comprende las informaciones y los consejos sobre planificación familiar.
7. La permanencia en los establecimientos escolares.

La convención también establece la obligación del Estado de adoptar medidas para la rehabilitación de las mujeres que han abandonado la educación y la eliminación de todo concepto estereotipado de los roles masculino y femenino, en todos los niveles y formas de educación. Por último, se espera que el Estado fomente la educación mixta y cambie el contenido de los libros, programas de estudios y los métodos que puedan contener aspectos discriminatorios en la enseñanza.

*7. La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*¹⁴⁵¹

La convención fue aprobada por la Asamblea General, en Resolución 2106 del 21 de diciembre de 1965. Entró en vigor el 4 de enero de 1969 y fue ratificada por Colombia mediante la Ley 22 de 1981.

La convención, en el artículo 5 de la Sección de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, establece la obligación del Estado de prohibir y eliminar todas las formas de discriminación racial en la educación y en la formación. En el artículo 7 impone La obligación a los Estados Partes de adoptar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en los campos de la educación, la cultura y la información para luchar contra los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial.

.....
¹⁴⁵¹ La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale Site web www.un.org/es/documents/udhr/

8. El Convenio de la OIT No. 169 de 1989, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes¹⁴⁵²

Este convenio se refiere a los derechos de los pueblos indígenas y tribales en países independientes; en el artículo 26 se establece la obligación del Estado de adoptar medidas para garantizar que los miembros de los pueblos tengan la oportunidad de adquirir educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Los artículos 21 y 22 también exigen que los miembros de los pueblos indígenas cuenten con establecimientos educativos, por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos, y que los Estados adopten medidas para fomentar la participación voluntaria de los pueblos en cuestión en programas formación profesional de aplicación general.

Además, el artículo 27 establece que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados “deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos para satisfacer sus necesidades, y deben abarcar su historia, sus conocimientos y habilidades, así como los sistemas de valores y las aspiraciones de los pueblos, y el logro de los derechos sociales, económicos y culturales”.

En cuanto al idioma de instrucción, el artículo 28 dispone que “Siempre que sea posible, se debe enseñar a los niños de los pueblos tribales a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente sea utilizada por el grupo al cual pertenecen. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo”.

Las obligaciones del Estado en cuanto a la aceptabilidad de la educación para las minorías étnicas, según lo dispuesto en este acuerdo, son las siguientes:

1. Desarrollar con la participación de los pueblos las acciones concernidas, coordinadas y sistemáticas para proteger los derechos de esos pueblos y para garantizar el respeto de su integridad. Estas acciones deberán comprender las medidas tendientes a promover la plena realización de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos y el respeto de su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones y sus instituciones (artículo 2, párrafos 1 y 2).
2. Desarrollar e implementar los programas de educación y de servicios para los pueblos concernidos, en cooperación con ellos. La autoridad competente deberá asegurar la formación de los miembros de esos pueblos y su implicación en la formulación y la implementación de programas de educación, con miras a la transferencia progresiva de la responsabilidad para la conducción de esos programas. Además, los Gobiernos deben reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y establecimientos de enseñanza, con la condición de que éstas respondan a las normas mínimas establecidas por la autoridad competente, en consulta con los pueblos. Recursos suficientes deberán ser apropiados para este fin.

.....

1452 La Convention n° 169 relative aux peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants. Site web www.oit.org

3. Enseñar a los niños a aprender a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua más utilizada por el grupo al cual ellos pertenecen. Cuando esto no sea realizable, las autoridades competentes deberán hacer consultas con los pueblos con miras a adoptar medidas para alcanzar este objetivo (artículo 28, parágrafo 1).
4. Tomar medidas apropiadas para velar por que estos pueblos tengan la posibilidad de dominar la lengua nacional y oficial del país (artículo 28, parágrafo 2).
5. Tomar medidas necesarias para preservar las lenguas indígenas de los pueblos concernidos y promover el desarrollo y la práctica de la misma (artículo 28, parágrafo 3).
6. Adoptar medidas adaptadas a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, para hacerles conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que concierne con el tema de la educación (artículo 30, parágrafo 1).
7. Adoptar medidas educativas en todos los sectores de la comunidad nacional, y en particular en aquellos que están en contacto directo con los pueblos concernidos, con el fin de eliminar los prejuicios que puedan tener con respecto a estas personas. Para este fin, deberán hacerse esfuerzos para asegurar que los manuales de historia y otros materiales pedagógicos tengan una representación justa, exacta y documentada de estas sociedades y culturas de los pueblos concernidos (artículo 31).

9. *El Convenio N ° 182 de la OIT 2001, sobre el trabajo infantil* ¹⁴⁵³.

El Convenio 182 de la OIT fue ratificado en Colombia mediante la Ley 704 de 2001. Este convenio exige que el Estado asuma la obligación de eliminar el trabajo infantil, lo cual está consagrado en el artículo 7. 2. “Los Estados miembros, teniendo en cuenta la importancia de la educación, deben apoyar la eliminación del trabajo infantil, y para ello deben tomar medidas efectivas en un plazo determinado, con este fin deben:

1. Impedir la ocupación de niños en las peores formas de trabajo infantil,
2. Proporcionar asistencia necesaria y adecuada para librar a los niños de las peores formas de trabajo infantil con la readaptación y la integración social;
3. Asegurar que todos los niños sean liberados de las peores formas de trabajo infantil y que tengan acceso a la educación de base gratuita y, cuando esto sea posible y apropiado, que tengan acceso a la formación profesional.
4. Identificar los niños que están particularmente en riesgo y tener un contacto directo con ellos, y
5. Tener en cuenta la situación familiar de estos niños.

.....
1453 OIT, Organisation Internationale du Travail. Site web www.oit.org

La adopción del Convenio N ° 182 reforzó para Colombia la obligación de definir al niño como toda persona menor de 18 años. En cuanto a las garantías contra las formas intolerables de trabajo infantil, se recalcan las obligaciones de los Estados de garantizar que todos los niños tengan acceso a la educación básica gratuita y a la formación profesional disponible para los que se han retirado de trabajar.

La obligación de adaptar medidas en la educación para los niños que trabajan, se debe completar el mandato del artículo 1 del Convenio N ° 138, sobre la edad mínima de admisión al empleo, que establece que “Todo Estado Miembro para el cual este Convenio es una obligación debe comprometerse a seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo de las niñas y los niños y eleve progresivamente la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo a un nivel consistente con el desarrollo físico y mental de los niños”.

*10. Las Conferencias de las Naciones Unidas sobre la Educación*¹⁴⁵⁴

De hecho, las Naciones Unidas han realizado en diferentes países la promoción de conferencias sobre la educación. Estos últimos años se han hecho las siguientes: (i) la Conferencia que se celebró en Ginebra en noviembre de 2008, (ii) la conferencia que tuvo lugar en Bonn en abril de 2009, (iii) la Sexta Conferencia Internacional de Educación para Adultos, celebrada en Belém, Brasil, en febrero de 2009, y (iv) la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París en julio de 2009.

*11. Las Directrices sobre la Función de los Fiscales*¹⁴⁵⁵

Estas fueron aprobadas por el Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, que se realizó en La Habana, Cuba, en agosto de 1990. En ellas se estipula que el Estado debe capacitar a estos funcionarios en los derechos humanos, libertades fundamentales, el Estado social de derecho y la protección de las víctimas y de los sospechosos.

d) Otras Agencias internacionales de la ONU que desempeñan un papel en la educación

*1. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*¹⁴⁵⁶

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos es la institución encargada de la promoción y protección de los derechos humanos para todas las personas en un determinado país. Se le conoce como la Acnudh y está regulada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 48/141.

Supervisa el cumplimiento por los Estados de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los instrumentos relativos a los derechos humanos, tales como la Declaración y el Programa de Acción aprobado por la Conferencia de Viena y

.....
1454 Conférences des Nations Unies sur l'éducation. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

1455 Lignes directrices sur le rôle des magistrats du parquet. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

1456 Le Haut-commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme. Site web www.un.org/es/documents/udhr/.

la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en 1993, así como el Documento Final de la Cumbre Mundial para la Educación del 2005.

Algunas de sus funciones: la más importante para el desarrollo del contenido de la educación se encuentra en el artículo 4 de la Resolución 48/141,

1. Promover y proteger el disfrute de todos los derechos civiles, económicos, culturales, políticos y sociales (...).
2. Proporcionar (...) servicios de asesoramiento y apoyo técnico y financiero solicitados por el Estado concernido, y en su defecto, a las organizaciones regionales de defensa de derechos, con miras a sostener las acciones y programas en el campo de los derechos humanos.
3. Coordinar los programas de educación y de información al público de la ONU en el campo de los derechos humanos.
4. Reforzar la cooperación internacional para la protección y la promoción de todos los derechos humanos.
5. Coordinar las actividades de promoción y de protección de derechos humanos en el sistema de Naciones Unidas (...).

En la actualidad, la Oficina cuenta con cinco grandes grupos de actividades directamente implicados en la promoción de los derechos humanos y en la educación especial, lo que explica la existencia de estas intervenciones “educativas” o “educadoras” en el contexto de las Naciones Unidas.

La educación en derechos humanos se considera un elemento esencial en la prevención, a mediano y largo plazo, de violaciones de derechos humanos.

El objetivo de estas medidas es favorecer el surgimiento de una ciudadanía informada que esté cada vez más vinculada con el respeto universal de los derechos humanos. Las nuevas generaciones de ciudadanos deberán incorporar los valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las líneas de acción para los Estados miembros son las siguientes:

1. Encargarse del trabajo local y nacional para la educación de los derechos del hombre a través del “programa de cooperación técnica” y el “proyecto ACT”.
2. Intercambiar información sobre los materiales y los programas de educación sobre los derechos humanos a través de la “Base de datos sobre la educación en el campo de derechos del hombre” y de la “Colección de recursos sobre la educación y la formación en el campo de los derechos humanos”.
3. Desarrollar el material didáctico y la formación en derechos del hombre.

4. Realizar la difusión de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre con sus “Más de 50 formas de conmemorar la Declaración Universal”.
5. Coordinar el Programa Mundial para la Educación de los Derechos Humanos.

2. El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos¹⁴⁵⁷

Se puso en marcha en enero de 2005, en la conmemoración de la “Declaración de las Naciones Unidas para la Alfabetización”, que fue inaugurado en febrero de 2003.

3. El Comité Permanente inter-Organismos de las Naciones Unidas¹⁴⁵⁸

Este comité incluye el tema de la educación como un intento de evaluar y responder en ciertas situaciones de emergencia, coordinadas entre los países miembros. Para ello se promovió el cumplimiento de las normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, que fueron desarrollados por la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia. Se hicieron llamamientos a los donantes para proporcionar apoyo financiero a este respecto.

Sección 2

El sistema europeo y el sistema interamericano de protección de los derechos humanos

En esta sección se analizan las normas sobre la educación en el sistema europeo de derechos humanos, las cuales se aplican en Francia (A), así como las normas del sistema americano, sistema jurídico que obliga a Colombia (B). Así mismo, se verificarán las normas de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE u ODCE) aplicables a ambos países comparados, que han establecido obligaciones relacionadas con la educación en derechos humanos, de aplicación en los países comparados (C).

A. Las instituciones del sistema europeo de protección de los derechos humanos

El sistema europeo de derechos humanos comprende el Consejo de Europa, el cual promueve la paz, los derechos humanos y la democracia; la UE, que promueve el comercio y la estabilidad económica de sus miembros, y la OSCE, creada para mantener la paz y la seguridad militar en Europa.

La UE es la unión de los países con un régimen de Estado social y democrático de derecho. Sus estados miembros han creado instituciones comunes en las que delegan parte de su autonomía para tomar decisiones sobre los asuntos específicos de interés común, para que puedan ser tomadas democráticamente a nivel europeo. Las decisiones se reflejan en los tratados de la UE. Los jefes de Estado se reúnen dos veces al año en el Consejo Europeo

1457 Programme mondial pour l'éducation aux droits humains. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

1458 Le Comité Permanent inter-organisations des Nations Unies. Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

para definir la agenda de la Unión. Todos los Estados han ratificado la Convención Europea de Derechos Humanos, la creación del Consejo de Europa y han aceptado la jurisdicción del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de la UE. En el literal b de esta sección se estudiarán los contenidos de los tratados de la UE.

a) *El Consejo de Europa*¹⁴⁵⁹

Esta es la principal instancia de toma de decisiones en derechos humanos, fue creado por el Tratado de Londres en 1949. Se basa en los principios de la democracia pluralista, los derechos humanos y el derecho a la paz. Este Consejo debe promover la cultura y la diversidad europea; para ello se debe construir y mantener la estabilidad democrática y la promoción de la fuerza económica. Se reúne en el Palacio de Europa en Estrasburgo, Francia.

A su vez, el Consejo de Europa cuenta con un Comité de Ministros, una Asamblea Parlamentaria –compuesta por 313 miembros provenientes de los Parlamentos de Poderes Locales y Regionales de Europa– y un secretario. El Consejo aprobó el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales en 1950 y la Convención sobre los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales inspirados en la Declaración de los Derechos Humanos.

El consejo está compuesto por nueve configuraciones diferentes: a) una oficina de asuntos generales y relaciones exteriores, b) una oficina de asuntos económicos y financieros, c) una oficina de los asuntos de justicia y del interior, d) una oficina para el empleo, una oficina para la política social, de salud y de los consumidores, e) una oficina para la competición, f) una oficina para el transporte, las telecomunicaciones y la energía, g) una oficina para la agricultura y la pesca, h) una oficina para el medio ambiente, e i) una oficina para la educación, la juventud y la cultura. El consejo representa a los estados miembros; a sus reuniones debe asistir un ministro de cada Estado miembro de la UE, de acuerdo con el orden del día. Se reúne cuatro veces al año, y allí se define la política general de la UE.

El Consejo de Europa considera que *“La educación y la formación son requisitos previos para un triángulo del conocimiento que funciona bien (educación-investigación-innovación)”*. Señaló que la mayoría de los Estados miembros deben tener estrategias de formación continua basadas en la eficiencia y la equidad para proporcionar una amplia base de conocimiento, que apoya la capacidad de Europa para la excelencia y la innovación. Los Estados deben aplicar reformas dirigidas a mejorar los niveles de educación. En particular, el Consejo de Europa considera que se deben hacer esfuerzos para modernizar la educación superior y para garantizar la calidad de la formación profesional, que es también una educación atractiva.

El consejo ha adoptado una serie de planes y programas relacionados con la educación de la siguiente manera:

1. El aprendizaje y la enseñanza de la historia del siglo XXI en Europa, adoptado en el año 2001. Los resultados de este proyecto fueron incluidos en la Recomendación

.....

1459 Le Conseil de l'Union européenne, site web [www. europa.eu](http://www.europa.eu).

No. R 2001-15 del Comité de Ministros¹⁴⁶⁰, siendo el primer documento europeo que determina los principios metodológicos para enseñar la historia en una sociedad pluralista y democrática como lo es Europa.

2. *Los nuevos desafíos de la sociedad intercultural, la diversidad religiosa y el diálogo en Europa, 2002*¹⁴⁶¹. Este proyecto fue implementado por el Comité de la educación en el año 2004 después de haber sido integrado en el contexto del programa intergubernamental de actividades.
3. *Los principios para la enseñanza de la diversidad socioculturales, 2005*¹⁴⁶². Estos principios fueron aprobados por el Comité para la educación y comportan cuatro etapas de implementación.
4. *El proyecto sobre la educación de los niños y niñas romaníes en Europa, 2000*. Adoptado por el Comité de Ministros en la Recomendación N ° 4 del 3 de febrero del 2000¹⁴⁶³. El primer documento que se expidió se titula “El marco de una política de educación para los niños romaníes”.
5. Los gitanos en el Pacto de Estabilidad para el Sur de Europa, 2005.¹⁴⁶⁴
6. La educación para la ciudadanía democrática y para los derechos humanos 2006-2009. Este documento se tituló “Aprender y vivir la democracia para todos”¹⁴⁶⁵, tiene como objetivo principal la cohesión social, la inclusión y el respeto de los derechos humanos.
7. *El Plan de acción para los discapacitados 2006-2015*.¹⁴⁶⁶ Este documento se convirtió en la Recomendación 5 del 2006, del Comité de Selección de Ministros a los Estados miembros, en el Consejo de Europa, para promover los derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad, estableciendo un plan de acción que dispone mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.
8. *El programa sobre la política lingüística*¹⁴⁶⁷
9. *El programa sobre la enseñanza superior*¹⁴⁶⁸
10. *El programa de formación profesional*¹⁴⁶⁹

.....
1460 Conseil de l'Europe, Comité de ministres, recommandation n ° R 2001-15- 2001, www. europa.eu.

1461 Comité de l'éducation en 2004, www.eur-lex.europa.eu/notice/do.

1462 Comité de ministres. Comité directeur de l'éducation, *Les Principes pour l'enseignement de la diversité socioculturelle*, 2005. Site web w.cd.coe.int/viewDoc.jsp

1463 Comité de Ministres, Recommandation du 3 février 2000, No 4, *Le Projet sur l'éducation des enfants romanis en Europe*, 2000.

1464 Contribution au glossaire sur les Roms, site we3b, www.coe.int/t/dg3/.

1465 “*Apprendre et vivre la démocratie pour tous*”. Site web www.coe.int.

1466 Plan d'action sur les handicapés, Site web www.sid.usal.es.

1467 La politique linguistique. Site www.coe.int.

1468 L'enseignement supérieur, site web www.coe.int.

1469 Politiques de formation professionnelle, consulté sur le site www.coe.int.

El Consejo de Europa, en septiembre de 2007, en el contexto de “*Mensajes claves para el Consejo Europeo*”, registró que “*Para el futuro de Europa es una inversión esencial la educación y la formación*”; se señaló además que “*Hay que aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen los Fondos Estructurales y los programas de aprendizaje a lo largo del período 2007-2013*”¹⁴⁷⁰. El Consejo de la UE y la Comisión Europea señalaron que la formación continua de los profesores de la enseñanza profesional sigue siendo un verdadero desafío en la mayoría de los países miembros¹⁴⁷¹.

El Consejo de Europa tiene comités y comisiones que realizan funciones específicas y exigen el cumplimiento de las recomendaciones y elaborar informes para su jefe. También cuenta con una Asamblea Parlamentaria y una Corte de Justicia. Este Consejo de Europa ha adoptado las siguientes políticas:

1. *La Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*¹⁴⁷²

Es un tratado de derechos humanos. La convención fue aprobada por el Consejo de Europa el 4 de noviembre 1950 y entró en vigor el 3 de septiembre de 1953. Ha sido modificada por varios protocolos, el último de ellos el del 11 de mayo de 1994.

Protocolo Adicional N ° 1. En el artículo 2 reconoce el derecho a la educación de la siguiente manera: “A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y la enseñanza, debe respetar el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

2. *La Carta Social Europea (CST)*¹⁴⁷³

Este es el texto fundamental en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales. La educación es parte de este tratado internacional. La versión original se expidió en 1961, que fue revisada en 1996 y entró en vigor en 1999.

La Carta reconoce explícitamente el derecho a la educación en los artículos 7 al 10, donde se lee:

Artículo 7. Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la protección de los niños y adolescentes, los Estados Partes se comprometen a:

1. Fijar en quince años la edad mínima para el trabajo, bajo reserva de excepciones para los niños empleados en trabajos ligeros que no comprometen la salud, moralidad

1470 Communiqué de presse 6095/07 (Presse 20). Pas de session 2783 du Conseil de l'Éducation, jeunesse et culture 27 Septembre 2007, site web www.ec.europa.eu

1471 Rapport intermédiaire conjoint 2006 du Conseil européen et le Comité européen des droits sociaux CEDS sur les progrès réalisés dans le cadre du programme “Éducation et formation 2010”. Journal Officiel C-79 du 04.01.2006.

1472 Convention européenne pour la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 1950, site web www.eur-lex.europa.eu.

1473 La Charte sociale européenne a été adoptée le 3 mai 1961 elle et entré en vigueur le 26 février, 1965. Elle a été ratifiée par la France le 9 juin 1980, avec des réserves dans trois 3 articles.

o su educación. 2. [...]. 3. Prohibir a los niños en edad escolar que trabajen y se les prive del beneficio del derecho a la educación.

Esta carta fue revisada en 1996; en la sección 7.4 se elevó a la edad de 18 años la jornada para los trabajadores. Se modificaron los artículos 15 y 17, cuyo texto es el siguiente:

“Artículo 15. A fin de garantizar a las personas con discapacidad, independientemente de la edad, la naturaleza y el origen de su discapacidad, el ejercicio efectivo de su derecho a la autonomía, su integración social y una vida en comunidad, las Partes se comprometen, en particular, a

1. Adoptar las medidas adecuadas para garantizar el acceso a las instalaciones de entrenamiento, incluyendo, de ser necesario, las instituciones especializadas, ya sean privadas o públicas.
2. Proporcionar las condiciones de trabajo.
3. Tomar las medidas necesarias para proporcionar puestos de trabajo a las personas con discapacidad, en particular mediante los servicios de empleos especiales, instalaciones para el empleo y medidas para alentar a los empleadores a contratar estas personas discapacitadas (...).

“Artículo 17. Los niños y los adolescentes tienen derecho a la protección social, jurídica y económica. Los Estados Partes se comprometen a adoptar una serie de medidas destinadas a garantizar el ejercicio efectivo de los niños y de los adolescentes a crecer en un ambiente propicio para el desarrollo de sus capacidades físicas y mentales. En este contexto, los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar que los niños y adolescentes tengan acceso a la educación (artículo 17.1), con especial referencia a la educación primaria y secundaria, en donde se deberá fomentar la asistencia escolar regular” (artículo 17.2).

En el contexto del derecho a la protección contra la pobreza y la exclusión social, los estados Partes se comprometen a adoptar medidas para promover el acceso efectivo a la educación a cualquier edad.

3. El Comité de Ministros¹⁴⁷⁴

Este es el principal órgano político del Consejo de Europa; tiene la competencia general para todos los asuntos que deben ser abordadas por el Consejo de Europa, incluida la educación, de suerte que da las directrices sobre diversos temas de la enseñanza por medio de resoluciones o recomendaciones. Este Comité tiene las atribuciones conferidas por el Estatuto del Consejo de Europa; en este sentido ha hecho una serie de recomendaciones para la educación.

.....

1474 Le Conseil des Ministres, Site web www.coe.int.

4. El Comité Europeo de Derechos Sociales (DESC)¹⁴⁷⁵

Este comité es responsable de revisar periódicamente los informes que los estados partes presentan y de entregar algunas conclusiones y recomendaciones, acompañadas de su dictamen respecto de las prácticas del Estado miembro, indicando si respetan o no la Carta Social Europea. Este comité articula la jurisprudencia con los informes que se llaman “conclusiones del CEDS”; si un Estado no tiene en cuenta la constatación de una violación, el Comité de Ministros se dirige a dicho Estado y le exige rectificar el problema. Las reclamaciones colectivas de las ONG son manejados por el Comité; en algunos casos conocidos se resuelven también las reclamaciones sobre el derecho a la educación; por ejemplo, el caso más famoso, el de “Autism-Europe”, en 2003

Este comité, en el documento ID del 30 de septiembre 2003, que contiene los resultados de Bulgaria, Rumania y Suecia¹⁴⁷⁶, tuvo en cuenta que el artículo 17 de la Carta Social Europea impone una obligación a los Estados consistente en establecer y mantener un sistema educativo que sea accesible y eficaz¹⁴⁷⁷. Se indica que esta disposición se basa en la necesidad de garantizar el entorno de los niños y de los adolescentes, así como el derecho a promover “el pleno desarrollo de la personalidad y de sus capacidades físicas y mentales”. Este enfoque es particularmente importante para los niños con discapacidad, también se puede defender cuando se presenten situaciones de intervenciones ineficaces o inapropiadas, existentes en las leyes nacionales de los países miembros. Cuando se habla de “todo”, dice el Comité, se trata de una aproximación en términos de inclusión para que se creen y se mantengan instituciones y servicios de educación. El numeral 15.1 del documento ID desarrolla el tema de la educación para adultos.

En relación con el pago parcial de los textos escolares por parte de los padres, el CEDS¹⁴⁷⁸ estima que esto tiene un impacto particular en las familias de bajos ingresos, por ello se debe pedir a los gobiernos de cada Estado que informen sobre el número de escuelas que se encuentran en esta situación e indiquen qué tipo de medidas se toman, para que el Gobierno ayude a las familias de bajos ingresos. Además, el CEDS considera que los Estados deben informar sobre los costos ocultos de la educación obligatoria, e insiste en que el costo de la educación debe ser moderado con respecto a los uniformes o libros, y los Estados también deben limitar su impacto en los grupos vulnerables.

En cuanto a la inclusión de los grupos vulnerables, el comité¹⁴⁷⁹ obliga a los Estados a enviar periódicamente información sobre el número de escuelas públicas y privadas y la distribución en las zonas rurales y urbanas.

.....
1475 Comité européen des Droits sociaux CEDS, site web www.coe.int.

1476 Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc ID c.2003en2, 30 septembre 2003, Rapport de conclusions de CEDS par rapport à la Bulgarie, la Roumanie et la Suède, paragraphes 45 à 48.

1477 Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc ID c.2003en2 30 septembre 2003, paragraphes 64, 406 et 616 respectivement.

1478 Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc ID c. 2007-en1, 31 octobre 2007, Rapport de conclusions de CEDS concernant la Finlande, paragraphes 477-463.

1479 Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc-ID, c-2005-en2, le 30 Septembre 2005, Rapport des conclusions du CEDS par rapport à la Norvège, paragraphes 477 à 478.et Doc ID, c-2007, 31 octobre 2007, Rapport de conclusions du CEDS concernant à la Finlande, paragraphes 458 à 452.

5. El Comité de Educación¹⁴⁸⁰

1499. Se trata de un órgano especializado del Consejo de Europa que trabaja para desarrollar el tema de la educación en esta organización. Allí se llevan a cabo investigaciones en los países miembros de la UE.

6. El Comité de Educación Superior y la Investigación y el Comité de Homologaciones¹⁴⁸¹

Son dos organismos especializados, establecidos por el Consejo de Europa. El Comité de Homologaciones fue creado por el Convenio de Lisboa y pretende reconocimiento de títulos de educación superior en la región europea; fue adoptado el 11 de abril de 1977 y entró en vigor el 1º de febrero de 1999.

7. El Comité Europeo para la Prevención de la Tortura CPT¹⁴⁸²

Se trata de un Comité establecido por el Convenio Europeo para la Prevención de la Tortura y Otros Tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes. Fue adoptado el 26 de noviembre de 1987 y entró en vigor en Francia en 1989. Está compuesto por expertos independientes e imparciales que sirven por cuatro años, pudiendo ser reelegidos. El Comité ha establecido normas para el tratamiento de las personas privadas de la libertad. Los Gobiernos deben responder a las recomendaciones formuladas por este comité.

Este Comité trata el derecho a la educación en el contexto de sus funciones, es decir, por ejemplo, en lo que concierne a los jóvenes privados de la libertad.

8. El Comité Consultivo para la Protección de las Minorías Nacionales¹⁴⁸³

Este comité se encarga de examinar los informes presentados por los Estados Partes de la Convención Marco para la Protección de las Minorías Nacionales. Fue aprobado el 1º de febrero 1995 y entró en vigor el 1º de febrero de 1998. El preámbulo de la convención establece la necesidad de proteger a las minorías nacionales en el contexto de la desintegración y de la hostilidad de los Estados de Europa central y oriental. El Comité aprobó una Observación General sobre la educación que se relaciona con las minorías y que se publicó el 02 de marzo 2006.¹⁴⁸⁴

9. La Dirección General de Educación y Cultura¹⁴⁸⁵

Esta Dirección está adscrita a la Comisión Europea. La Dirección General de Educación y Cultura ofrece la cooperación multinacional en las políticas educativas de la educación y de la juventud en los sistemas educativos, así como el intercambio y oportunidades de aprendizaje en el extranjero. Ha presentado varios proyectos innovadores para la enseñanza y el

1480 Comité de l'éducation, site web www.coe.int.

1481 Comité pour l'enseignement supérieur et la recherche, site web www.coe.int.

1482 Comité européen pour la prévention de la torture, site web www.cpt.coe.int.

1483 Comité consultatif pour la protection des minorités nationales, site web www.coe.int.

1484 Commentaire général sur l'éducation et les minorités, site web www.coe.int.

1485 Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. Site web www.education / politiques.

aprendizaje, tales como las redes académicas y de competencias profesionales: un equipo de gestión para abordar cuestiones horizontales, como las nuevas tecnologías en la educación, el reconocimiento internacional de las notas, los créditos y diplomas, así como una plataforma para buscar el consenso; realiza además análisis comparativos y desarrolla proyectos de políticas de educación pública.

10. La Comisión Europea

En el año 2007, la Comisión Europea señaló que la calidad de la educación depende del mejoramiento de la formación del profesorado y de la participación todos los maestros en el desarrollo profesional continuo¹⁴⁸⁶, ya que la contribución de los docentes es esencial para el éxito de la educación, pues son los intermediarios entre un mundo que cambia rápidamente y los estudiantes que están a punto de entrar en él. La comisión dice que es cada vez más necesario la formación continua de los maestros que trabajan con diversos grupos de estudiantes (en términos de lenguaje, género, origen étnico, creencias religiosas y formación de competencias), para lo que se requiere el uso de nuevas tecnologías que permitan satisfacer la demanda de formación individualizada, para ayudar a los estudiantes a aprender de manera autodidacta. También es necesario asumir y aceptar puestos de trabajo o las decisiones de gestión que se traduzcan en una mayor autonomía del establecimiento escolar¹⁴⁸⁷.

Asimismo, la comisión toma nota de que muchos Estados miembros tienen dificultades para retener a los maestros experimentados, sobre todo en países en los que la investigación está disponible; la mayoría de los profesores no logran ejercer su profesión como deberían, con las oportunidades que se les debería brindar. Este es el reto para los estados, lograr reemplazar la experiencia perdida, e invertir en la formación inicial de una nueva generación de profesores, mejorando así las competencias de los maestros existentes. Los Estados miembros y la comisión están trabajando en “*Educación y formación 2010*” para encontrar formas que permitan mejorar la calidad de la formación docente.

Por otra parte, se recuerda que los directores juegan un papel clave en la gestión escolar y el liderazgo entre profesores. En Europa existen diferentes modelos de gestión de las escuelas, en donde se les ha dado importancia a los “principios” que han marcado el ritmo y dirección del cambio de la política en educación, la cual debería facilitar la comunicación abierta, estimular el pensamiento creativo y la innovación, motivar al personal docente y a los estudiantes para alcanzar los niveles más altos de educación y representar el espíritu del aprendizaje permanente. La opinión pública se pronunció en el sentido de tener aún la esperanza de que en las escuelas se trabaje en colaboración con otras agencias gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales en el uso de diferentes métodos para asegurar que las escuelas sean las responsables de estos avances en las comunidades donde estas prestan el servicio. Por ejemplo, en algunos países, los padres y otros interesados en el sector de la

1486 Communication de la Commission février 21, 2007, “*Un cadre cohérent d’indicateurs et de repères pour le suivi des progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l’éducation et la formation. Améliorer l’enseignement scolaire*”. COM (2007) paragraphe 61.

1487 Estas declaraciones se encuentran en el Informe de la Comisión de la Comunidad Europea, Bruxelles, 11.07.2007, SEC (2007) 1009. Document de travail de la Commission pour les écoles du XXIème siècle” (2,7 enseignants agents fondamentaux du changement).

educación están representados en los órganos de administración de los establecimientos escolares, con amplias responsabilidades en materia de personal, de finanzas y de currículo escolar. En otros países de la unión, todos los poderes están centralizados.

Por último, la comisión considera el uso extensivo de las instalaciones escolares para actividades extracurriculares o como un recurso educativo para la comunidad, implementando, por ejemplo, centros locales de educación de adultos, que podría ayudar a promover las oportunidades de aprendizaje.

La Comisión Europea, en una comunicación del 10 de enero de 2003, titulada “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa”¹⁴⁸⁸, indica que el nivel de inversión de la UE en educación es inferior a lo que se aspira, y aunque la media de la UE es del 5% del PIB en el gasto público en educación y formación, este porcentaje sigue siendo bajo, con una pérdida neta, en términos de la inversión privada. Aunque la CE reconoce que el modelo social europeo permite la inversión privada para completar la entrega del servicio de la educación y no como una alternativa a la inversión pública, debido a los nuevos retos que plantea la globalización, se recomienda que la inversión privada se aumente, porque si se hace una comparación entre la financiación de países de la UE y la financiación de la educación de los Estados Unidos, se constata que los porcentajes son muy diferentes: en la UE el gasto privado aumentó del 0,55% a 0,66% del PIB, en Estados Unidos es de 1,6%, es decir, casi tres veces más que en Europea y dos veces el de Japón.

La inversión del sector privado en la educación se considera fundamental para la educación superior y para avanzar en la economía del conocimiento, la educación de adultos y la educación permanente. En total, la UE invierte menos en educación superior que los Estados Unidos, por cuanto allí se gasta por estudiante el doble de recurso que los que se destinan en la UE. El gasto medio en educación es más alto en los Estados Unidos, siendo del orden del 2,3, frente al 1,1% en la UE. En el ámbito de la investigación y la innovación existen también diferencias porcentuales significativas: el 1,9 para la UE y el 2,7% para los Estados Unidos. La falta de inversión del sector privado en educación superior afecta principalmente a las universidades.

Además, el Consejo de Europa y la Comisión Europea elaboraron un informe intermedio conjunto en el año 2006 sobre los progresos de la educación en el programa La Educación y la Formación 2010.¹⁴⁸⁹ En ese texto se afirma que la inversión total en los sectores claves de la economía del conocimiento en la UE tiene una brecha en relación con los Estados Unidos desde el 2000, con un promedio de 4,9% y 5,2% del PIB en ese año y en el 2002, respectivamente, frente al 7% del PIB que se invierte en los Estados Unidos y que ha venido ganando terreno frente a países como China e India. En cuanto a la reforma de la educación superior y la financiación de la formación, este tema sigue siendo un importante reto y un obstáculo para la ejecución de los programas de modernización. La mayoría de los países

.....

1488 Commission européenne, Communication 10 janvier 2003 “Investir efficacement dans l’éducation et la formation : un impératif pour l’Europe”, site web, www.europa.eu.

1489 Conseil d’Europe et Commission européenne, Rapport intermédiaire conjoint sur “Éducation et formation 2010» *Journal Officiel* C-79 du 1.4.2006, www.europa.eu

Europeos reconocen que el fortalecimiento de la cooperación entre la educación superior y la industria son requisitos fundamentales para la innovación y la competitividad, pero muy pocos tienen una estrategia global en este sentido. Las estrategias de innovación nacionales no incluyen las reformas de la educación superior que permitan avanzar en la privatización de la investigación.

El 21 de febrero de 2007, la Comisión presentó “La estrategia para la educación y Formación 2010”, que contiene los indicadores y criterios que se organizan en torno a ocho áreas:

1. Mejorar la calidad de la educación y la formación. En este estadio, se indica que la equidad puede ser vista en la medida en que los individuos puedan beneficiarse de la educación y de la formación en términos de oportunidades de acceso, de tratamiento igualitario y de resultados; las cuestiones de igualdad entre las mujeres y los hombres; la integración de las minorías étnicas y la inclusión de personas discapacitadas, a lo que debe hacerse seguimiento.
2. Promover la eficacia en la educación y en la formación. En lo que concierne a la eficacia, la Comisión indica que está demostrado que el mejoramiento de la eficacia no es necesariamente perjudicial para la equidad de los sistemas educativos. La eficacia y la equidad pueden coexistir. Según la Comisión, la eficacia y la equidad en la educación y en la formación europea dependen principalmente de la utilización óptima de los recursos. Se indica igualmente que los Estados deben fortalecer la inversión privada y pública en el sistema escolar y en la enseñanza superior, puesto que aquella suministra menos fondos que en los demás países. La eficacia de la inversión se evalúa en términos de porcentaje de inversión en la educación y la formación.
3. Realizar el aprendizaje continuo. En este estadio, la Comisión remarca que es importante para la competitividad, la empleabilidad, la prosperidad económica, la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal de aquellos que trabajan en la economía del saber. Para hacer una carrera y poder participar plenamente del aprendizaje a lo largo de la vida, es esencial tener al menos una educación secundaria superior. En esta perspectiva, el Consejo de la UE adoptó dos metas: en el 201 tener por lo menos el 85% de los jóvenes con educación secundaria superior y una población adulta que alcance una tasa de participación del 12,5% en el aprendizaje a lo largo de la vida.

11. La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia¹⁴⁹⁰

Este es el órgano competente para luchar contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia en Europa. Se estableció en la primera reunión de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa, después de haber firmado la Declaración de Viena de 9 de octubre de 1993; fue reforzada en la segunda reunión, el 11 de octubre de 1997. En él se evalúa la eficacia de las actuales medidas contra la intolerancia y la aplicación de políticas en

.....
1490 Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, site web www.coe.int.

la legislación interna de los estados miembros. Con la ayuda de expertos y organizaciones no gubernamentales, se ha sugerido que el Comité de Ministros tenga acciones adicionales que podrían llevarse a cabo en cada uno de los ámbitos nacional o regional.

El 13 de junio de 2002, el Comité de Ministros decidió aprobar un nuevo estatuto con expertos independientes. En cuanto al derecho a la educación, el Comité contra el Racismo adoptó la Recomendación General N ° 10, para luchar contra el racismo y la discriminación racial a través de la educación escolar.

12. El Comisionado para los Derechos Humanos¹⁴⁹¹

El mandato abarca todos los derechos fundamentales e incluye temas relacionados con la educación en todos los niveles. Este cargo fue creado en 1997 y se aprobó en la Cumbre de Jefes de Estado; se ejerce desde abril de 1999.

El comisionado es elegido por la Asamblea Parlamentaria para un periodo de seis años; el candidato debe tener experiencia en el campo de los derechos humanos, y sus funciones son las siguientes: (i) promover la educación y conciencia de los derechos humanos, (ii) identificar las áreas de leyes que no reconocen los derechos e identificar aquellos que deben ser implementados, (iii) promover la observancia y el disfrute de los derechos humanos. El Comisionado no se ocupa de las denuncias de particulares.

13. La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa¹⁴⁹²

Este es el cuerpo legislativo de esta organización supranacional; puede hacer recomendaciones sobre el derecho a la educación.

En el año 1995, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa adoptó la Recomendación N ° 1258, en la que se propuso un programa de acción para el desarrollo de la educación en la formación docente.

14. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, CEDH¹⁴⁹³

También es conocido como la Corte Europea de Derechos Humanos; fue creada el 3 de septiembre 1953, sesiona en Estrasburgo. Los nueve Jueces son elegidos por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Conocen sobre la violación de las normas de la Carta Europea de Derechos Humanos y sus protocolos.

La corte acepta demandas de los casos individuales de violaciones de los derechos humanos de los estados y de los ciudadanos una vez que se han agotado los recursos internos. La corte realiza una audiencia pública y determina si el Estado ha violado la Carta Europea de los Derechos Humanos y sus protocolos adicionales o no. El Comité de Ministros supervisa la aplicación de la decisión.

.....
1491 Commissaire aux droits de l'homme, www.coe.int accessible.

1492 Assemblée Parlementaire, Recommandation 1258 de l'Assemblée parlementaire, site web www.assembly.coe.int

1493 Cour européenne des droits de l'homme, site web www.echr.coe.int.

En cuanto al derecho a la educación, la corte puede considerar la queja y proporcionar una protección por medios indirectos, es decir, a través de la participación de otros derechos fundamentales establecidos en el Convenio Europeo de Derechos Humanos y en sus protocolos adicionales.

Entre los casos más conocidos se encuentran los siguientes: *Sen c / Países Bajos*, sentencia de 21 de diciembre de 2001, y *Tuquabo Tekle-c / Países Bajos*, sentencia de 1 de septiembre de 2005. Sin embargo, la Corte ha venido expidiendo fallos desde 1982, por ejemplo *Campbell y Cosans c / Reino Unido*¹⁴⁹⁴, en donde se afirma que “*la educación de los niños es el proceso por el cual la sociedad inculca a los jóvenes sus creencias, costumbres y otros valores, mientras que la enseñanza o la instrucción se refiere en particular a la transmisión de conocimientos y a la formación intelectual*”. Este mismo análisis se hizo en el caso de *Orsus y otros c / Croacia*¹⁴⁹⁵ en 2008:

La Corte Europea de Derechos Humanos afirma que con la prohibición de la denegación del derecho a la educación, los estados partes velarán por que todas las personas bajo su jurisdicción tengan derecho a acceder a los establecimientos escolares existentes en un momento dado y tengan la oportunidad de cursar estudios a través de exámenes de reconocimiento oficial como una prueba de la educación lograda¹⁴⁹⁶. También se indica que el derecho a la educación se refiere principalmente a los estudiantes de educación primaria y secundaria, por lo que esta educación debe ser eficaz, adecuada y apropiada¹⁴⁹⁷.

Con respecto al artículo 2 del Protocolo N ° 1, en el segundo párrafo se lee: “No se le puede negar el derecho a la educación a nadie. El Estado, en el ejercicio de las funciones, debe asumir la educación y la enseñanza, y debe respetar el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”. La Corte explica que este enunciado tiende a proteger la posibilidad del pluralismo en la educación, la preservación de una sociedad democrática, tal como se ha concebido por la Convención de los Derechos Humanos. Dado que el Estado ejerce mucho poder, en particular en la educación pública, de todos modos se tienen que respetar las creencias de los padres, tanto religiosas como filosóficas, en la educación pública. Son los padres quienes deben principalmente proporcionar la formación y educación religiosa de sus hijos y cumplir con su deber natural hacia ellos, para lo cual el Estado debe exigir a las escuelas que respeten sus convicciones. Su derecho corresponde a una responsabilidad asociada con el goce y ejercicio del derecho a la educación¹⁴⁹⁸.

En el caso de *Autismo-Europa v / Francia (reclamación N ° 13/2002)*, en la página 2 del fallo, la Corte Europea se refiere a la educación de adultos, donde indica la necesidad de ofrecer servicios adecuados y suficientes, en referencia al contenido del artículo 15.1 de la Carta Social Europea.

1494 Les cas *Sen c/ Pays Bas*, 21 décembre 2001, *Tuquabo Tekle C/ Pays Bas*, arrêt du 1 septembre 2005, *Campbell et Cosans c Royaume-Réunion*, arrêt du 25 février 1982, paragraphe 33. Site web. www.echr.coe.int

1495 Les cas *Orsus Case c/ Croatie*. Arrêt du 17 Juillet 2008, points 57 et 58, site web. www.echr.coe.int.

1496 Les cas *régime linguistique belge c/ Belgique*, arrêt du 23 juillet 1968, paragraphes 3 et 5, site web. www.echr.coe.int.

1497 Les cas *Orsus Case c/ Croatie*, arrêt du 17 juillet 2008, points 57 et 58, site web. www.echr.coe.int.

1498 Les cas *Kjeldsen, Busk et Pedersen c/ Danemark*, arrêt du 7 décembre 1976, paragraphe 50.52 et 53, site web. www.echr.coe.int.

15. La Corte de Justicia de las Comunidades Europeas y los tribunales de primera instancia¹⁴⁹⁹

Ambos tribunales pueden resolver los conflictos relacionados directa o indirectamente con el derecho a la educación.

B. Los Tratados de la UE y la educación¹⁵⁰⁰

Como se ha señalado, la UE es la segunda institución que incluye el sistema europeo de protección de los derechos humanos. Fue creada con fines económicos solamente; sus Estados miembros han creado instituciones comunes, en las que delegan parte de su autonomía para tomar decisiones sobre cuestiones económicas y sociales de interés común, para hacer frente a la globalización de la economía. Las decisiones se reflejan en los tratados de la UE. Los jefes de Estado se reúnen dos veces al año en el Consejo Europeo para definir la agenda de la unión. Los organismos más importantes son: (i) El Parlamento Europeo, (ii) El Consejo de la UE, y (iii) la Comisión Europea.

a) El Tratado de la UE, TCE y la educación

En el Tratado original de la UE, el derecho a la educación es fundamental, a pesar de no ser un asunto de la comunidad, por lo que se encuentra en el preámbulo y en el título xi, capítulo 3, artículos 149 y 150, "Educación, formación y juventud", y también se hace referencia en los artículos 133.6, 152 y 153.

En el ámbito de la UE se han adoptado planes y programas de todo tipo, que incluyen:

1. El programa Sócrates 2000-2006¹⁵⁰¹.
2. El programa Leonardo Da Vinci 2004-2006¹⁵⁰².
3. El programa para las instituciones, asociaciones y proyectos de interés para la educación y la formación 2004-2006¹⁵⁰³.
4. En el programa de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo 2004-2010¹⁵⁰⁴.
5. La eficacia y la equidad en la educación y la formación europea¹⁵⁰⁵.
6. El programa de aprendizaje permanente 2007-2013¹⁵⁰⁶.

.....

1499 Cour de justice des Communautés européennes, www.curia.europa.eu accessible.

1500 L'Union européenne-lex.europa.eu www.eur consulté, consulté le 15 Septembre, 2010.

1501 Programme Sócrates 2000, www.ec.europa.eu/dgs/education.

1502 Programme Leonardo Da Vinci 2004-2006, site web, www.c.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/.

1503 Programmes www.europa.eu vu, consulté le Septembre 16, 2010.

1504 Programme d'égalité des chances pour les personnes handicapées, la communication accessible de la commission d'Octobre 30, 2003, COM 2003 650 final, n'a pas été publié au *Journal Officiel*.

1505 Publié dans la communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Septembre 8, 2006, n'a pas été publié dans la gazette officielle.

1506 Programme d'apprentissage tout au long de la vie, décision n ° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil européen du 15 novembre 2006, par laquelle l'établissement d'un programme d'action pour l'apprentissage continu.

7. La Convención de Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grudrvig¹⁵⁰⁷.
8. El programa transversal Jean Monnet que estableció en la decisión N °1729/2006 / CE del Parlamento Europeo y en el Consejo, del 15 de noviembre de 2006. La implementación de este programa es complementaria del programa Educación y Formación 2010¹⁵⁰⁸.
9. El programa de cooperación con los Estados Unidos¹⁵⁰⁹ aprobado por la decisión N° 2006/910/CE del 4 de diciembre de 2006, relativa a la celebración del acuerdo entre la Comunidad Europea y los Estados Unidos, que renueva el programa de cooperación inicial.
10. El programa de cooperación con Canadá adoptado por la decisión No. 2006/64/CE del 18 de diciembre de 2006, relativo a la firma del acuerdo entre la Comunidad Europea y Canadá¹⁵¹⁰.
11. Los programas Erasmus Mundus 2004-2008 y 2009-2011¹⁵¹¹, aprobados mediante decisiones N° 23/17/2003/CE del Parlamento europeo y del consejo del 5 de diciembre de 2003, en donde se establece un programa de mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior y la promoción de la comprensión intercultural para la cooperación con los terceros países.

Las contribuciones al sistema de educación de la UE consagradas en el artículo 149 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (TCE) pueden ser implementadas por diversos procedimientos reglamentarios, con exclusión de las normas de armonización. La Comisión de Educación del año 2006 detectó el 8 de septiembre de 2006 en un dossier titulado “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y de formación” ¹⁵¹² la afirmación que expresa la necesidad de garantizar que los sistemas sean eficaces en la producción de altos niveles de la excelencia y en el aumento del nivel general de las cualificaciones de acuerdo con la “Estrategia de Lisboa”, que se aprobó en marzo de 2000 y que tiene como objetivo hacer de la UE una de las economías más dinámica y competitivas para el año 2010, y para lograrlo se deben afectar cierto número de políticas en educación, investigación, medio ambiente y empleo¹⁵¹³.

b) La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE ¹⁵¹⁴

Esta carta fue escrita en junio de 1999, con el fin de reunir todos los derechos que pertenecen a los ciudadanos de la UE, incluidos los derechos de la Convención Europea de De-

1507 Convention Erasmus, Leonardo da Vinci, Grudrvig, site web, www.ec.europa.eu/education/lifelon/

1508 Programme Éducation et formation 2010, site web www.europa.eu.

1509 Programme de coopération avec les États-Unis, site web www.europa.eu.

1510 Programme de coopération avec le Canada, [www.europa.eu / scadplus / jambe / fr](http://www.europa.eu/scadplus/jambe/fr).

1511 Programme Erasmus Mundus, *Journal Officiel* n ° L345 du 31 janvier 2003, site web www.europa.eu

1512 Commission de l'éducation de l'UE, Rapports www.europa.eu.

1513 Stratégie de Lisbonne, en France, le traité de Lisbonne a été adopté par la Chambre des communes le 5 mars 2008, et c'était, malgré l'opposition des conservateurs qui voulaient l'appel à un référendum, site web www.europa.eu.int

1514 Cette Charte prend effet lorsque le traité de Lisbonne entre en vigueur. Actuellement, 24 des 27 pays l'ont approuvé.

rechos Humanos, de la Carta Social Europea y de los dos tratados del Consejo de Europa. La carta ha sido aprobada, hasta ahora, por 24 países, solo entrará en vigor una vez que 27 países la hayan adoptado.

El Parlamento Europeo y la Comisión han recomendado que esta carta sea integrada como tratado de la UE. En el preámbulo se dice que su objetivo es “fortalecer la protección de los derechos fundamentales a la luz de los cambios en la sociedad, el progreso social y el progreso científico y tecnológico, volviendo estos derechos visibles en una Carta”. En el artículo 14 se proclama el derecho a la educación de la siguiente manera:

“El derecho a la educación:

1. Toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a la formación profesional y continua.
2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.
3. Debe ser respetado, de acuerdo con las Leyes nacionales que regulen su ejercicio, así como la libertad de enseñanza, los principios democráticos y el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”.

Aunque la carta no es un instrumento jurídicamente vinculante, desde su proclamación se ha convertido en un instrumento de la más grande preocupación para la UE.

El artículo 32 también se refiere a la educación de los niños que trabajan. En la UE la educación sigue siendo una responsabilidad del Estado, y todo el mundo debe articular su sistema educativo de tal manera que no haya mucha heterogeneidad en Europa, pero existen aún variaciones considerables en la medida en que los establecimientos públicos tienen autonomía para fijar sus objetivos, para determinar sus programas, para seleccionar y pagar el personal docente y para hacer cambios que las evaluaciones internacionales muestren como necesarios.

En relación con el aprendizaje durante toda la vida, proclamado en el artículo 14.2 de la carta, este se ha desarrollado con el programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente 2007-2013, el objetivo principal es desarrollar y fortalecer los intercambios, la cooperación y la movilidad de los actores de los sistemas de educación y de formación para que se conviertan en un referente a nivel mundial, de acuerdo con la Estrategia de Lisboa. Este programa se basa en el artículo 149.2 del Tratado de la UE, en el que se indica que la acción comunitaria tiene como objetivo desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través de la enseñanza y la difusión de las lenguas de los Estados miembros y la promoción de movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y los periodos de estudio, la promoción y la cooperación entre las instituciones educativas, los intercambios de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros, fomentando

el desarrollo de los intercambios de jóvenes y maestros y promoviendo el desarrollo de la educación a distancia.

En lo que respecta al ejercicio de las competencias de cada Estado en la educación, la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE en la sección de reivindicaciones 14.3 afirma que “se deben respetar los Estados, de conformidad con las Leyes nacionales que regulen el ejercicio de la libertad de las instituciones educativas en el respeto de los principios democráticos”. En otras palabras, se acepta la educación pública y privada y se debe fomentar una mayor inversión en ambas.

En cuanto a los profesores, a pesar de que la Carta Social no se refiere a las condiciones de trabajo, de todos modos el Comité Europeo de Derechos Sociales declaró que los Estados deben garantizar que los maestros altamente calificados estén bien pagados, por lo que se instó a los estados a tener una información de la relación de alumnos por cada profesor, lo que se incluyó en el informe titulado “*El marco coherente de indicadores y puntos de referencia para medir los progresos hacia los objetivos de la estrategia de Lisboa en educación y formación*”¹⁵¹⁵.

c) El Parlamento Europeo ¹⁵¹⁶ y el Comité de Cultura y Educación

El Parlamento Europeo es el órgano legislativo de la UE, se compone de 626 miembros de 25 países miembros. Sus miembros son elegidos cada cinco años por los 374 millones de ciudadanos de la UE. El Parlamento tiene el poder de legislar y adoptar el presupuesto final de la Unión. También aprueba el nombramiento de los Comisionados de la Comisión Europea y tiene el poder de censurar a la Comisión. Se divide en comisiones, una de las cuales tiene a cargo la educación.

d) El Consejo de la UE¹⁵¹⁷

Es el órgano principal de toma de decisiones de la UE, que comparte la autoridad legislativa y presupuestaria con el Parlamento. Está compuesto por representantes de los estados miembros, normalmente son ministros. Sus funciones son coordinar las políticas económicas de los estados miembros, hacer acuerdos internacionales, adoptar la política de seguridad establecida por el Consejo Europeo y adoptar medidas de cooperación policial y judicial, entre otras.

e) El Consejo de la Educación, la Juventud y la Cultura

Está adscrito al Consejo de la UE, se dedica específicamente a la investigación y a los estudios sobre la educación, la juventud y la cultura en Europa.

.....

1515 Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc-ID, c-2005-en2, du 30 septembre 2005 paragraphes 646-651 et 702-705), Conclusions du Comité européen des droits sociaux CEDS par rapport à la Slovénie, la Suède, et Doc ID, c-2007, 31 Octobre 2007, la Finlande, paragraphes 458 à 452.

1516 Parlement européen, www.europal.europa.eu.

1517 Conseil d'éducation, de la jeunesse et de la Culture de l'Union européenne, site web www.Consilium.europa.eu.

f) *La Comisión Europea*

Es la Rama Ejecutiva de la UE, trabaja en Bruselas, Bélgica, puede presentar proyectos de ley, hacer proposiciones al Consejo y al Parlamento. Esta comisión es responsable de la aplicación de las resoluciones y decisiones, del control del cumplimiento de los tratados de la UE y de la supervisión de las decisiones que tienen que ver con las instituciones de la UE. Debe asegurarse de que la legislación comunitaria está representada en todos los tratados. También negocia acuerdos internacionales, incluidos los de comercio y cooperación.

g) *La Corte Europea de Justicia*

Sesiona en Luxemburgo y tiene jurisdicción sobre todos los Estados miembros, las instituciones de la UE, las empresas y los individuos dentro de los límites geográficos de la UE. Esta corte asegura que se respeten los tratados y las leyes de la UE. Busca orientación en las decisiones sobre cuestiones de derechos humanos, leyendo y aplicando las decisiones de la Corte Europea de derechos humanos.

h) *El defensor del Pueblo europeo*¹⁵¹⁸

Fue creado por el Tratado de Maastricht en 1992 para mejorar la gestión y aumentar la transparencia de las instituciones europeas. Es nombrado por el Parlamento para un periodo de cinco años. Recibe las quejas de los ciudadanos de la Unión y de los estados por la mala gestión o por la violación de los derechos humanos. Lleva a cabo las investigaciones pertinentes y recomienda acciones. Los estados deben informar su decisión dentro de los tres meses siguientes a la recomendación. El defensor del Pueblo presenta un informe anual al Parlamento Europeo, en el que hace recomendaciones, algunas relacionadas con el derecho a la educación.

i) *El Centro Europeo para la Formación Profesional*¹⁵¹⁹

Es un centro de referencia para la formación profesional en la UE, ofrece información y análisis sobre los sistemas educativos, sobre las políticas y las prácticas de investigación. Tiene un periódico desde enero de 2008, titulado *Revista Europea de Formación Profesional*.

j) *La Fundación Europea para la Formación*¹⁵²⁰

Esta fundación tiene como objetivo contribuir al desarrollo de sistemas de formación profesional y promover la cooperación en el campo de la formación profesional. La coordinación de las actividades se lleva a cabo en todos los países de la UE, en algunos países de Asia Central, en los Balcanes occidentales y en algunos países socios mediterráneos.

.....
1518 Médiateur européen, site web www.ombudsman.europa.eu.

1519 Centre européen pour la formation professionnelle, site web www.ecoforman.blogspot.com

1520 Fondation européenne pour la formation, site web www.etf.europa.eu

k) *La Red de Información sobre Educación en Europa, Eurydice*¹⁵²¹

Esta es la oficina de estadística que hace una serie de recomendaciones a la Comisión Europea sobre la Educación. Se trata de una red institucional establecida por la Comisión Europea y por los estados miembros en 1980. Es un mecanismo estratégico para promover la cooperación en educación. La información descriptiva permite el intercambio de la información sobre el funcionamiento de los sistemas y políticas educativos europeos. Además, ha llevado a cabo estudios comparativos y ha facilitado el intercambio de información para la toma de decisiones. La red también proporciona información para las personas interesadas en la educación en Europa.

l) *El Banco Europeo de Inversiones (BEI)*¹⁵²²

Fue creado en 1958 por el Tratado de Roma como banco de préstamos para la UE. Se presta dinero a los sectores público y privado para los proyectos de interés social y para la inversión en educación en todos los niveles. No puede prestarse más del 50% del valor total a un proyecto. Está presente en la UE y en 140 países con los que la UE ha celebrado acuerdos de cooperación.

m) *La Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura (Eacea)*¹⁵²³

Esta agencia gestiona los aspectos prácticos de los programas para jóvenes, estudiantes y profesores, así como las actividades culturales y los medios de comunicación. Funciona desde 2006 en Bruselas, Bélgica.

C. El Sistema Interamericano de Derechos Humanos y la OSCE

El Sistema Interamericano de Derechos Humanos fue creado por la Organización de Estados Americanos (OEA), que incluye diferentes estructuras para la protección de los derechos humanos, como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos. A continuación se resumen las principales normas para los países miembros en lo que respecta a la educación; Colombia es uno de los países que debe aplicar dicha normatividad.

a) *La Declaración Americana de los Derechos Humanos*¹⁵²⁴

Esta Declaración, aunque no es vinculante, se elevó a la categoría de norma gracias a la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia, por lo que ha adquirido fuerza jurídica a través de lo que se conoce como *la doctrina de la costumbre*.

En relación con el derecho a la educación, en el artículo 12 se han establecido los apartados 1 y 2, donde se lee: *“Toda persona tiene derecho a la educación, que debe estar inspirada en los prin-*

1521 EURYDICE, site web <http://www.eurydice.europa.eu/>

1522 Banque européenne d'investissement, site web www.eib.org.

1523 Agence Exécutive d'Education Audiovisuel et Culture, site web www.europa.es.

1524 Déclaration américaine des droits de l'homme, www.cidh.oas.org/basic.esp.htm, consulté le 30 Mars, 2010.

cipios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. También tiene el derecho a una educación que debe prepararlo para lograr una vida digna, para elevar el nivel de vida y para ser útil a la sociedad”.

b) *La Convención Americana sobre los Derechos Humanos o el Pacto de San José y el Protocolo Adicional de DESC o el Protocolo de San Salvador*¹⁵²⁵

Esta Convención se aplica a todos los países miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA), incluido Colombia. Se firmó en San José de Costa Rica el 22 de noviembre 1969 en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos y entró en vigor el 18 de julio de 1978. Fue ratificada por Colombia bajo la Ley 16 de 1972.

En cuanto al derecho a la educación, está consagrado en los derechos económicos, sociales y culturales. Los estados partes se comprometen a: “[...] adoptar medidas, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales, de educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos [...] en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”.

Desarrollando este artículo, fue publicada en el Protocolo de San Salvador, que se firmó en noviembre de 1998 y que fue ratificada por Colombia en virtud de la Ley 389 de 1996 y entró en vigor el 16 de noviembre de 1999. En este protocolo, relativo al derecho a la educación, reitera el contenido de las obligaciones del Estado, que se plantea inicialmente en el artículo 13 de la Declaración de la ONU, y es la extensión de ciertas obligaciones, por ejemplo, con respecto a las metas y objetivos de la educación y a los deberes que están relacionados con las personas que tienen alguna discapacidad.

Entre las metas y objetivos nuevos se pueden destacar como puntos fuertes que la educación no solo tiene fines productivos, sino que debe permitir el desarrollo de la capacidad de las personas para alcanzar logros en su vida y para elegir libremente. Esto es, la educación es importante por ella misma como la primera piedra angular a la vez para el libre desarrollo de la personalidad y la dignidad humana y para el desarrollo de las capacidades humanas.

La educación no puede ser vista simplemente como un medio para el crecimiento económico. Por ello se afirma lo siguiente:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, lo que permite a todas las personas participar efectivamente en la sociedad libre. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promoverá las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

.....
1525 Convention américaine relative aux droits de l'homme, ou Pacte de San José, site web www.cidh.oas.org accessibles / basic.esp.htm.

El Protocolo de San Salvador, en los artículos 1 y 2 establece la obligación del Estado de tomar medidas e invertir recursos para proporcionar la educación, pero hay que señalar que la aplicación de estos recursos debe tener en cuenta el grado de desarrollo del Estado, por lo que se debe señalar la adopción de medidas legislativas o de otras en los países donde el ejercicio de los derechos enunciados en el protocolo aún no esté garantizado por las normas de este tipo:

“Artículo 1. La obligación de adoptar medidas. Los Estados Partes en el presente Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, se comprometen a adoptar las medidas necesarias, tanto a nivel nacional y mediante la cooperación internacional entre los Estados, especialmente económica y técnica, hasta el máximo de recursos disponibles y teniendo en cuenta su estado de desarrollo, ofreciendo progresivamente, y de conformidad con la legislación interna, la plena efectividad de los derechos reconocidos en el presente Protocolo. (...). Artículo 2. Obligación de promulgar Leyes nacionales. Si el ejercicio de los derechos en virtud del presente Protocolo no estuviera ya garantizado por disposiciones legislativas o de otro tipo, los Estados Partes se comprometen a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones del presente Protocolo, la legislación y demás reglamentaciones que sean necesarias para dar efectividad a estos derechos”.

En cuanto a la libertad de los padres de elegir la mejor opción para la educación de sus hijos, en el artículo 13. 4 establece que “de conformidad con la legislación interna de los Estados Partes, los padres tienen derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre y cuando se cumpla con los principios antes mencionados”.

En cuanto a la protección especial de las personas con discapacidad, el Protocolo de San Salvador en el apartado e) del párrafo 3 del artículo 13 se refiere a la obligación del Estado de establecer programas de educación especial para personas con discapacidad, con el fin de proporcionar una especial instrucción y formación a las personas con impedimentos físicos o mentales, con el propósito de lograr el desarrollo máximo de su personalidad, para lo cual el Estado tiene la obligación de incluir una prioridad en planes de desarrollo urbano para la consideración de soluciones a los requerimientos específicos generados por las necesidades de este grupo (apartado c) del artículo 18). Las obligaciones para con las personas con discapacidad tienen mayor grado de protección cuando se trata de niños.

Sin embargo, el protocolo no incluye un programa de becas para las personas vulnerables. También se estableció el mejoramiento continuo de las condiciones materiales de los profesores; pero como existe la prohibición de restricciones previstas en el artículo 4 del protocolo, se debe entender que estas restricciones no se aplican a los miembros, por cuanto no se pueden restringir los derechos ya reconocidos por las convenciones internacionales.

d) La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE)¹⁵²⁶

Es la mayor institución de la seguridad regional en el mundo, con sede en Viena, Austria; se creó con el Acta Final de Helsinki en 1975. Se dirige a la prevención de conflictos, la gestión

.....

1526 OSCE, site web, www.osce.org

de crisis y la rehabilitación en posconflicto. Sus funciones incluyen el control de armamentos, la diplomacia preventiva, las medidas de confianza y la seguridad, la promoción de los derechos humanos, la democratización, el seguimiento de las elecciones y la garantía de la seguridad económica y ambiental.

Esta organización está formada por las siguientes instituciones: (i) el Consejo Permanente, que se reúne semanalmente para discutir las decisiones; (ii) El Presidente, que es un Ministro de Relaciones Exteriores de un estado miembro; (iii) La Asamblea Parlamentaria, que consta de más de 300 diputados de los estados miembros; (iv) La Secretaría se encuentra bajo la supervisión del Secretario General; (v) El Tribunal de Conciliación y Arbitraje; (vi) las medidas para el control de armas de fuego y el fomento de la confianza y la seguridad.

Teniendo en cuenta que esta organización trabaja para promover los derechos humanos, el principio VII del Acta Final exige el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluida la libertad de pensamiento, conciencia, religión o creencia, y se centra en la igualdad y la autodeterminación de los pueblos, derechos que están directamente relacionados con el derecho a la educación.

Esta organización estableció el Mecanismo de Viena y el Mecanismo de Moscú.

1. *El mecanismo de Viena*

Funciona desde 1989; se conoce como el mecanismo de la dimensión humana que promueve los derechos humanos mediante la negociación, la mediación y el restablecimiento de los hechos.

2. *El Mecanismo de Moscú*

Fue creado en 1991 y también sirve para proteger la dimensión humana; se diferencia del anterior en que no resuelve los conflictos entre los estados miembros, pero busca situaciones extremas, sin el consentimiento del Estado cuestión; por ejemplo, los ataques de Estados Unidos contra la población civil de Bosnia y Croacia.

3. *La Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (OIDDH)*

Es el órgano principal de la OSCE para promover los derechos humanos. Funciona en Varsovia, Polonia, fue creado en 1990. Esta oficina asegura el imperio de la Ley, la prevención de la tortura, la libertad de circulación, la libertad de las ONG, el género, el control de las personas y el tráfico de drogas, la realización de la democracia en el sudeste de Europa.

Como se ha visto, el derecho a la educación está consagrado en diversos instrumentos internacionales de derechos humanos¹⁵²⁷: convenios, pactos, tratados, declaraciones, entre otros¹⁵²⁸. En primer lugar, las reglas han sido emitidas dentro del sistema de protec-

1527 UNESCO, COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIEME SIECLE (1996). L'éducation, un trésor est caché dedans. Paris : Unesco/Odile Jacob.

1528 Les textes complets des instruments internationaux peuvent être consultés dans la page institutionnelle de l'ONU, dans link Résolutions Assemblée générale.

ción internacional de los derechos humanos de las Naciones Unidas que se aplica tanto en Francia como en Colombia. Se dispone de un relator especial para la educación que hace recomendaciones a los distintos países miembros. En segundo lugar, Colombia debe aplicar las normas adoptadas por la OEA ¹⁵²⁹, lo que se conoce como el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, y en Francia se deben aplicar los Tratados¹⁵³⁰ de la UE¹⁵³¹ y las recomendaciones de las instituciones europeas ¹⁵³², tales como el Consejo de Europa¹⁵³³ y la Comisión Europea ¹⁵³⁴, entre otros¹⁵³⁵.

Esta normatividad internacional y las recomendaciones de las organizaciones internacionales contienen nuevos referenciales universales que deben ser aplicadas por ambos países, por cuanto firmaron los tratados relativos a los derechos humanos. Por esta razón, estas normas son parte del bloque constitucionalidad de cada Estado.

Después de haber visto en detalle el contenido normativo y jurisprudencial del derecho a la educación en los dos países, así como el marco normativo que regula el derecho a la educación desde las organizaciones supranacionales e internacionales implicadas en su protección, a continuación se procede a verificar la forma como la política pública en educación ha venido dando un viraje hacia el enfoque global de educación fundado en un modelo neoliberal, que la considera como una mercancía.

1529 OEA, EL PORTAL EDUCATIVO DE LAS ÁMICAS, page institutionnelle de l'OEA.

1530 F. BARTHÉLÉMY et D. GROUX, (2011), *L'éducation comparée*, 234 p.

1531 O. CAYLA et P. PASQUINO (2010), *Le pouvoir constituant et l'Europe*. Paris : Dalloz, p. 32.

1532 J. L DEROUET et R. NORMAND, (2010) *L'Europe de l'éducation entre management et politique*. Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon- France, p. 76.

1533 C. LAVAL, (2011), *L'École européen sous le signe du capital*. Paris : Dalloz, p. 52.

1534 K. JONES, (2011), *L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives*. La Dispute, l'enjeu scolaire, p. 31.

1535 O. CAYLA et P. PASQUINO (2011), *Le pouvoir constituant et l'Europe*, p. 45

Capítulo 3. Los referenciales supranacionales en materia de educación

El sistema educativo está en el corazón de la sociedad como una herramienta para fortalecer el tejido social, pero también como el lugar indicado para la producción de hombres¹⁵³⁶. Las políticas públicas europeas¹⁵³⁷ y mundiales¹⁵³⁸ están económicamente enfrentadas al problema de la legitimidad¹⁵³⁹ por cuanto al ser implementadas revelan una contradicción, debido a que se basan en una normativa supranacional que exige la igualdad social, pero al mismo tiempo exigen la utilización del modelo neoliberal de la economía, el cual perpetúa la desigualdad al considerar la educación como una mercancía¹⁵⁴⁰. La transformación de la educación¹⁵⁴¹ y del sistema escolar¹⁵⁴² al modelo neoliberal¹⁵⁴³ concierne a temas tales como la gestión de la educación¹⁵⁴⁴ desde el nivel local¹⁵⁴⁵, los cambios en el nivel de toma de decisiones, aunque todavía se estén produciendo acuerdos de objetivos en el nivel nacional con políticas públicas que necesariamente integran las cuestiones internacionales y europeas¹⁵⁴⁶.

Las recomendaciones formuladas por las organizaciones internacionales¹⁵⁴⁷ y por la Comisión Europea¹⁵⁴⁸, en el caso de Francia¹⁵⁴⁹, no pueden ser ignoradas por los estados miembros¹⁵⁵⁰, por lo que la educación y la formación se están convirtiendo en un tema de la competitividad económica, que exige comparar el rendimiento de los sistemas educativos.

Las nuevas perspectivas para los responsables de la política pública en educación concierne a la emergencia¹⁵⁵¹ de un nuevo referencial internacional¹⁵⁵² y europeo¹⁵⁵³. En efecto, las

-
- 1536 L. TANGUY (2005), "De l'éducation à la formation: quelles réformes ? *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, No 16, p. 99-122.
- 1537 P. RAYOU (2000), L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct. In *Dérouet J. L., Les écoles dans plusieurs mondes*. Paris : INRP et Bruxelles : De Boeck, p. 23
- 1538 E. PLAISANCE (1989), "L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques". *Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984*. Paris: CNRS., p. 12 et ss.
- 1539 A. PROST (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 4, L'École et la famille dans une société en mutation*, Paris : G-V Labat, p. 7
- 1540 J. KNIGHT, (2003), GATS, Trade And Higher Education, Perspective 2003, Where are we?, *International Strategic Information Service*, The Observatory on borderless higher education, <http://www.obhe.ac.uk/>, p. 4 et ss
- 1541 F. LAM OUREUX et J. MOLINIE, *Un exemple de coopération intergouvernementale : Le Conseil de l'Europe*, PUF, Dossiers Thémis, Paris, 1er trimestre 1972, 99 pages.
- 1542 A. VAN ZANTEN (2001), *l'école de la périphérie*. Paris : PUE, p. 22.
- 1543 BANQUE MONDIALE, (2003) *Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis de l'enseignement supérieur*. Québec, La presses de l'Université Laval, p. 89.
- 1544 TAYLOR C. (1992). *Multiculturalisme: différence et démocratie*. Paris : Aubier, p. 32.
- 1545 P. ROSANVALLON (1995) *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat providence*. Paris, Éd du Seuil.
- 1546 P. SOLDATOS, (1989) *Les systèmes institutionnels et politiques des Communautés européennes dans un monde en mutation. Théorie et pratique*, Bruylant, Bruxelles, 308 pages.
- 1547 UNESCO. COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIECLE (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco/Odile Jacob, p. 13.
- 1548 L. MARTIN (2009), *L'Union Européenne et l'Économie de l'Éducation, Émergence d'un système éducatif européen*. Europe : Larcier, p. 45
- 1549 G. VINCENT (1980) *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon., p. 22.
- 1550 J. L. DEROUET et R. NORMAND, (2010) *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. *Éducation, Politiques, Sociétés*, INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, Services de Publications, p. 7
- 1551 G. MAJONE (1996), *La Communauté européenne: Un État régulateur*. Paris Montchrestien (Clefs/politique), p. 34
- 1552 P. MULLER et Y. SUREL (1998), *L'analyse des politiques publiques*. Paris. Montchrestien, p. 12 et ss.
- 1553 B. JOBERT (1994), *Le tournant néolibéral en Europe*. Paris: le Harmattan, 232 p.

Naciones Unidas¹⁵⁵⁴, la Unesco¹⁵⁵⁵, la OCDE¹⁵⁵⁶, la OMC¹⁵⁵⁷, el G8¹⁵⁵⁸, la OEA¹⁵⁵⁹ y la UE¹⁵⁶⁰ desempeñan un papel importante en ambos países comparados. Se trata de organizaciones que se encuentran en el centro del proceso de definición de las políticas públicas¹⁵⁶¹. Estas organizaciones internacionales tienen una visión global y un conocimiento de las exigencias de la globalización¹⁵⁶², lo cual se ha venido mejorando mediante el desarrollo de bases de datos e indicadores comparativos internacionales. Aunque estas organizaciones internacionales no tienen poder coercitivo directo ante los Estados miembros, son las que definen los referenciales que participan en la estructuración de las políticas que se implementan a nivel nacional,¹⁵⁶³ apoyándose en una hipótesis defendida en estas organizaciones¹⁵⁶⁴: “El capital humano se considera un factor esencial en el desarrollo de una economía, basada en el conocimiento, por lo que es necesario para mejorar la eficacia y eficiencia de los sistemas de educación”¹⁵⁶⁵.

Aún no se puede hablar de un sistema jurídico mundial¹⁵⁶⁶ en el ámbito de la educación¹⁵⁶⁷, pero sí se observa una armonización y normalización de los sistemas de educación nacional¹⁵⁶⁸, lo cual se constata en los dos países comparados en esta tesis. El “*Management*” se refiere a la gestión de los servicios educativos como si fueran una mercancía y a la evaluación de las competencias de los individuos¹⁵⁶⁹. En el plano normativo¹⁵⁷⁰, el modelo de referencia no se limita únicamente a las garantías que ofrece el Estado social en la prestación del servicio, sino que es el resultado de una combinación de dos enfoques que tienen su

-
- 1554 M. A. RODRÍGUEZ (2011), *La ONU y la educación, Observatorio de la ONU para la educación*. Página institutionnel, www.observatorio.org/opinion/ONU/HTLM, p. 16.
- 1555 UNESCO (2005), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*.
- 1556 OCDE et BANQUE MONDIALE (2007), *L'enseignement transnational, un levier pour le développement*. Page 180.
- 1557 ORGANISATION MONDIALE DU COMERCE, (1994), *Accord Général sur le commerce des services, Annexe 1B, l'Accord de Marrakech instituant l'OMC., du 15 avril 1994*.
- 1558 LE GROUP DE HUIT, (2005), *L'éducation pour une société de l'innovation du XXI siècle*, Déclaration du G8DU 16 JUILLET 2005, Saint Petersburg. P. 14 et ss.
- 1559 F. NOEL MCGINN, Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas *Tendencias para un futuro común*, PORTAL EDUCATIVO DE LAS AMÉRICAS, página institucional de la OEA.
- 1560 A. DE LA FUENTE, et A. CICCONE, (2003), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*. Rapport final, CE, DG, Emploi et affaires sociales, http://europa.eu.int/comm/employment/social/publications/2ke4602775_fr.html, p. 34
- 1561 S. BALL (1998), Big Policies/ Small world: an introduction to international perspectives in “*Education policies*” Comparative Education Vol 34, 2:119-130.
- 1562 Y. MENY (193), *Les politiques du mimétisme institutionnel: la greffe et le rejet*. Paris: l'Harmattan, p. 7.
- 1563 F. X. MERRIEN (1998), “De la gouvernance et des États providence contemporains». *Revue internationale des sciences sociales*, vol. I, 155: 61-71.
- 1564 UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. EURYDICE (2000). *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe : de 1980 à nos jours*, Bruxelles : Eurydice.
- 1565 J.J. BEUVE-MERY, “La reconnaissance mutuelle des diplômes : Le système général adopté le 21.12.88 par le Conseil de Communautés européennes ” RMC, No 336 avril 1990, pp. 293-299.
- 1566 V. RAKIC (2001), “Converge or not converge: The European Union and higher Education policies in the Netherlands, Belgium/ Flanders and Germany “Higher Education Policy, pp. 225.240.
- 1567 C. MIDDLETON (2000), “Models of State and Market in the “modernization” of higher education”. *British journal of Sociology of education*, vol. 21, 4: 537-554.
- 1568 J. L DEROUET (2000), “Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français: vers une évaluation dans plusieurs mondes?”. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4: 47-57.
- 1569 L. MECHBALL (2000), *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère de l'Éducation*. Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, p. 21.
- 1570 P. VIENNE (2000), *Une sociologie comparée des politiques scolaires en Europe. Rapport pour le ministère de l'Éducation*. Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, p. 178.

propia legitimidad: la nueva gestión pública y la gobernanza, que buscan una promoción de socios de la educación y la organización de redes entre sus actores. La administración de la educación inventa nuevas formas de gestión en un mundo complejo, y se profundiza la división de funciones entre los servicios estatales descentralizados, locales, territoriales y las demás partes interesadas en la educación, tema que aún no se ha decantado.

El segundo elemento del enfoque neoliberal consiste en la creciente influencia de un modelo anglosajón¹⁵⁷¹ respecto de la calidad de la educación¹⁵⁷², el cual reduce la importancia del Estado en la prestación del servicio de educación pública, exige la creación de un mercado educativo, con un impacto directo en los procedimientos de financiación y de gestión de las escuelas, rompiendo con el centralismo y la burocracia, los cuales son considerados excesivos y no permiten crear mecanismos de incentivos que permitan la competencia entre los establecimientos educativos.

Algunos académicos¹⁵⁷³ en ambos países¹⁵⁷⁴ ven este enfoque como una manera de aumentar las competencias de los estudiantes para satisfacer mejor las necesidades de los padres y de crear una mayor innovación educativa en las escuelas y colegios. Otros¹⁵⁷⁵ critican estas medidas¹⁵⁷⁶, ya que aumentan las desigualdades sociales y ocultan las preocupaciones causadas por la reducción del gasto público en educación.

En este modelo neoliberal, los establecimientos de educación son controlados desde el exterior sobre la base de sus resultados y con nuevas formas de evaluación asociadas a ellos¹⁵⁷⁷. La gestión busca alcanzar umbrales y criterios de eficiencia establecidos previamente por las autoridades estatales, los cuales a su vez determinan la elección de los padres del establecimiento escolar, así como el importe de las asignaciones presupuestarias, permitiendo dar consistencia a la autonomía del establecimiento y a la implementación de los proyectos educativos.

Todos estos cambios nos invitan a reflexionar sobre las posibles condiciones para implementar un sistema escolar nacional en los dos países que articule la expresión de una lógica de competencia con la defensa de los principios de equidad e igualdad de oportuni-

-
- 1571 J.N. EVANNO (2001), "Les Travailleurs et l'éducation après le règne conservateur : variations sur un même thème ". In E. Avril et R. Davis (éd), *Comprendre la Grande Bretagne de Tony Blair*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 35-48.
- 1572 A. SMITHERS, "Education policy", In A. Seldom (éd). *The Blair Effect*. London: Little, Brown and Company, pp. 405-426.
- 1573 A. GIDDENS (1998), *the third Way*. Cambridge: Polity Press, p. 34.
- 1574 T. MEYER (2001) "From Godesberg to the Neue Mitte: New Social Democracy in Germany" In A. Giddens (éd). *The Global third way*. Debate. Cambridge Polity Press, pp. 74-85.
- 1575 A. VAN HAECHT (1998) "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, No 1, pp. 21-46.
- 1576 L. MECHBALL (2000). *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère de l'Éducation*. Bruxelles. Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, p. 54.
- 1577 UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE EURIDICE (2000). *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol 2, Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire: évolution des politiques nationales*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, pp. 298-302.

dades¹⁵⁷⁸ compatibles con las exigencias democráticas¹⁵⁷⁹ de regímenes que se consideran sociales¹⁵⁸⁰.

Una cuestión esencial que se critica fuertemente en este nuevo modelo es aquella de la participación de los ciudadanos en la formulación de la política pública nacional, por cuanto la regulación ha sido confiada a órganos y expertos internacionales¹⁵⁸¹ que se inclinan por buscar soluciones técnicas¹⁵⁸² más que por un control de la legitimidad democrática¹⁵⁸³. Esta evolución del diseño de la política¹⁵⁸⁴ aumenta la distancia entre los ciudadanos¹⁵⁸⁵ y entre los puntos de decisión en materia de educación¹⁵⁸⁶.

En esta tercera parte de la tesis se analizan en el primer capítulo las aproximaciones hechas por las leyes nacionales de ambos países a los referenciales supranacionales de la educación (Sección 1) y la transformación en detalle de la política pública en educación hacia un modelo neoliberal (Sección 2). Seguidamente, en el capítulo dos, se hace una revisión de la política pública que se está llevando a cabo en Francia (Sección 1) y en Colombia (Sección 2) con los indicadores extraídos del enfoque neoliberal, mostrando una síntesis de los resultados, así como los problemas de gestión y las necesidades estructurales, para finalizar con las mejores prácticas y las lecciones aprendidas.

A continuación se analizarán las aproximaciones normativas nacionales de los dos países a los referenciales internacionales de la educación.

Sección 1

Las aproximaciones de la normativa nacional a los referenciales supranacionales sobre la educación

Como ya se ha mencionado, una de las actuales normas internacionales comunes a los dos países comparados¹⁵⁸⁷ es la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el artículo 26, que establece tres principios que forman el contenido normativo del derecho:

1. La educación es un derecho para todos los pueblos y por lo tanto por lo menos la educación de base debe ser gratuita y obligatoria.

1578 D.H. KAMENS (1977) "Legitimizing Myths and Education Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure" *American Sociology review*, 42, pp. 208-219.

1579 M. LAWN. A. NOVOA (2005), *L'espace, L'éducation et l'Europe, L'éducation comme objet d'étude des politiques européennes*. Paris: Harmattan, p. 33.

1580 A. PROST (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF, p. 65.

1581 G. ANTOINE, "L'Europe de l'éducation", *RMC*, 1976, pp. 543-500.

1582 L. THÉVENOT (2000), "Actions et acteurs de la procéduralisation" In P. Coppens et J. Lenoble (éd) *Démocratie et Procéduralisation du droit*. Bruxelles : Bruyant -Bibliothèque de la faculté de droit de l'université catholique de Louvain ; 30, pp. 171-204.

1583 E. EYMARD DUVERNAY (1986), "La qualification des produits". In. R. Salais et L. Thévenot (éd). *Le travail : marché, règles, conventions*. Paris : INSEE/Economisa, pp. 239-247.

1584 I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2010) " La grande Mutation, Néolibéralisme et éducation en Europe, Syllepse., p. 18 et ss.

1585 J.L DEROUET (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié, p. 12.

1586 K. JONES, (2011), *L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives*, Paris : La dispute, p. 15.

1587 Les normes internacionales peuvent être consultées dans la page www.un.org/es/documents/udhr/web.

2. Los objetivos esenciales de la educación están directamente interconectados con el libre desarrollo de la personalidad humana; se debe reforzar el respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales.
3. Los padres y los representantes de las personas de menos de 18 años tienen la facultad de escoger la educación que ellos juzguen como la más favorable para el desarrollo de los niños.

En cuanto a la exigencia de adaptabilidad de la educación, el artículo 26 también establece que la educación técnica y profesional debe ser generalizada. El acceso a la educación superior debe basarse en el mérito. El término “generalizada” significa que la enseñanza técnica y profesional se impartirá durante el curso de la vida, para que todos puedan acceder a ella en igualdad de condiciones.

En segundo lugar está el Pidesc, que establece en el artículo 13 que la educación es un derecho fundamental y entre sus objetivos están “el pleno desarrollo de la personalidad humana y la dignidad” y “el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

En cuanto a la finalidad social de la educación, se lee: “(...) convienen asimismo en el hecho de que la educación permite a todas las personas participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

El artículo 13 define también las obligaciones del Estado para hacer efectivo el derecho a la educación, así como sus metas y objetivos, de la siguiente manera:

1. Asegurar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos. Así, es obligatorio el acceso a la enseñanza primaria con la condición de que se respeten las normas mínimas de formación, que sea pertinente para el desarrollo de los niños y que prueba la realización de los demás derechos. Es gratuita porque el Estado debe asegurar la disponibilidad de la enseñanza primaria sin ningún costo para los padres o tutores.
2. Proporcionar educación secundaria, incluida la enseñanza secundaria técnica y profesional. Asegurar que sea expandida y accesible a todas las personas, con todos los medios apropiados, en particular con la introducción progresiva de la gratuidad.
3. Asegurar que la enseñanza superior sea accesible a todas las personas, fundada en la capacidad de cada uno, asignando todos los medios apropiados, y en particular por la instauración progresiva de la gratuidad en la enseñanza superior.
4. Promover la educación de base de las personas que no han recibido o terminado los cursos de estudios de primaria.
5. Promover activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los niveles de la educación.

6. Implementar un sistema adecuado de becas, y
7. Mejorar las condiciones materiales de la enseñanza.

Además, el artículo 13 del Pidesc exige dos obligaciones adicionales a los Estados partes: (i) cumplir con la libertad de los padres o tutores de elegir escuelas o instituciones educativas que cumplan con los estándares mínimos de control en el aprendizaje por parte del Estado, y (ii) respetar la libertad de los padres o tutores a elegir la educación religiosa y moral, que sea coherente con sus propias convicciones.

En cuanto a la primera obligación del Estado, el artículo 14 obliga a los Estados Partes a establecer una educación primaria obligatoria. Con este fin, los Estados deben elaborar y adoptar, dentro de los dos años siguientes, un plan detallado para la implementación por etapas, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, con el fin de realizar los principios de la gratuidad y la obligatoriedad en la educación para todos.

Estas normas están vigentes tanto en Francia como en Colombia. A continuación se verán las normas detalladas de la UE aplicables solamente en Francia, que contienen los nuevos referenciales universales.

A. Los referenciales comunes de la UE sobre los objetivos del derecho a la educación en Francia

En este país se constatan las aproximaciones de la política de educación a los referenciales supranacionales del Tratado de la Comunidad Europea, que exige que la educación esté al servicio de la igualdad social en la UE¹⁵⁸⁸. A pesar de tener la UE una competencia complementaria, Francia se encuentra en el proceso de aplicación de todas las directivas de la Unión¹⁵⁸⁹ en materia de educación¹⁵⁹⁰. A continuación se analizarán los referenciales más importantes.

a) El sistema educativo al servicio de la igualdad social en la UE

El Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (TEC)¹⁵⁹¹, en el artículo 2 establece entre los objetivos sociales y políticos: “implementar políticas y acciones comunes para el conjunto de la Comunidad, logrando un desarrollo armónico equilibrado y sostenible de las actividades económicas, con un alto nivel de empleo y una elevada protección social, la igualdad entre hombres y mujeres (...) un alto nivel de protección del medio ambiente, la elevación del nivel y calidad de vida, la cohesión económica y social y la solidaridad entre los Estados miembros”.

1588 M. GOUX, MAURIN E., (1997) “Destinées sociales: le rôle de l'école et du milieu d'origine “. *Économie et Statistiques*, 1997-6, No 306, p. 12.

1589 J. GOETSCHY, (2004), *L'apport de la méthode ouverte de coordination à l'intégration européenne. Des fondements au bilan*, in MAGNETTE (P), *La grande Europe*, Bruxelles. Presses universitaires de Bruxelles. [Http://www.ulb.ac.be](http://www.ulb.ac.be), p. 32.

1590 Y. DUTERCQ, *Les régulations des politiques d'éducation*. Paris : PUR, Centre de Recherche de l'éducation, p. 67

1591 Les normes européennes peuvent être consultées dans la page www.europa.eu.

Entre las acciones se encuentra el artículo 3, apartado 1, que dice:

(...) i) la promoción de la coordinación entre las políticas de empleo de los Estados miembros con el fin de aumentar su eficacia mediante el desarrollo de una estrategia coordinada para el empleo, j) una política en el ámbito social que incluya un Fondo Social Europeo, k) el fortalecimiento de la política de cohesión económica y social en el ámbito del medio ambiente, (...), n) la promoción de la investigación y el desarrollo tecnológico, q) una contribución a la educación y formación de calidad, así como al desarrollo de las culturas de los Estados miembros (...)" . Con estas acciones, la Comunidad Europea considera que puede llegar a eliminar las desigualdades y promover la igualdad entre hombres y mujeres¹⁵⁹².

El TCE en el artículo 4 establece que la Unión *“Respetará las funciones esenciales del Estado, incluyendo las destinadas a garantizar su integridad territorial, mantener el orden público y salvaguardar la seguridad nacional”*.

El artículo 13 CE extiende el principio de la no discriminación por motivos de género, origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. El artículo 225 establece que cualquier persona que resida en un Estado miembro de la Unión tiene el derecho de acceso a los documentos de las instituciones de la UE. Todos estos derechos conciernen a cualquier persona, sea o no ciudadano europeo, lo que incluye a los extranjeros.

El Tratado de Maastricht fue insertado en el Tratado de la UE, tiene una segunda parte dedicada a la ciudadanía de la unión¹⁵⁹³, lo que incluye la libertad de circulación como un derecho político que es a la vez fundamental y social.

Por otra parte, el título xi del TET –Política social, de educación, formación profesional y juventud– dispone en el artículo 149, apartado 1, que “La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de las competencias de los Estados miembros, en materia de contenidos de la enseñanza y de la organización del sistema educativo y de diversidad cultural y lingüística”.

El artículo 149 apartado 2 establece los siguientes objetivos:

“(...) desarrollar la dimensión europea en la educación, especialmente a través de la enseñanza y difusión de las lenguas o idiomas de los Estados miembros (...) favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, incluso alentando el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudio, (...) promover la cooperación entre las instituciones educativas, (...) incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de la educación de los Estados miembros (...)

1592 M.J. REDOR, (1999), La vocation de l’Union Européenne à protéger les droits fondamentaux, en L’Union Européenne et les droits fondamentaux, Journée d’études CEDECE, Caen 7/05/1998. Ed. Bruylant, 285 p.

1593 Voir la Charte des droits fondamentaux Européenne no 2506 du 7 juin 2000 p. 2 Europe Documents No 2202 du 4 aout 2000.

promover el desarrollo de los intercambios de jóvenes y de los educadores socioeducativos, (...) fomentar el desarrollo de la educación a distancia”.

El artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la UE (TFUE) establece lo siguiente: “La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción, respetando plenamente la responsabilidad de los Estados miembros sobre el contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como la diversidad cultural y lingüística”.

Además, el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales reconoce el derecho de la educación, lo que incluye el derecho a recibir la educación obligatoria y gratuita y a acceder a una formación profesional. Para conferir este derecho proclamado una significación concreta, los Estados miembros deberían considerar la ampliación del derecho a la educación obligatoria y con el fin de prever un acceso gratuito a las competencias de base para todos los ciudadanos, cualquiera sea su edad. Los estados miembros deberán velar porque los jóvenes adquieran la cultura digital como parte de la educación obligatoria mientras se prorrogan las medidas a los ciudadanos en riesgo de exclusión.

En resumen, la UE deberá contribuir a que el espacio europeo de la educación sea un espacio de cohesión social, especialmente ligado a una desventaja social, con participación y que tienda a convertirse en un espacio de iniciación de todos a la participación y a la apropiación de valores culturales comunes, en particular los valores democráticos al servicio de todos los ciudadanos de la UE, así como en un espacio de fortalecimiento de la igualdad entre hombres y mujeres¹⁵⁹⁴.

Desde el año 2001 se observa en el Libro Blanco lo siguiente: “Un nuevo impulso para la juventud europea”¹⁵⁹⁵. La Comisión propone la integración de las necesidades de los jóvenes en las políticas sectoriales, en particular en educación y formación, en el empleo y en la integración social¹⁵⁹⁶.

Para contribuir al logro de los objetivos de esta cooperación y de esta eventual acción complementaria de la UE, el Consejo Europeo ha adoptado las medidas de fortalecimiento a la cohesión y ha hecho recomendaciones que se han convertido en referenciales comunes para la política pública en educación. En los campos que no son de competencia exclusiva, el Consejo Europeo no intervendrá y conforme al principio de subsidiariedad, solo lo hará en la medida en que los objetivos de la acción pretendida no puedan alcanzarse de manera suficiente por los estados miembros y, por consiguiente, debido a la dimensión de los efectos de la acción propuesta, podrían lograrse mejor a nivel comunitario, según lo establecido en el artículo 5 del TCE.

1594 L. MARTIN, (2011), *L'Union européenne et l'économie de l'éducation*. Europes Lacier, p. 44.

1595 Livre Blanc de la Commission Européenne: Un nouvel élan pour la jeunesse européenne”, COM (2001) DU 21.11.2001.

1596 A. DE LA FUENTE, (2003), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur les connaissances*”, Rapport Final, Ce, DG Emploi et affaires sociales. www.europa.eu, p. 43

b) La función social de la educación en la UE

La función social de la educación en la UE fue establecida por sus directivas, que no son vinculantes en los países miembros. Estas directivas se han enfrentado con el reto de entrar en el mercado global, manteniendo al mismo tiempo el sentido jurídico racional de la libertad pública para establecer la función social de la educación con una visión humanista y al mismo tiempo establecer un vínculo conceptual complementario a la perspectiva económica de la educación, lo que le permitió administrar la educación con un enfoque neoliberal¹⁵⁹⁷. Este vínculo conceptual se conoce como la teoría de la economía educación o del capital humano¹⁵⁹⁸, que justifica el crecimiento económico a través del valor agregado en la educación. En otras palabras, entre más educada sea una población, mayor será el crecimiento económico de esta nación.

Esta teoría se ha desarrollado y perfeccionado¹⁵⁹⁹ a lo largo de la última década por la OCDE¹⁶⁰⁰ y el BM, organismos internacionales que participan en el desarrollo del mercado mundial de los servicios de educación. El trabajo de la ONU¹⁶⁰¹ y la Unesco¹⁶⁰² ahora pretende tanto establecer un vínculo conceptual entre el enfoque humanista tradicional de la educación y la realidad de las consecuencias económicas a nivel mundial, como considerar que ya no existe la contradicción teórica entre la educación vista como una función social y como una libertad civil y al mismo tiempo como un bien público o un bien económico. El hallazgo de la existencia de un mercado de la educación europea e internacional tiende a volver inexorable la participación de Europa y Francia en este fenómeno económico¹⁶⁰³.

Así, en la UE se afirmó en la cumbre de Lisboa de marzo de 2000 que esta debería convertirse en “una economía basada en el conocimiento, la más competitiva y dinámica del mundo”; para tener éxito se diseñaron y desarrollaron acciones de impulso a la educación en los objetivos de la armonización de los sistemas educativos nacionales en todos los niveles de enseñanza. Sin embargo, se recalca que el derecho positivo europeo no le confiere ninguna competencia sobre la educación, y por ello la Comisión Europea ha tenido que emprender caminos jurídicos con trabas para alcanzar este objetivo y difundir esta acepción económica de la educación en los estados miembros, con el fin de armonizar los sistemas educativos europeos y diseñar las políticas públicas de educación de manera uniforme, haciendo evolucionar los derechos nacionales en esta materia hacia los objetivos de la UE.

Así, la Comunidad Europea viene considerando que la sociedad de la información debe desplegar una vocación de integración social y territorial. La UE debe estar al servicio de la igualdad de los ciudadanos y debe contribuir a proporcionar a los estudiantes una cultura digital global, evitando que se amplíe continuamente la brecha entre quienes tienen acceso a

1597 COMMISSION EUROPÉENNE, Communication du 11 novembre 2003, “Education et formation 2010: L’urgence de réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des système d’éducation et de formation), COM (2003) 685 final.

1598 A. DE LA FUENTE, A. CICCONE, (2003) “Le capital humain dans une économie mondiale de la connaissance. Partir II : évaluation au niveau des pays de l’UE, Rapport final, Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales, www.europa. Eu.int, p.7

1599 OCDE (2005) “Regard sur l’éducation. Les indicateurs”,

1600 OCDE (2006), “Analyse des politiques d’éducation. Regard sur l’enseignement supérieur.

1601 ONU (2000), Résolution 55/2, Assemblée générale de l’ONU, du 8 septembre 2000, Déclaration du Millénaire. .

1602 UNESCO (2003) “L’enseignement supérieur dans une société mondialisée”, Note de Position de l’UNESCO sur l’éducation.

1603 W. KOK, “Relever le défi de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l’emploi”, Rapport du groupe de haut niveau, novembre 2004, www.ec.europa.eu/GROWHANDJOBS/

los nuevos conocimientos y los que están excluidos, para quienes se deben definir acciones prioritarias, como la lucha contra la deserción escolar y la inclusión afirmativa¹⁶⁰⁴ de grupos específicos¹⁶⁰⁵.

Los sistemas de educación deberán ser cada vez más abiertos a las influencias de otros componentes de la sociedad¹⁶⁰⁶, tanto las personas cercanas a la escuela, como los padres, las empresas locales, así como los más remotos, los intercambios de movilidad, las redes de correo electrónico.

Además, el carácter multicultural de muchos colegios urbanos ofrecerá el acceso a otros idiomas, otras culturas y formas de vida que deben ser utilizados y valorados. Las oportunidades que ofrece la sociedad de la información deberán, en principio, alcanzar todo el territorio de los países miembros de la UE, pero seguirá existiendo un riesgo mayor, consistente en que las inversiones de ciertas regiones, por razones geográficas, sociales o económicas, se podrán retrasar.

Por lo tanto, parece que la sociedad de la información debe ser completada, en caso necesario mediante una acción política destinada a reducir la brecha y asegurar el crecimiento de la conectividad a Internet en todo el territorio de cada Estado miembro. En estos lineamientos se observan entrelazados los dos enfoques de la UE: la función social de la educación, con una visión humanista de la educación, y la teoría del capital humano.

A continuación se analizarán los referenciales universales comunes que se elaboraron en Europa y en Estados Unidos y se importaron a Colombia y la forma como se han desarrollado en la vida nacional.

B. Los referenciales universales comunes sobre los objetivos del derecho a la educación en Colombia

Como ya se mencionó, el derecho a la educación en Colombia ha sido consagrado en la Constitución de 1991 como un derecho fundamental y al mismo tiempo como un derecho de ejecución progresiva en función de las obligaciones claras del Estado. A este derecho no solo se le aplican las normas constitucionales, sino también el bloque constitucional, el cual incluye, a diferencia de Francia, la jurisprudencia unificada de la Corte Constitucional y, al igual que Francia, las normas supranacionales sobre el derecho a la educación consagradas en instrumentos como las convenciones y tratados internacionales en materia de derechos humanos, así como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pidesc, los Principios de Limburgo, las observaciones del Comité DESC, entre otros.

Entre las normas adoptadas en la nueva Constitución Política, se observa que la educación es un derecho fundamental de los niños, ratificada internacionalmente por la Convención sobre los Derechos del Niño. Este instrumento jurídico internacional, como ya se indicó,

.....
1604 S. AMARTYA (1993), *Étique et économie*, coll Quadrige, Paris, PUF, p. 37.

1605 G.S. PSACHAROPULOS. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissements*, Paris: Economica, p. 55.

1606 S. AMARTYA (2000), *Repenser l'inégalité*, coll L'histoire immédiate, Paris, Seuil, p. 32.

fue desarrollado por la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, celebrada en Jomtien (1990). Además, se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, en la Cumbre Mundial de la Infancia en Nueva York (1990) y el Plan de Acción de la Unesco para la erradicación del analfabetismo del mismo año. Años antes, en América Latina y el Caribe ya se había llevado a cabo a nivel regional el proyecto de educación primaria Orealc-Unesco, que se aprobó en Quito en 1981. A continuación se analizarán los referenciales comunes internacionales que han influido específicamente en la política pública de educación en Colombia.

a) Los referenciales comunes recomendados por los expertos de la ONU

En cuanto a los referenciales supranacionales que se deben tener en cuenta en el momento de diseñar la política pública nacional en Colombia, en primer lugar, se hallan directrices dadas en los informes del relator especial de las Naciones Unidas como un mecanismo no convencional establecido por la Comisión de Derechos Humanos de la ONU en respuesta a las deficiencias que mostraron los mecanismos de protección convencionales.

El relator es un funcionario especializado de las Naciones Unidas¹⁶⁰⁷ que debe presentar un informe anual a los Estados Partes, para que en su seno se adopten medidas para mejorar la educación. El procedimiento por el cual se elaboran los informes se encuentra plasmado en la Resolución 2001/09 de la Comisión de Derechos Humanos. Así mismo, los estudios de los grupos de trabajo y de los expertos independientes hacen parte de estas recomendaciones a los países miembros, las que actualmente se conocen como los “*mecanismos extraconvencionales de la ONU*” y que son verdaderas fuentes de la doctrina del ejercicio de sistematización del avance y retroceso de un derecho fundamental.

La primera relatora especial de la ONU, la señora Katarina Tomasevski, ejerció el cargo por primera vez, durante el periodo 1998-2004, luego fue reelegida varias veces. En sus mandatos realizó varias publicaciones científicas en torno al derecho a la educación, las cuales se convirtieron en referencias comunes para el diseño de las políticas públicas en educación en los países miembros. Fue reemplazada por el señor Vernor Muñoz Villalobos de Costa Rica para el período 2004-2007, quien también fue reelegido en el año 2010.¹⁶⁰⁸

Entre los principales objetivos que deben alcanzar los relatores, se encuentran los siguientes: a) visualizar la situación general del derecho a la educación en los diferentes países miembros, b) promover la aplicación del derecho a la educación reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos, c) asesorar a los Gobiernos sobre los planes nacionales para la aplicación efectiva del derecho a la educación.

La Relatoría para la Educación, así como las otras catorce relatorías temáticas de la Comisión de Derechos Humanos, tienen total independencia en el desarrollo de su trabajo y la autoridad para hacer recomendaciones a los Ministerios de Relaciones Exteriores de los países miembros, que deben informales de los problemas que se presenten respecto a ejercer el

.....

1607 ORGANISATION DES NATIONS UNIES, Bureau du Commissaire des Nations Unies, Rapporteur sur l'éducation, www.un.org/spanish/depts/dpi/.../200223.html.

1608 Rapporteur Spécial pour l'éducation de Nations Unies, site web: www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm

derecho a la educación. El relator puede visitar el país para discutir el estado de la realización de este derecho. Durante estas visitas, debe informar y proporcionar, entre otras, recomendaciones al Gobierno interesado para que adopte las medidas que permitan garantizar el mencionado derecho.

Las recomendaciones de los Relatores Especiales son vinculantes¹⁶⁰⁹, teniendo en cuenta que están autorizados para interpretar el contenido de las obligaciones de los Estados miembros¹⁶¹⁰ que surgen de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos¹⁶¹¹ en la medida en que la Comisión de Derechos Humanos incluya estas recomendaciones en sus pronunciamientos y recomendaciones a los Estados Partes¹⁶¹².

De acuerdo con la declaración hecha por la primera relatora especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski, en su primer informe, en 1999, el derecho a la educación debe incluir por lo menos tres dimensiones:

1. El contenido del derecho a la educación en sí mismo, debido a la naturaleza y el alcance del derecho, lo cual se desprende de los instrumentos internacionales de los derechos humanos, las constituciones nacionales y las leyes locales.
2. La dimensión de ejercer todos los derechos humanos a través del derecho a la educación, porque permite promover y asegurar su respeto en el proceso educativo, y
3. La dimensión que hace referencia al rol de la educación como multiplicador de derechos, indicando la importancia de la educación, con el fin de facilitar el más grande disfrute de los demás derechos y libertades.

Para desarrollar estas tres dimensiones del derecho a la educación, la Relatora Especial propuso el sistema de cuatro-“A”. Este sistema permite estructurar los componentes individuales del derecho a la educación: la disponibilidad y la accesibilidad (derecho a la educación), la aceptabilidad y la adaptabilidad (los derechos de la educación), junto con las obligaciones correlativas de Estado frente a estos mismos factores, elementos o componentes.

La relatora especial reitera la obligación del Estado de proteger el derecho a la educación como un bien público y como un servicio público. Para ello, el Estado debe proteger los intereses comerciales de la educación y las redes de privatización de esta, siendo la siguiente la visión neoliberal de la ONU: la educación como una mercancía, por cuanto se trata de un bien común que puede negociarse en mercado, donde ingresan solo aquellos que tienen la capacidad de pago, perdiendo terreno en el campo de los derechos y las responsabilidades del Estado fundamentales.

Además, la relatora especial, en el informe anual de 1999, puso de relieve la importancia de contar con los cupos escolares suficientes en las escuelas y colegios, para lo cual se debe

1609 B. JOBERT (1998), *La métamorphose de la régulation politique*, París, LGDJ, pp. 35-54.

1610 P. BAUBY (1991), *L'État stratège: Le retour de l'État*, París, Éditions ouvrières, p. 17 et ss.

1611 J.C. THOENING, *L'Usage analytique du concept de régulation*, París, LGDJ, p. 45.

1612 A. VAN HAECHT (1998), Les politiques éducatives: figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, 1 (1998-1): 21.46

permitir la participación del sector privado. En efecto, la Relatora señaló que “Si el número de estudiantes a los que se les puede brindar enseñanza en las escuelas primarias es menor que el número de niños en edad escolar, las leyes sobre la enseñanza obligatoria no se están cumpliendo y el acceso a la educación sigue siendo una necesidad o un deseo, y no un derecho”. Por ello se sugiere hacer alianzas con el sector privado.

En el informe anual de 2000 afirmó que “La obligación del Estado de garantizar la disponibilidad en la formación académica es la piedra angular del derecho individual a la educación; y si el Estado no cumple con la demanda educativa, esto se convierte en una violación del derecho a la educación”.

En el informe de 2001, la relatora dijo que los estados partes *“Tomarán medidas inmediatas para abolir los obstáculos a la educación básica, tales como el pago de las tasas escolares, la exigencia de los uniformes, los libros, el transporte y comidas escolares”*.

El segundo relator especial fue elegido en 2004 y su mandato se extendió hasta el año 2010. Presentó también los informes anuales sobre la situación del derecho a la educación en los diferentes estados partes. Los más importantes fueron: (i) el informe sobre el derecho a la educación de las niñas (E/CN.4/2006/45 y Add.1), (ii) el informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (A/HRC/4/29 y Add.1, 2 y 3), (iii) el informe sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (A/HRC/8/10 y Add.1, 2, 3 y 4), y (iv) el informe del derecho a la educación dirigido al secretario general sobre los derechos económicos, sociales y culturales (A/HRC/7/58).

En enero de 2010, el Relator presentó el “Proyecto de declaración de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos”¹⁶¹³, que se basa en las siguientes normas internacionales: (i) el artículo 13 de la Carta de las Naciones Unidas, de donde se extrae la obligación de cooperación con los estándares internacionales de educación para defender los derechos humanos; (ii) la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que reafirma el ideal común de promover la educación y el respeto de los derechos, y el artículo 26, que reafirma el derecho a la educación; (iii) el Pidesc, que obliga al Estado a proporcionar educación; (iv) la declaración hecha en la Conferencia de Derechos Humanos en 1993, en la que se exige ejercer el derecho a la educación y se pide la inclusión de los derechos humanos en todos los programas; (v) la agenda mundial de los derechos de educación 2005-2014 y su Plan de Acción de la primera fase 2005-2007; (vi) la Declaración del Milenio; (vii) las iniciativas de la UNESCO; (viii) los resultados de la Cumbre Mundial de 2005, en la que se adoptó el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos; (ix) las resoluciones 62/251 y 171 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que estableció el Consejo de Derechos Humanos.

En este proyecto se nos recuerda que la educación en derechos humanos debe incluirse en las actividades educativas en todos los niveles –primaria, secundaria, técnica, profesional, universitario y en el sector formal– y debe estar dirigida a la promoción de cultura de los derechos humanos. Se reafirma que la educación es un derecho inherente a la dignidad fun-

.....
1613 Bureau du Commissaire des Nations Unies pour les droits de l'homme, “Projet de Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et de formation en droits de l'homme, 27/01/2010, A/HRC7AC/4/L.2, [www.ap.ohchr.org / documents / DPAG](http://www.ap.ohchr.org/documents/DPAG).”

damental de la persona y que se relaciona con el disfrute efectivo de los demás derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos. Se requiere la formación de profesores en el sector público, la formación profesional y la educación permanente y popular.

La educación en derechos humanos debe tener en cuenta a los grupos vulnerables; las personas con discapacidad; los extranjeros; los inmigrantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas y la eliminación de las causas de exclusión. La educación debe ser enriquecida por la multiculturalidad, y se deberá fomentar la participación de todos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías digitales.

El proyecto también recuerda las obligaciones del Estado para promover la formación en derechos humanos, para adoptar las medidas legislativas necesarias para prevenir la discriminación con acciones afirmativas y lograr la igualdad efectiva, realizando los cuatro aspectos de la educación. También existe el deber de contribuir a la formación de los funcionarios en la cultura de los derechos humanos, incluidos los jueces, oficiales de policía, guardias de prisiones, las Fuerzas Armadas, la policía y las personas en el sector privado que desempeñan funciones públicas, como por ejemplo el servicio de la educación.

El Gobierno deberá expresar su firme voluntad política para alcanzar estos objetivos y movilizar los recursos humanos y financieros necesarios para cumplir con sus compromisos. El relator también exige que existan estructuras administrativas especializadas, una coordinación interinstitucional y una movilización de la sociedad civil, para asumir la responsabilidad de la educación en derechos humanos.

La educación en derechos humanos debe ser dirigida a la integración y desarrollo de la capacidad de todos, teniendo en cuenta los aspectos sociales, económicos y culturales, el fomento de las iniciativas locales, la riqueza cultural, las tradiciones cada país, así como el apoyo a manifestaciones artísticas de la población. Deben existir indicadores cuantitativos y cualitativos para medir el progreso.

Por último, se propone la creación de un centro internacional para la educación y capacitación en derechos humanos para facilitar la coordinación y el seguimiento de la declaración y la creación de un fondo internacional para las contribuciones voluntarias a la formación de derechos humanos, con embajadores de buena voluntad.

El relator especial visitó Colombia en agosto de 2008 y participó como ponente en el seminario organizado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Gratuidad en la Educación y en el Aprendizaje.

El último informe sobre la educación presentado por este relator es el Informe Provisional sobre el Derecho a la Educación, entregado el 8 de julio 2009¹⁶¹⁴, en el que se encuentran

.....
1614 Bureau du Commissaire des Nations Unies pour les droits de l'homme, "Rapport sur la provisoire www.ap.ohchr.org droit à l'éducation" Vernor Muñoz, 08.07.2009, A/64/263, site web / documents / DPAG.

varios aspectos interesantes para tener en cuenta en la formación continuada y la educación sobre los derechos humanos¹⁶¹⁵.

-
- 1615 Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation, www. Onu./documents/DPAG, "[...] La finalidad de la educación es construir conocimientos útiles que mejoren las vidas de las personas. El aprendizaje es inevitable puesto que la acción entraña conocimiento y, a su vez, el conocimiento implica acción. Por lo tanto, el aprendizaje puede examinarse como un derecho humano a fin de enseñar a aprender como uno de los objetivos pedagógicos más importante. Aprender significa adaptarse y colaborar con otros, así como transformar el entorno. Es el proceso a través del cual comunicamos y proponemos ideas, y las llevamos a cabo; se convierte en el principio organizador de la sociedad. El aprendizaje es un elemento esencial de la vida, un fenómeno que hace posible la evolución. [...] El proceso de aprendizaje repercute en los seres humanos mediante procesos cognitivos que son representativos de la cultura y la sociedad. Aunque el proceso de aprendizaje es inherente a los seres humanos, también se puede estimular y desarrollar mediante la educación. Los derechos humanos protegen el aprendizaje desde un punto de vista ético y jurídico. En consecuencia, el Relator Especial se ha referido al derecho a aprender como un derecho de valor superior ya que protege procesos vitales. El derecho a aprender debería verse también como proceso cognitivo porque implica actos prácticos y de reflexión que se realizan en tareas de la vida diaria. Este proceso también parte de la realidad de una sociedad del aprendizaje y puede crecer plenamente en un contexto que Hugo Assmann ha definido como "psicología cognitiva" y en el que participan todos los seres humanos.
- [...] *La educación impulsa el proceso de aprendizaje y le da un significado integral, por lo que se convierte en punto de referencia y estímulo para el mismo. La educación tiene también una cualidad única que hace posible que esté presente desde poco después del nacimiento y que desempeñe una función importante a lo largo de toda la vida de la persona. Por tanto, la educación abarca simultáneamente nuestro pasado y nuestro futuro; es un aspecto de la vida que comprende todo lo que hace posible el desarrollo humano. Constituye, por tanto, un principio organizador de toda sociedad. Sin embargo, también puede organizar, afianzar y reforzar los prejuicios, la exclusión y la discriminación. Los sistemas educativos nacionales deberían intentar prevenir que esto ocurra.*
- [...] *el crecimiento económico no siempre conduce al desarrollo humano, ni un presupuesto adecuado para la educación garantiza que los recursos se inviertan en beneficio de quienes más lo necesitan. Por consiguiente, es incorrecto considerar la realización del derecho a la educación como factor determinante de la eficacia productiva o comercial, especialmente porque no existe una relación clara entre renta per cápita y equidad social. Además, esta perspectiva utilitarista va en contra de la dignidad de los grupos tradicionalmente discriminados, puesto que desvía la atención de sus necesidades y tergiversa los objetivos esenciales de la educación. Este paradigma no ha servido para crear conciencia entre los gobiernos y las organizaciones financieras y ha provocado retrasos o negativas a la hora de modificar las políticas públicas que validan y perpetúan la discriminación. Por tanto, los sistemas educativos deben cambiar e ir más allá del paradigma que considera la educación como un gasto que promueve el desarrollo macroeconómico y perpetúa un entorno socioeconómico esencialmente discriminatorio. Esta necesidad de cambio pone de manifiesto el fracaso de algunas reformas educativas con las que se esperaba que la educación aliviase los problemas sociales y económicos que los gobiernos no podían resolver directamente.*
- [...] *Aunque el acceso al aprendizaje es un componente esencial del derecho a la educación, por sí solo no es un indicador de la calidad, eficacia o finalidad última. El fomento de una educación de alta calidad basada en el estudio, la experiencia y la práctica diaria de los derechos humanos es esencial para construir una sociedad libre de toda forma de prejuicio, exclusión y discriminación. Además, el aprendizaje es un proceso que abarca toda la vida de la persona y que por tanto debe ser visto como una experiencia permanente. Resulta también esencial que este proceso permanente se acerque a los derechos humanos con el fin de ayudar a las personas y sociedades a realizar una cultura de los derechos humanos.*
- "[...] *El aprendizaje permanente. El aprendizaje debe concebirse como una experiencia permanente. Muchos estudiosos consideran que la mayor parte del aprendizaje se produce en un entorno informal o no formal, y que la educación formal asociada al logro de cualificaciones constituye una parte menor del aprendizaje total. El aprendizaje permanente permite mejorar los conocimientos, la comprensión, las competencias y las aptitudes de un individuo en todos los contextos, personal, social y profesional. [...] se considera que el aprendizaje permanente contribuye a la inclusión social, a la ciudadanía activa y al desarrollo personal.*
- [...] *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha puesto en marcha numerosas iniciativas relativas al aprendizaje permanente. Por ejemplo, el movimiento Educación para Todos arrancó en 1990, y fue renovado un decenio después. En 2003, la Unesco puso en marcha el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización, que tiene el objetivo de llegar tanto a los adultos analfabetos como a los niños y niñas que no asisten a la escuela. Junto a esos programas, existen estructuras más permanentes. Por ejemplo, la Conferencia Internacional de Educación de Adultos continúa celebrándose en sucesivas ediciones. Sin embargo, tal vez el más importante sea el Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se administra sin ánimo de lucro y es uno de los seis institutos educativos internacionales de la Unesco. Realiza actividades de investigación y capacitación, recaba información, documenta observaciones y edita publicaciones relativas a la alfabetización, la educación no formal, el aprendizaje de adultos y el aprendizaje permanente.*
- [...] *El aprendizaje permanente desempeña un papel importante al generar nuevas soluciones para adaptarse a los cambios en las circunstancias, así como al fortalecer el trabajo internacional en equipo y la ciudadanía activa a todos los niveles de actuación consiguientes. Hoy más que nunca, está claro que deben reformularse las políticas gubernamentales y los procesos de desarrollo con el fin de garantizar que se apliquen a favor de los verdaderos objetivos de una educación de calidad,*

Hasta este momento se han visto los referenciales comunes del relator especial de la ONU para la educación, los cuales se deben aplicar en Colombia. En segundo lugar, se deben aplicar las normas contenidas en los tratados suscritos por el Estado en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, liderado por la OEA. En cuanto a la educación, la Convención Americana sobre Derechos Humanos de la OEA¹⁶¹⁶ estableció la educación como un derecho que hace parte de los derechos económicos, culturales, sociales, por lo cual se deben “[...] tomar medidas, tanto internas como de cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos derivados de la situación económica, social, educativa, científica y cultural contenidos en la Carta

es decir, de manera que sirvan cada vez más para crear oportunidades y derechos universales y alcanzar el pleno goce de los logros de la humanidad.

[...] Es necesario un compromiso con las generaciones presentes y futuras, así como una orientación cuidadosa de los procesos de aprendizaje y de todos los entornos y la infraestructura de aprendizaje. Todo ello forma parte del enfoque del aprendizaje permanente. El objetivo debe ser la promoción de los conocimientos, las competencias y las aptitudes dentro de un sistema político en el que prevalezcan la dignidad y los excelsos valores de humanidad, diversidad, paz, solidaridad y cooperación mutua. El aprendizaje permanente que no tenga en cuenta los derechos de todos, y especialmente si no incluye el aprendizaje sobre los derechos humanos, contradice las obligaciones de los Estados en materia de derechos humanos.

[...] Betty Reardon, educadora de paz y experta en derechos humanos de renombre mundial, ha explicado las razones por las cuales este proceso educativo debería denominarse aprendizaje sobre los derechos humanos en vez de educación sobre los derechos humanos:

“La distinción básica entre educación sobre los derechos humanos y aprendizaje sobre los derechos humanos estriba en la diferencia entre educación y aprendizaje. La palabra educación ha sido adoptada por los que determinan qué se enseña, a quién se enseña y cómo se enseña, no sólo en el caso de las escuelas, sino de toda autoridad que controle la información. El propósito de la educación suele ser que las personas crean y piensen lo que las autoridades educativas quieren. El aprendizaje todavía no ha sido manipulado hasta ese punto. El aprendizaje todavía puede ser lo que sucede en las personas cuando se les presentan ideas, cuestiones, valores, preguntas sobre problemas, y cuando a través de la reflexión, el análisis, la valoración y la evaluación, llegan a entender y a poseer ideas independientes sobre sus sociedades y sobre lo que del mundo han aprendido. La educación se ha convertido principalmente en insumo. Si tiene algún producto auténtico, es el aprendizaje, pero es sobre todo socialización basada en la conformidad y el adoctrinamiento en el sistema de valores dominante. El aprendizaje real se da en la voluntad, y a voluntad, del educando. En el ámbito de los derechos humanos, el aprendizaje es más coherente que la educación con el propósito fundamental de los conceptos y las normas de los derechos humanos, lo cual hace posible que todas las personas desarrollen por completo su dignidad humana. Empieza cuando los educandos asumen su derecho de decidir qué creerán, y desarrolla medios por los cuales pueden adquirir información mientras forman sus propias opiniones y determinan cómo actuarán con respecto a las cuestiones que les preocupan. (Todavía hay lugares en los que la educación se centra en el aprendizaje, pero son escasos. Al menos, la educación proporciona información básica. Para los que reflexionan y pueden resistir ante el adoctrinamiento, puede ser el inicio del aprendizaje. Y en los casos en que las personas no poseen las herramientas para adquirir información, es mejor que nada.) No obstante, sin un auténtico aprendizaje sobre los derechos humanos, las personas no podrán alcanzar su dignidad plena. La educación puede proporcionar información sobre los derechos humanos, pero no desarrolla necesariamente en los educandos la capacidad y la motivación para realizar plenamente esos derechos.”

[...] La característica más destacada del aprendizaje sobre los derechos humanos que se acaba de explicar es el concepto y la práctica de una pedagogía transformadora de los derechos humanos que podría modificar la estructura de poder que subyace a la mayoría de las formas de desigualdad y opresión. Este concepto de aprendizaje transformador es similar al “enfoque profundo” del aprendizaje o aprendizaje activo, en el cual el educando alcanza una comprensión personal del material presentado y reacciona críticamente al contenido, vinculándolo a sus conocimientos y experiencias anteriores. Además, examina las pruebas y evalúa los pasos lógicos que se han seguido para llegar a las conclusiones. Este concepto también cuestiona el “enfoque superficial” o el enfoque tradicional centrado en el maestro.

[...] En términos más prácticos, el aprendizaje sobre los derechos humanos también se ha definido como un ámbito en desarrollo y movimiento curricular que abarca “actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizaban transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes”. El aprendizaje sobre los derechos humanos es un requisito del aprendizaje permanente, y viceversa. Por lo tanto, el Relator Especial considera que el aprendizaje permanente y el aprendizaje sobre los derechos humanos están indisolublemente vinculados y son esenciales para todas las sociedades. Además, el aprendizaje sobre los derechos humanos debe referirse a la educación en su conjunto y no aplicarse solamente a partes aisladas del programa de estudios en un contexto de aprendizaje formal”.

1616 CONVENCION AMÉRICAINNE DES DROITS DE L'HOMME. Texte consulté dans la page institutionnelle d'OEA. : www.oas.org/es/.

de la Organización de los Estados Americanos [...] en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”.

El Protocolo de San Salvador¹⁶¹⁷ ratificó las metas educativas del Pisdec de la ONU y añadió que la educación no solo no será utilizada para fines productivos, sino que también deberá contribuir a fortalecer las competencias de las personas para que alcancen las realizaciones y que las puedan escoger libremente,

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y la dignidad, fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, para que todas las personas puedan participar efectivamente en una sociedad libre; favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de paz.

El Protocolo de San Salvador establece en los artículos 1 y 2 la obligación del Estado de tomar medidas e invertir recursos para la enseñanza:

Artículo 1. Obligación de tomar acciones. Los Estados Partes en el presente Protocolo, adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, se comprometen a adoptar las medidas necesarias, tanto a nivel nacional, como mediante la cooperación internacional entre los Estados, entre ellas, medidas económicas y técnicas, hasta el límite de los recursos disponibles y teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, para lograr progresivamente, y de conformidad con la legislación interna, la plena realización de los derechos reconocidos en el presente Protocolo. Artículo 2. La obligación de adoptar Leyes nacionales. Si el ejercicio de los derechos enunciados en el presente Protocolo no estuviere ya garantizado por disposiciones legislativas o de otro tipo, los Estados Partes se comprometen a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales, las disposiciones del presente Protocolo, la legislación u otras reglamentaciones que sean necesarias para dar efecto a estos derechos.

En relación con la libertad de los padres para elegir la educación que prefieren para sus hijos, en el artículo 13.4 se lee que “De conformidad con la legislación interna de los Estados partes, los padres tienen derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos, siempre y cuando ésta cumpla con los principios antes mencionados”.

En cuanto a la protección especial para las personas con discapacidad, en el Protocolo de San Salvador en la sección e) del apartado 3 del artículo 13 se establece la obligación del Estado de diseñar programas de educación especial para personas con discapacidad y proporcionar la instrucción y capacitación especial para las personas con discapacidades físicas o mentales, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad. Para ello, el Estado tiene la obligación tanto de incluir, con carácter prioritario en sus planes de desarrollo urbano, las soluciones a las necesidades específicas resultantes de este grupo vulnerable (apartado c) del artículo 18), como de adoptar medidas de protección más estrictas para estas personas.

.....

1617 PROTOCOLE DE SAN SALVADOR, Texte consulté dans la page institutionnelle: www.oes.org/es/juridique.

Transcritas las normas y las recomendaciones de la Relatoría Especial para la Educación de las Naciones Unidas, se constata que fueron incluidas en la normativa nacional de Colombia, lo cual ya se explicó a profundidad en la segunda parte de esta tesis cuando se analizaron los cuatro factores, elementos o componentes del derecho a la educación y su consagración legislativa y jurisprudencial en este país.

Revisando las reformas relativamente recientes del sistema educativo en Colombia, se puede deducir que la modernización del sistema está virando hacia un modelo normativo supranacional, lo cual inicia con la expedición de la Constitución de 1991, en la que se incorpora la percepción social de la educación, en lo cual influyó en gran medida el contexto internacional de la época. Como ya se indicó, estas reformas también tuvieron un telón de fondo en la reunión de la Asamblea General en 1989, en la que se aprobó por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño, por lo que se exigió la aplicación inmediata de las disposiciones allí contenidas, con el fin de favorecer a la población mundial menor de 18 años cubriendo cuatro temas: la supervivencia, el desarrollo del niño, la protección de sus derechos y la participación en la educación, los cuales fueron desarrollados a través de las recomendaciones de la primera relatora especial para la educación en los componentes que ya se sintetizaron. A continuación se estudiará el proceso social mediante el cual se logró incluir estos nuevos referenciales comunes universales en la Constitución de 1991 y en la legislación nacional.

b) El proceso de inclusión de los referenciales comunes universales en la normatividad nacional

Todas las orientaciones que se dieron en la cumbre internacional de 1989 llevaron a varios grupos de trabajo a incidir en las discusiones que se suscitaron durante la Asamblea Constituyente de Colombia en 1991¹⁶¹⁸.

Así, el señor Abel Rodríguez, quien formó parte de la Asamblea Constituyente en 1991, constató lo siguiente¹⁶¹⁹:

“[...] aunque la educación no haya sido objeto de intensa controversia o un tema traído a la agenda pública durante el proceso de la Asamblea Constituyente, esto no quiere decir que el tema no haya merecido la atención justa y necesaria”. Así, durante la preparación de la Asamblea, un grupo de científicos, artistas, educadores y trabajadores culturales trabajó en un subcomité adjunto a la Comisión de Derechos Humanos en el tema del “Derecho a la educación, la promoción de la cultura, la ciencia y la tecnología.

En este subcomité, un grupo grande discutió exclusivamente el tema de la educación. Los comités preparatorios y los subcomités de la Asamblea Nacional Constituyente se crearon por el Gobierno para facilitar la participación de representantes de cada sector en el debate, con el fin de formular propuestas para la reforma constitucional. En total, se distribuyeron diez comités que operaron en veintinueve subcomités”.

Fue así como en la Asamblea Constituyente cuatro de los cinco comités se centraron en el tema de educación¹⁶²⁰. El primer subcomité consideró la educación como un derecho; el

1618 ANALES DE LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE, Diario Oficial del Congreso de la República, Página Oficial del Congreso, www.senado.gov.co, p. 156

1619 A. RODRÍGUEZ, *La educación después de la Constitución del 91*, Bogotá, FECODE, 2002, p. 27.

1620 F. CAJIAO, (2004) *La concertación de la educación en Colombia*, Revista Iberoamericana de educación No 34, pp. 31-47.

segundo la analizó como una responsabilidad de las autoridades locales; el tercero, como la responsabilidad de los órganos nacionales del Estado, y el cuarto, en cuanto a la cuestión de economía y de finanzas públicas en el sector de la educación. De los 380 artículos que se incluyen en el texto constitucional, alrededor de 40 se relacionan con la educación y la cultura. Gracias a esta normativa constitucional, la educación se convierte en un elemento esencial¹⁶²¹ de la dignidad humana y en una actividad inherente¹⁶²² a los fines del Estado Social¹⁶²³.

La Asamblea Nacional Constituyente, en sí misma, es un gran esfuerzo de convergencia del país hacia un nuevo pacto social en medio de una profunda crisis social y política. Abel Rodríguez sigue explicando¹⁶²⁴:

“Aunque la educación es uno de los problemas sociales más agudos dada la crisis que afectó a las políticas públicas implementadas en los años ochenta, y aunque el interés diferentes sectores era convertir la educación en una prioridad nacional, este no fue, en principio, uno de los principales problemas que llevaron al proceso constitucional del 91. Existían otros problemas mucho más difíciles, tales como la violencia, el terrorismo, la corrupción, el clientelismo, etc., los cuales llenaron los espacios públicos de discusión en esta ocasión”.

En 1991, el reto era elaborar por lo menos un proyecto que permitiera el diseño de un proyecto pedagógico que hiciera viable una educación de ciudadanos independientes y autónomos, que pudieran asumir la vida con libertad y responsabilidad, con la ayuda de instrumentos tales como la democracia, la participación en el proyecto educativo nacional. El texto del proyecto elaborado por la Asamblea Constituyente incluyó los componentes de la educación, que se reconocen a nivel internacional¹⁶²⁵ de la siguiente manera:

1. La educación es un servicio público esencial y un derecho de la persona. El Estado es responsable a través de sus Ministros de promover la educación, regular, dirigir y supervisar el servicio. Los padres o tutores y la comunidad en general tienen el deber de facilitar el acceso y contribuir a su mejor implementación.
2. Se garantiza la libertad de los padres o tutores a elegir el centro de enseñanza de sus hijos menores de edad, la libertad de las escuelas para determinar sus idearios democráticos y el modelo pedagógico, la libertad de los educadores para definir el contenido, los métodos e instrumentos para la educación, sin que puedan ser sometidos a parámetros religiosos o doctrinales; y el derecho de los padres o tutores, educadores y estudiantes a organizar y participar en la gestión de las escuelas.
3. La dirección de la educación la ejerce el Consejo Nacional de Educación, el cual estará presidido por el Ministro, e integrado por los representantes de la Asamblea Legislativa, el Gobierno y la comunidad educativa, científica y cultural.

1621 D. DE FERRANTI, F. FERREIRA, G. PERRY y M. WALTON, (2003), *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?* Washington D.C., Banco Mundial.

1622 S. EDWARDS et R. STEINER. (2008), *La revolución incompleta. Las reformas de Gaviria*. Bogotá. Editorial Norma.

1623 E. LORA (2004), *La situación económica y social antes y después de la Constitución de 1991*. Revista de Economía de la Universidad de los Andes. www.econmiauniandes.edu.co, p. 37

1624 *Ibidem* note 1056

1625 *Anales de la Asamblea Nacional Constitucional*, Diario Oficial Bogotá 1991, p. 16

4. La Ley regulará la composición del Consejo Nacional de Educación, así como la participación comunitaria en la gestión de la educación a nivel regional y local.
5. Las instituciones de educación superior tienen autonomía académica y administrativa. El presidente es elegido por la Asamblea de la Universidad, que se integrará con los delegados elegidos por voto directo de los profesores, estudiantes, graduados y empleados de la institución”.

Así fue como en la Constitución de 1991 los Constituyentes lograron hacer una nueva concepción de la participación democrática¹⁶²⁶, otro modelo de organización estatal¹⁶²⁷ y un sistema de descentralización¹⁶²⁸ que no existía antes¹⁶²⁹. La Constitución se ha convertido en una herramienta educativa para promover nuevas formas de hacer las cosas¹⁶³⁰, invitando al público a abordar los problemas que alguna vez fueron patrimonio¹⁶³¹ casi exclusivo del Ejecutivo¹⁶³².

En desarrollo de estos artículos de la Constitución, la Ley 115¹⁶³³, también llamada ley de la educación, fue un primer esfuerzo tendiente a avanzar en lo que se ha llamado el Contrato Social por la Educación. Esta ley fue aprobada después un amplio proceso de discusión y consulta. Su origen proviene de la iniciativa de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), quienes lograron dialogar con el Gobierno y convencerlo de expedir una ley que regulara la educación nacional en general. Esta iniciativa fue bien acogida por la comunidad educativa y por otros sectores de la población en respuesta a un clima de debate y participación que se activó en esa época, con la experiencia del proceso constituyente. El ambiente era propicio para la consulta, por lo que el ministro de Educación, Carlos Holmes Trujillo, superó la iniciativa de los docentes, ofreciendo una “Constituyente educativa”¹⁶³⁴.

Sin embargo, el proceso dio lugar a muchos conflictos y debates entre las concepciones más democráticas y aquellas de los conservadores. En este sentido, Abel Rodríguez explica que:

La iniciativa de la ‘Constituyente educativa’, que fue ampliamente elogiada por varias organizaciones independientes y grupos académicos, fue muy criticada por el Comité Ejecutivo de Fecode [...]. Un debate abierto sobre esta cuestión se resolvió en favor de los sectores sindicales, encabezados por la dirección de Fecode y apoyado por el Gobierno; ambos,

1626 F. VELÁSQUEZ y E. GONZÁLEZ, (2003), *¿Qué ha pasado con la participación en Colombia?*, Bogotá: Fundación Corona, Universidad de los Andes, p. 45.

1627 F. VELÁSQUEZ, (1995), La descentralización en Colombia: Antecedentes, desarrollos y perspectivas, en VARIOS, *Descentralizar en América Latina, Serie Gestión Urbana Vol 3, Programa de Gestión Urbana - UNCHS PNUD, Banco Mundial GTZ*, 234 p.

1628 F. VELÁSQUEZ, (1988), Los movimientos populares y la reforma municipal, en *Colombia, Democracia y Sociedad*. Bogotá. Cidse-Fescol, 1988, p. 39.

1629 Cfr. A. VALENCIA, (2001), *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia*. Bogotá: CIDSE CEREC, 167 p; O. SUNKEI, Auge, crisis y renovación del Estado, en *Revista Foro No 20, Bogotá*, p. 45; M.L. TAMAYO, (2000), Transparencia internacional por Colombia, para fortalecer el control ciudadano., en *Colección Cuadernos de Transparencia No 2, Bogotá, Julio octubre 2000*, 345 p.: P. SANTANA (1986), Movimientos y reformas sociales en Colombia, en *Revista Foro No 1, Bogotá*, p. 14

1630 Cfr. O. RESTREPO (1988), *La institucionalización del proceso de planificación en Colombia*, Bogotá, Fundación Jorge Tadeo Lozano, p. 32; D. RESTREPO, La participación social como construcción del interés público entre el Estado y la sociedad, en *Revista Nómadas, No 3, DIUC*, p.98; H. SIERRA, (1977), *Participación ciudadana y democracia social, desarrollo regional y medio ambiente, descentralización y gestión del liderazgo indígena*. Cali, CENCOA- KAS, 1986, p. 44.

1631 A. MONTENEGRO y R. RIVAS (2005), *Las piezas del rompecabezas: desigualdad, pobreza y crecimiento*. Bogotá. Tauros, p. 43.

1632 J. A. Ocampo, (2004), *Entre las reformas y el conflicto. Economía y Política en Colombia*. Bogotá. Grupo Editorial Norma, p 56.

1633 Le texte de la Loi 115 de 1993, Bogotá: Legis.

1634 A. RODRÍGUEZ (2002), *La educación después de la Constitución de 1991*, Bogotá: Fecode, p. 27.

aliados, lograron imponer un proceso de negociación bilateral. Por lo tanto, el proceso comenzó ignorando el principio que establece que la educación es un asunto de todos.

En un segundo aspecto de la polémica entre los que defendían la necesidad de una ley que regulara el derecho a la educación como un derecho fundamental y un sector en favor de una ley para regular la prestación¹⁶³⁵ de los servicios educativos¹⁶³⁶ –en este último grupo se encontraba¹⁶³⁷ Fecode¹⁶³⁸–, se encontró que la Constitución no tenía una definición explícita de la educación como un derecho fundamental, y que incluso la jurisprudencia de la Corte Constitucional en ese momento aún no había ratificado el carácter fundamental del derecho a la educación. Con la pérdida de la oportunidad de avanzar en la dirección indicada por la Corte Constitucional, la necesidad de regular el derecho a la educación era excepcional, y hasta ese momento no había ningún indicio de que el trabajo legislativo¹⁶³⁹ se moviera en ese sentido¹⁶⁴⁰.

La tercera controversia se centró en el contenido y el alcance del derecho, que se llevó a cabo inicialmente solo entre el Gobierno y el Comité Ejecutivo de Fecode; se intercambiaron diferentes proyectos de ley para avanzar en la discusión¹⁶⁴¹. En un segundo momento, el debate se centró en el proyecto de ley al Congreso que había sido acordado¹⁶⁴² entre estos mismos actores¹⁶⁴³.

Sin duda, el proyecto de ley desarrollado entre el Gobierno y los educadores de Fecode significó importantes reformas en la educación superior; sin embargo, fue un proyecto severamente criticado¹⁶⁴⁴ por los académicos¹⁶⁴⁵ y los grupos de docentes¹⁶⁴⁶ no sindicalizados excluidos de la discusión¹⁶⁴⁷. Es evidente que se perdió una oportunidad valiosa para hacer reformas mucho más profundas, por cuanto faltó una mayor perspectiva respecto de la transformación¹⁶⁴⁸ que se requería en el sistema educativo¹⁶⁴⁹. Sin embargo, no se puede negar la importancia del hecho: era la primera vez que un proyecto de ley de reforma de la educación llegaba al Congreso con el apoyo del Gobierno y de la organización sindical de docentes¹⁶⁵⁰.

-
- 1635 J. DUSSAN (2007), Primeras iniciativas y perspectivas del movimiento pedagógico, en *Educación y Cultura* 77. Bogotá, p. 14.
- 1636 J. CORTÉS (2009), Por la unión del magisterio y la educación en Colombia, *aportes de la historia de FECODE*, en *Educación y Cultura* No 82, Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones docentes, p. 89.
- 1637 A. ALESINA, *Reformas institucionales en Colombia*. Bogotá: Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, p. 32
- 1638 C. AHUMADA (1996), *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Bogotá: El Ancora Editores, p. 43.
- 1639 FECODE (1991), Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa. En *Educación y Cultura* No 23. Bogotá: CEID, p. 45.
- 1640 J.F. OCAMPO, (1994), *La reforma educativa, Ley general de Educación y Ley 60 de 1993*. Bogotá, Ediciones FEDOCE, p. 23.
- 1641 FECODE (1991), Propuestas de FECODE sobre la Ley General de Educación, en *Educación y Cultura* No 23. Bogotá: CEID, 233 p.
- 1642 O. PULIDO CHAVES (2008), *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. El estatuto docente en Colombia*, Buenos Aires, Laboratorio de políticas Públicas. Serie Ensayos e investigaciones docentes No 31, p. 18.
- 1643 A. ÁLVAREZ, (1999), Del Plan de apertura educativa a la lucha por la educación pública, en *Educación y Cultura* No 23. Bogotá: CEID, 76 p.
- 1644 B. STALLINGS, (1992), La influencia internacional en las políticas económicas, en *La política de ajuste económico, las restricciones internacionales, los conflictos distributivos y el Estado*. Bogotá: CEREC, p. 34.
- 1645 J. SILVA COLMENARES (1992), *Una cosmovisión materialista para la investigación*. Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia, p. 56.
- 1646 E. SARMIENTO, (2001), El neoliberalismo, nefasto experimento para Colombia, en *Nueva Gaceta*, Bogotá. Revista editada por el Centro de Estudios Nueva Granada, p. 32.
- 1647 A. RODRÍGUEZ (1991), Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos, en *Congreso Pedagógico Nacional, memorias*. Bogotá, p. 12.
- 1648 H. BOCANEGRA (2000), *Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia, p. 56.
- 1649 A. ALESINA (1992), *Reformas institucionales en Colombia*. Bogotá. Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, p. 6
- 1650 FECODE (1991), Defensa de la educación Pública frente a la apertura educativa, en *Educación y Cultura* No 23. Bogotá: CEID, p.

Desde la presentación del proyecto de ley en la Cámara de Representantes, los miembros de la Comisión Sexta y los ponentes de la ley realizaron una serie de foros en las principales ciudades del país, los que sirvieron para expresar diferentes puntos de vista sobre el contenido y alcance del proyecto¹⁶⁵¹. Muchas de las sugerencias formuladas en los foros no fueron incluidas por los ponentes, pero parece que al menos crearon un clima favorable para el proceso de reflexión sobre la ley de educación, que era desconocida hasta el momento en el sector de la educación, ya que por costumbre los proyectos de ley eran verdaderas sorpresas cocidas, que salían de la intimidad de los gabinetes ministeriales. Por primera vez en el país, un proyecto de ley lograba ser concertado con otros sectores¹⁶⁵².

Al llegar al Senado, el proyecto dio un nuevo giro, ya que los relatores nombrados por la sociedad no estuvieron en las discusiones del Senado, sino únicamente en las consultas directas. Por el contrario, sí se escuchó¹⁶⁵³ a los portavoces de las escuelas privadas y a los expertos en educación provenientes de las diversas organizaciones¹⁶⁵⁴ internacionales¹⁶⁵⁵ que tenían la tarea de recoger la opinión pública sobre este proyecto. Después de un laborioso proceso, fue aprobado, siendo una extensa declaración que cambió en gran parte el proyecto inicial aprobado en la Cámara de Representantes. Finalmente, se adoptó la Ley 115 de 1994, en cuyo texto se aceptaron la mayoría de los cambios propuestos por los senadores.

Esta ley representa un avance significativo en las reglas que rigen la educación en Colombia durante el siglo xx¹⁶⁵⁶. A pesar de las diferencias encontradas en el proceso de aprobación del texto, la ley logra introducir un programa de reformas con una enorme capacidad para hacer grandes cambios en la educación, tanto a mediano como a largo plazo, con el fin de cumplir con su función social. Muchos de los problemas que preocupan a los educadores y a la sociedad en general se incluyeron en esta ley, como por ejemplo¹⁶⁵⁷:

1. Los objetivos del sistema educativo.
2. Las modalidades para los grupos especiales y los grupos étnicos para promover su integración en el sistema educativo ordinario.
3. El fortalecimiento de la autonomía de los establecimientos de enseñanza, por cuanto esta ley creó estructuras participativas en todos los niveles de la educación.
4. La obligación del Ministerio de Educación de preparar los planes decenales.

32.

1651 FECODE (1992), *Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, memorias*. Bogotá: CEID, p. 45

1652 O. FALS BORDA (1990) *El rol político de los movimientos sociales y la democracia participativa*, en el Foro Constitucional, Revista No 11 y n° 13, Bogotá 1990, p. 32.

1653 J. ESTRADA ÁLVAREZ, (2002), *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p. 56

1654 N. RAMÍREZ (2006) "Internacionalización de la economía y la política económica". En *Revista Republicana No 1*, Bogotá: Fondo Editorial, Corporación Universitaria Republicana, p. 44.

1655 E. SARMIENTO, (1996), *Apertura y crecimiento económico: de la desilusión al nuevo Estado*. Bogotá, Academia Colombiana de Ciencias económicas, p. 32.

1656 Programme des Nations Unies pour le développement, Rapport du PNUD sur le développement humain 2001. Bogotá. www.pnud.org.co.

1657 Ministère de l'Éducation nationale, link : les normes, *l'histoire du système éducatif général*. En www.mieducacion.gov.co.

5. Los mecanismos para la participación en la formulación de políticas para la sociedad civil, como las reuniones y los foros educativos.

A pesar de las virtudes de la ley, aparecieron restricciones redundantes, como dejar por fuera de ella la estructura del sistema de educación superior o ignorar el carácter de servicio público de la educación ordinaria, consagrados en la Constitución¹⁶⁵⁸.

Al realizar un balance de las fortalezas y debilidades de esta ley,¹⁶⁵⁹ se puede afirmar que los progresos fueron más importante que las limitaciones¹⁶⁶⁰. Y más allá del alcance de la ley, cabe señalar la participación de amplios sectores de docentes en el proceso de discusión preliminar en la Cámara de Representantes como un precedente para la apropiación de las políticas públicas¹⁶⁶¹ de educación¹⁶⁶². Es cierto que la idea original de una “*Constituyente educativa*” representa el espíritu de la participación ciudadana que se había generado por la Asamblea Constituyente, ya que en este contexto se hubieran podido incluir más activamente el sector universitario, los empresarios¹⁶⁶³ y demás sectores de Gobierno¹⁶⁶⁴.

La participación de los docentes en los debates que condujeron a la promulgación de la legislación tuvo su impacto sobre el contenido y alcance del derecho a la educación¹⁶⁶⁵, lo que ha generado un compromiso en muchos temas identificados como la nueva orientación del sistema¹⁶⁶⁶, en donde se establece que la política pública debe ser el producto de un pacto social por la educación.

Desafortunadamente, al mismo tiempo que se discutía la ley de educación, el ministro de Educación y el ministro de Hacienda avanzaron en el proyecto de ley unilateral de competencias territoriales y transferencias de recursos a municipios y departamentos, sin haber permitido ningún proceso de discusión, lo que luego se convirtió en la Ley 60 de 1993¹⁶⁶⁷. Esta ley fue aprobada un poco antes de la ley de educación 115 y tuvo muchas críticas entre los docentes, pues representó un retroceso en la inversión del sector de la educación¹⁶⁶⁸. Este texto dio lugar a una huelga indefinida de las actividades docentes¹⁶⁶⁹.

-
- 1658 N. HERNÁNDEZ GUEVARA, (2009), *Participation e incidence de la société civil dans les politiques éducatives : Le cas colombien*. Bogotá : Collection livres FLAPE, p. 34.
- 1659 O. LERMA CARREÑO, *Le droit á l'éducation en Colombie*. Bogotá : Collection Livres FLAPE, p. 3.
- 1660 F. CAJIAO, F. (2003), *La formation des professeurs et son impact social*. . Bogotá, Magisterio, p. 32.
- 1661 R. M. TORRES, (2010), *Participation de la citoyenneté et éducation, un regard sur les 20 expériences en Amérique Latine*, p. 34.
- 1662 IREGUI, A., L. MELO y J. RAMOS (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República de Colombia, p. 88
- 1663 G. FRIGERIO, M. POGGI, M GIANNONI (1997), *Politiques, institutions et acteurs en éducation*. Buenos Aires. Nouveautés éducatives, p. 34.
- 1664 N. CUNNIL GRAU, (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Bogotá: Nueva sociedad CLAD, p. 78.
- 1665 R.M. TORRES, (2000) "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB Editorial, Magisterio Nacional, p. 14.
- 1666 R.M. TORRES, (2001), "De agentes de la Reforma a sujetos de cambio. La encrucijada docente en América Latina", en *Perspectivas, Volumen 30, No 2, No 114*. Ginebra: UNESCO, p. 5.
- 1667 MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA. (2001), *Desarrollo de la educación en Colombia*, Informe Nacional, Bogotá: Imprenta Nacional.
- 1668 O.L. ACOSTA, U. AYALA e I. FAINBOIM (1999), El presupuesto de la verdad a la luz de los enfoques modernos, en *Debate de Coyuntura económica No 50*, Bogotá: Fedesarrollo, p. 32.
- 1669 JOURNAL EL TIEMPO, (1991) *Le financement de l'éducation et la nouvelle Loi*, édition du 14 novembre de 1993. Bogotá, p. 4.

La Ley 60, sobre la distribución de las transferencias, fue precisamente el producto de la presión y “sugerencias” que se hicieron al Ejecutivo en ese año por el FMI¹⁶⁷⁰ y el BM¹⁶⁷¹. Para el Gobierno era claro que debía implementar el modelo neoliberal en el sector de la educación si quería seguir disfrutando de los préstamos de la banca internacional, por ello en el Plan de Desarrollo 1990-1994¹⁶⁷² del gobierno de César Gaviria Trujillo se otorgó a la educación un carácter de mercancía, donde el interés principal radicó simplemente en la ampliación de la cobertura, reduciendo al máximo los costos sociales y reorganizando el sistema educativo. Por su lado, el FMI¹⁶⁷³ le exigió al Gobierno central que delegara estas obligaciones sociales en las localidades, pero que fuera reduciendo sistemáticamente dichas transferencias y al mismo tiempo fortaleciendo el esfuerzo fiscal local y la inversión privada, privilegiando la educación técnica, que permite contar con mano de obra barata, exigencia¹⁶⁷⁴ que se debía cumplir si se quería contar con inversión extranjera en el país¹⁶⁷⁵.

Esta presión del FMI y del BM para reducir las transferencias continuó durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002¹⁶⁷⁶). Mientras el sindicato de Fecode creía que había ganado espacios de participación en el diseño de las políticas públicas de educación, el Gobierno se apresuraba a hacer aprobar en el Congreso la primera reforma constitucional de la fórmula del Sistema General de Participaciones, conocida como el Acto Legislativo 01 de 2001, donde se permitió la privatización de los colegios y la reducción de las transferencias a las autoridades locales para inversión en el sector de educación. Se cambió también la gestión¹⁶⁷⁷ de la educación¹⁶⁷⁸ y se hizo más flexible y descentralizada¹⁶⁷⁹. Luego, en la reforma constitucional en el año 2007, que modificó nuevamente la fórmula constitucional de transferencias, se disminuyó aún más la inversión en el sector de la educación, pasando de 4,6 en el año 1991 a 3,4 en el año 2013. Este tema se estudiará a profundidad en el capítulo siguiente.

C. Las similitudes y diferencias

Las similitudes en los contextos normativos nacionales e internacionales de Francia y de Colombia son claramente el mismo enfoque con referenciales supranacionales comunes en torno a los objetivos de la educación, la naturaleza y el alcance de este derecho, las obligaciones del Estado en torno al servicio de la educación y los fines del aprendizaje¹⁶⁸⁰.

-
- 1670 BANCO MUNDIAL (2002), *Colombia Pauvret Report*. Report No 24524-CO Washington: Bank Mundial.
- 1671 BANQUE MONDIALE (2006) *Colombia contracting education services*. Informe No 31841 co. Washington.
- 1672 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Planes de desarrollo desde el gobierno de Ernesto Samper Pizano: El Plan de desarrollo de César Gaviria Trujillo*. Página institucional www.presidencia.gov.co.
- 1673 A. GAVIRIA et J. BARRIENTOS (2001) *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Archivos de Economía. No. 159, noviembre. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. P. 38
- 1674 E. A. HANUSCHEK (2004), What if there are no best practices? *Scottish Journal of Political Economy*. 51(2): p. 156-172.
- 1675 E. A. HANUSCHEK (2004), United States lessons about school accountability”. *Journal for Institutional Comparisons*. Center for Economic Studies and IFO Institute of Economic Research. Munich, p. 45.
- 1676 F. BARRERA OSORIO, (2006) “The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogota's concession schools. Documento de trabajo de investigación de política del Banco Mundial No. 4121. Washington, D.C, p. 65.
- 1677 F. CAJIAO, (2003), *La formación de maestros y su impacto social*, Bogotá, Magisterio, p. 18
- 1678 O. SALDARRIAGA (2003), *Del oficio de maestro*, Bogotá, Magisterio, p. 31.
- 1679 Cfr. R. J. BARRO (2001), Human capital and growth. *American Economic Review, Papers and Proceedings*. 91(2): 12-17; A. IREGUI, L. MELO et J. RAMOS (2006) *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República de Colombia, p. 16; C. UMAÑA (2004) “Esquemas de incentivos para la carrera docente”. Archivos d’Economía, No. 270, p. 12.
- 1680 Y. BAUNAY7 et F. VERGNE (2006) *Formation professionnelle, regards sur les politiques régionales*. Collection Comprendre et agir, p. 34.

Estos referenciales universales en ambas latitudes ven en la educación el instrumento para alcanzar la igualdad social,¹⁶⁸¹ pero en la práctica sirven para la implementación del enfoque neoliberal de la educación, vista como una mercancía¹⁶⁸².

En la actualidad están vigentes las normas del derecho a la educación propuestas por los instrumentos normativos y los expertos supranacionales, las cuales han sido además ratificadas internamente en cada uno de los estados comparados¹⁶⁸³. Se puede identificar una tendencia a reconocer y desarrollar legal y jurisprudencialmente el contenido de estas normas supranacionales en el derecho interno de cada país¹⁶⁸⁴. En primer lugar, sus constituciones han establecido obligaciones en torno a la educación y, en segundo lugar, en sus legislaciones nacionales se encuentran obligados a respetar los derechos específicos en cada nivel de escolaridad¹⁶⁸⁵, en especial las instituciones educativas¹⁶⁸⁶.

Además, los principios de igualdad, gratuidad, neutralidad, equidad, no discriminación y el respeto a la diversidad se encuentran consagrados tanto a nivel constitucional como legal, aunque con algunas variaciones¹⁶⁸⁷ e incluso contradicciones en su tratamiento legal interno¹⁶⁸⁸.

En consecuencia, es evidente que la mayor parte de los esfuerzos de los académicos de ambos países se ha dado para mejorar los enfoques normativos, especialmente en lo que respecta a la educación, específicamente a la enseñanza con una perspectiva de derechos humanos¹⁶⁸⁹ no solo para aumentar el acceso de los estudiantes discapacitados y desfavorecidos al sistema escolar ¹⁶⁹⁰, sino para abrir mayores posibilidad de comprensión de la diversidad y por lo tanto mejorar la capacidad de adaptación de los procesos educativos, en especial para las poblaciones desfavorecidas¹⁶⁹¹.

Además, en ambos países se reconoce el multiculturalismo y se exige que esta diversidad caracterice todo proceso educativo¹⁶⁹². De este modo, en la política pública regulatoria, sus actores han podido promover la pluralidad y han evitado una concepción homogénea de la educación como la única acción posible¹⁶⁹³.

-
- 1681 V. PHAM NGOC et G. TAUZIN (2011) Liberté, inégalités, hérédité, Collection Libres Opinions, Presses des Mines, Mines Paristch, p. 76.
- 1682 J. KNIGHT (2003), GATS, Trade And Higher Education, Perspective 2003, Where are we?, *International Strategic Information Service*, The Observatory on borderless higher education, <http://www.obhe.ac.uk/>, p. 28.
- 1683 Y. BAUNAY. C. LAVAL, L WEBER, G DREUX, D. RALLET, (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, p. 54
- 1684 C. FRAZIER (1995), *L'éducation et la Communauté européenne*, Thèse doctoral, Paris: CNRS. Éditions. Garrett, Geoffrey and George Tsebelis, p. 32.
- 1685 A. NOVOA, (2000), The restructuring of the European educational space, In T. Popkewitz (ed), *Educational knowledge; changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press, pp. 31-57.
- 1686 A. HINGEL, (2001), *Education policies and European governance*. Brussels: European Commission- Directorate Generale for Education and Culture ([http:// europa.eu.int/comm/governance/areas/](http://europa.eu.int/comm/governance/areas/)), p. 65
- 1687 M RAMÍREZ y J. TÉLLEZ (2006), La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía* 379: 38.
- 1688 V. TROGER, (2006), *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Editions sciences humaines, p. 6.
- 1689 C. BEN AYED, (2010), *L'école démocratique, vers un renoncement politique?* Armand Colin, p. 16.
- 1690 M. CORREDOR, (2002), *Universalidad de la educación, Colombia entre la exclusión y el desarrollo*. Bogotá: Contraloría General de la República, p. 56.
- 1691 M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D.GREGER et J.I. ROCHEX, (2011), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. ENS éditions, p. 15.
- 1692 C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris, PUF, p. 32.
- 1693 W. BREKHUS (2005), " Une sociologie de l'invisibilité " : réorienter notre regard ". *Réseaux*, no 129-130, p. 244-272.

Como garantes del derecho a la educación, los dos estados comparados han dado a la diversidad y a la mixtura un papel prioritario, con el fin de restaurar el tejido social y desterrar los privilegios y los desequilibrios que históricamente han afectado negativamente las experiencias educativas de los niños y jóvenes en ambas naciones¹⁶⁹⁴.

De otra parte, se detectaron muchas similitudes en el marco normativo interno y en el desarrollo reglamentario de la ley en cada país, así como del alcance de las obligaciones de los estados en torno a la educación. Los objetivos de la educación son los mismos en ambas naciones, aunque Colombia no tenga aún un código de educación, sino simplemente una ley general de educación, lo que confirma la necesidad de avanzar en la construcción de un lenguaje común aplicable en cualquier lugar del planeta en torno a los objetivos de la educación, que contenga una dimensión mundializada¹⁶⁹⁵.

El fortalecimiento de las perspectivas compartidas sobre los objetivos comunes de la educación permitirá mejorar la integración global no solo en términos comerciales y económicos, sino también los procesos de cooperación multilateral en el ámbito de la educación, la ciencia, la tecnología y cultura¹⁶⁹⁶.

En Colombia se recomienda entonces la codificación¹⁶⁹⁷ para el tema de la educación, como se hizo en Francia en el Código de Educación, con la tarea de recopilar y unificar la normatividad en un solo texto, con el fin de incluir detalles de las obligaciones del Estado en torno a los cuatro elementos del derecho: la disponibilidad, la permanencia, la adaptabilidad y la aceptabilidad¹⁶⁹⁸, los cuales aún no son explícitos en la ley colombiana, aunque deba considerárseles como parte del normatividad nacional, a través de desarrollos jurisprudenciales de la Corte Constitucional, los cuales tienen el carácter de norma con aplicación obligatoria para los jueces en los casos de tutela¹⁶⁹⁹.

Sin embargo, se considera que es mucho mejor consagrar las obligaciones del Estado de manera explícita y detallada mediante la compilación en un código unificado, lo que facilitaría un mejor diseño de la política pública en educación y la implementación de acciones programáticas para asegurar la realización del derecho, ya que es obvio que la obligación del Estado no se limita a la promoción de la actividad educativa y al respeto a la libertad académica, sino que se requiere el diseño de una política pública integral que garantice la prestación de un servicio de calidad cuyos lineamientos se podrían dejar plasmados en un código¹⁷⁰⁰, exigiendo al Estado tomar medidas concretas para poner en práctica acciones positivas¹⁷⁰¹

1694 G. CALVES (2004), *La discrimination positive*. Paris : PUF, p. 56.

1695 R. SULTANA (1995). A uniting Europe, a dividing education? Supranationalism, Euro-centrism and the curriculum. *International studies in Sociology of Educations*, pp. 115-144.

1696 G. MASSANGIOLI, (2001), *A more competitive and dynamic economy in the knowledge society: Towards a new European approach for education*. Communication présentée à l'Institut Universitaire de Florence, p. 35.

1697 C. CERDA GUZMÁN (2010), *Codification et constitutionnalisation*, *Collection des Thèses* 44: 66.

1698 Rapporteur Spécial pour l'éducation de Nations Unies, consulté en <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm>

1699 M. ARANGO OLAYA (2004), *El Bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana*, en *Revista Precedente*, www.icesi.edu.co, p. 13.

1700 CERDA GUZMÁN (2010), *Codification et constitutionnalisation*, *Collection des thèses* No 44, p. 32

1701 G. WHITTY, S. POWER, D. HALPIN (2000), *Teoría Social y política educativa. Ensayos de la sociología política de la educación*. Puzol Valencia: Pomares-Corredor, p. 34.

para asegurar que los tres millones de niños que aún están sin escuela en Colombia tengan acceso a la educación¹⁷⁰² a corto plazo¹⁷⁰³.

Por otro lado, si Colombia puede redefinir los objetivos de la educación con una reforma educativa integral, podría cambiar las prioridades del Estado, incluyendo, por ejemplo, una financiación adecuada del sistema escolar con fórmulas siempre progresivas con un desarrollo curricular único y mundializado¹⁷⁰⁴ y un sistema de gestión eficiente que permita mejorar la calidad de la educación¹⁷⁰⁵ y un trato adecuado a la población marginada.

Todo lo anterior porque en Francia se viene legislando y diseñando políticas públicas en educación desde hace unas décadas, que han permitido mejorar las condiciones de las poblaciones marginadas¹⁷⁰⁶, y hoy se observan resultados positivos en estas prácticas exitosas que se sugiere sean imitadas en Colombia para dar atención especial, por ejemplo, a los niños de las familias desplazadas por la violencia y a las poblaciones de las comunidades indígenas, a quienes se les debe brindar apoyos especializados para superar las dificultades en el aprendizaje.

Por último, se observa que los dos países comparten puntos de vista en la política pública de educación y han hecho esfuerzos comunes para mejorar la financiación de la educación. Sin embargo, en Colombia existe la necesidad de desarrollar mecanismos jurídicos constitucionales para evitar que las inversiones en la educación disminuyan gradualmente, pudiendo utilizar la fórmula francesa de asignación de recursos con base en los objetivos anuales de ampliación de cobertura¹⁷⁰⁷.

Sobre la calidad de la educación, se observa que en ambos países existe un sistema jurídico basado en la medición del desempeño y el rendimiento, lo cual es importante, pero aún no cuentan con indicadores estándar que permitan las evaluaciones cualitativas comparativas a nivel internacional, por ejemplo, desde el punto de vista del avance en la educación de los derechos humanos¹⁷⁰⁸, los cuales deben incluir indicadores para medir la exclusión y discriminación¹⁷⁰⁹, entre otros¹⁷¹⁰.

Respecto del avance en la educación inclusiva en Colombia, se puede concluir que la ley de educación vigente no ha servido para reducir las asimetrías sociales ni las disparidades de igualdad de oportunidades en la educación. En este país es más importante velar por

-
- 1702 G. TIRAMONTI, (2001), "El Banco Mundial y la agenda educativa", en *Cuadernos de Pedagogía* 308: pp. 57-60.
- 1703 M. REYES MATE, (2002), "Política, justicia, educación", en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, Madrid: Biblioteca Nueva, p. 71-79
- 1704 J. C. TEDESCO, *El rol del Estado en la educación*. OREALC, p. 12.
- 1705 T. TADEU DA SILVA (1997), "El proyecto educacional moderno ¿Identidad terminal?" en *Crítica post estructuralista y educación*. Editado por A. J. Velga Neto, pp. 273-290. Barcelona: Laertes, p. 5.
- 1706 M. DEMEUSE et A. BAYE (2005), "Pourquoi parler d'équité ? ", In M. DEMEUSE, A. BAYE, M. H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (DIR), *Vers une école juste et efficace*. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck Université (Economie, Société, Région), pp. 150-170.
- 1707 Code d'éducation de la France (2000).
- 1708 F. DUBET (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, p. 34.
- 1709 J.L. DÉROUET (2006) "Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2.000 ", *Revue française de pédagogie*, no 154, pp. 5-18.
- 1710 F. DUBET (2004), *L'école de chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, p. 13

los derechos económicos¹⁷¹¹ de las instituciones educativas privadas¹⁷¹², que garantizan el derecho a una educación gratuita¹⁷¹³; esto sucede porque la ley actual deja un papel subsidiario al Estado en materia de educación¹⁷¹⁴, mientras que en Francia la educación es prioridad del Estado¹⁷¹⁵.

En conclusión, el estudio de las normas nacionales e internacionales permitió identificar temas comunes y preocupaciones similares acerca de ejercer el derecho a la educación en las dos naciones. En un escenario global con fundamentos y objetivos, esas normas tienden a ser similares y con un enfoque armonizado en torno al modelo neoliberal de la economía, que busca respetar la libertad pública de los estados de implementar una educación humanista, pero al mismo tiempo considera la educación como una mercancía al servicio de la teoría del capital humano; este fenómeno se describe en profundidad en la siguiente sección.

Sección 2

La transformación de la política educativa al modelo neoliberal

En Francia existe una contradicción entre la referencia supranacional del Tratado de la Comunidad Europea, que exige que la educación¹⁷¹⁶ sea un derecho de los ciudadanos¹⁷¹⁷, frente a la ausencia de regulación en el mismo Tratado del servicio de la educación como un deber del Estado al servicio de la igualdad social en la UE, por cuanto se trata de una competencia complementaria¹⁷¹⁸. A continuación se analiza la evolución de las políticas públicas en Francia y su transformación hacia un modelo neoliberal.

A. La evolución de la política pública de educación en Francia hacia un modelo neoliberal

Se observa que la legislación europea y las políticas públicas son, a menudo, iniciativas de la comisión¹⁷¹⁹, de acuerdo con un discurso que funciona a escala de la unión como lógica jurídica que consagra la construcción de un mercado único basado en el principio de libre circulación de mercancías, trabajadores, servicios y capitales y en el de libre competencia, lo que ha generado cambios¹⁷²⁰ en los sistemas educativos¹⁷²¹ en Europa¹⁷²².

1711 A. BOUVIER, (2010), *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Politiques d'aujourd'hui : PUF, p. 34.

1712 G. PELLETIER et J. LUSIGNAN (2009), *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. www.deboeck.com, p. 4.

1713 C. MIÑANA BLASCO y J. G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal*. Universidad nacional de Colombia, p. 76

1714 J. BOTERO, (2007) *La revolución educativa, Plan sectorial 2002-2006*. Arturo Laguado, p. 45.

1715 C. BEN AYED, (2010), *L'école démocratique, vers un renoncement politique?* Armand Colin, p. 49.

1716 G. MAJONE (1996), *La communauté européenne: un État régulateur*, Paris, Montchrestien, p. 6.

1717 Y. DUTERCQ, A. VAN ZANTEN (2000), l'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de sociologie de l'éducation*, No 8, p. 5-10.

1718 J.D. REYNAUD (2003), Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe, in TERSSAC G. de, *La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAUD, Débat et prolongements*. Paris, éditions La Découverte 234p

1719 A. VAN ZANTEN (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Coll "Que sais-je", 78 p.

1720 N. BURBULES, C. TORRES (2000), *Globalization and education: critical perspectives*. New York, Rutledge, p. 34

1721 Y. PAPAPOPOULOS, (2001), Transformation du style de l'action publique et responsabilité politique, *Politique et management public*, vol 19, No 1, pp. 165.183.

1722 P. BAUBY (2002), L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politique et management public*, No 1, p. 7.

El proyecto de tratado que pretendía establecer una constitución para Europa dejó ver la naturaleza del afianzamiento de la economía de mercado y de un sistema de normas jurídicas armonizado a través del funcionamiento del Consejo, la Comisión y el Parlamento europeos, normas que se vuelven obligatorias para los estados miembros y se basan en el principio de la competencia, lo que les da un marco único y estable a los agentes económicos.

En cuanto a la educación, el Tratado de la UE (TUE) y el Tratado de Funcionamiento de la UE (TFUE) han permitido la construcción de un sistema educativo que sirve en el mercado competitivo¹⁷²³ como condición para la competitividad¹⁷²⁴ de una población de consumidores¹⁷²⁵.

a) Los tratados europeos y la política pública de educación

El artículo 165 del TFUE¹⁷²⁶ establece que “La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros, y si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos, en el pleno respeto de la responsabilidad de los Estados miembros sobre el contenido de la enseñanza y la organización cultural y lingüística de los sistemas de educación y formación”. Esto confirma que la política educativa es una responsabilidad nacional; sin embargo, la UE puede actuar en virtud del artículo 6 del mismo Tratado, que la faculta para “Llevar a cabo acciones para apoyar, coordinar y complementar la acción de los Estados miembros”, de donde se desprende que la unión puede intercambiar información y experiencias para la movilidad de los actores de la educación, para la promoción de las dimensiones culturales y lingüísticas comunes, a fin de lograr el reconocimiento de los títulos o para la promoción de la enseñanza a distancia.

En cualquier caso, las normas de la unión no fortalecen ningún proceso de convergencia de misiones, de contenidos o de organización de los sistemas educativos, pudiéndose afirmar que no están buscando la armonización de la política educativa, por lo que prima el principio de subsidiariedad, según el cual las tareas se asignan a las instituciones nacionales más competentes en la materia.

El artículo 4 del TUE afirma que la Unión “Respetará las funciones esenciales del Estado, incluyendo las destinadas a garantizar su integridad territorial, mantener el orden público y salvaguardar la seguridad nacional”.

Por otro lado, como ya se vio, el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales comporta un contexto jurídico europeo mínimo en materia de educación porque, aunque se reconoce el derecho a la educación y a la formación profesional, lo que incluye el derecho a recibir educación gratuita y obligatoria, y a crear instituciones educativas que respeten los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la en-

1723 I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2011) *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*. Edition Sykes, París, page. 51.

1724 B. JESSOP, (2003), *The future of de capitalism State*, London, Polity Press, p. 14.

1725 L. HOOGHES (DIR) (1995), *Cohesion Policy and European Integration. Building Multi Governance*, Oxford, University Press, p. 12

1726 Les textes des traités sont disponibles dans la page institutionnelle: www.europa.eu.

señanza conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas, de todos modos, se evidencia con que, en primer lugar, este artículo no dice nada respecto a la igualdad o a la equidad en la educación, ya sea en relación con el nivel mínimo de educación, o respecto de la duración mínima de la educación obligatoria, la pedagogía a emplear, la naturaleza o el contenido: tampoco menciona cuáles son las instituciones estatales responsables de realizar este derecho; y todos estos vacíos permiten que la obligación se deba pagar, lo que constituye una regresión respecto de las reivindicaciones y luchas dadas por la “igualdad de oportunidades educativas”¹⁷²⁷ y contra la segregación social y étnica, retardando así el respeto por la garantía de la diversidad social y el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje¹⁷²⁸ para que cada vez sean más equitativas¹⁷²⁹.

En segundo lugar, la omisión de toda referencia a un “servicio público de educación”, lo que permite asegurar las condiciones para la gratuidad en la educación, abre el camino para la competencia entre los sistemas públicos nacionales y las instituciones privadas de educación. Además, el Tratado hace referencia a los valores de la tolerancia y de la libertad de pensamiento y reconoce la primacía del derecho de los padres sobre las obligaciones del Estado de garantizar el servicio de la educación, lo que en últimas fortalece el mercado escolar, el cual crea desigualdades entre los jóvenes.

En tercer lugar, los textos de la Comunidad Europea permiten la regresión filosófica y un revés político en materia de laicidad en la educación, ya que permiten la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, lo que incluye la libertad de manifestar la religión o las convicciones individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, o la enseñanza, en contra de los principios republicanos de Francia, en especial del de separación del Estado y la Iglesia.

En efecto, en Francia, la principal barrera estructural al modelo educativo de la UE es la de romper con el principio de laicidad¹⁷³⁰ en las escuelas¹⁷³¹ ya que este se encuentra reconocido en el preámbulo de la Constitución francesa de 1946 y en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos como un derecho reconocido a cada hombre de recibir educación gobernada por el principio de la razón, condición lógica de la libertad de conciencia. Este principio es inexistente en los textos europeos y, por el contrario, en el artículo 17 del TFUE se lee que “Las iglesias y las organizaciones filosóficas y no confesionales son socios para un diálogo permanente con la Unión Europea”.

Un segundo obstáculo estructural modelado educativo de la UE¹⁷³² en comparación con Francia consiste en que la educación en la Unión se considera un servicio de interés general, pero también de interés económico general, razón por la cual se sugiere la desregulación y la privatización del servicio, pudiendo considerarlo como una actividad económica que no

1727 Y. CAREIL (1998), *De l'école publique à l'école libérale*, PUR, p. 145

1728 F. DUBET, (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil, p. 14 et ss

1729 J.E. CHARLIER, (2000), La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition, *Recherches Sociologiques*, Vol XXX No 1, p. 29-40.

1730 R. CASTEL, (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, p. 134.

1731 F. COLLET (1995), *La Laïcité, une doctrine de l'éducation nationale*. Mémoire du DEA, U. de Grenoble, Faculté de droit, p. 7.

1732 G. MASSARDIER (2003), *Politiques et actions publique. Des politiques publiques européanisées*, Armand Colin, p. 56

escapa al principio general de la competencia y el libre comercio. Por el contrario, en Francia siempre se ha defendido la tesis del Estado educador y el deber de este de brindar una escuela democrática, gratuita, obligatoria y laica, lo que permite la reducción de las brechas sociales, la eliminación de la discriminación y de los fenómenos de segregación, contrario a lo que plantea la unión en el sentido de considerar la educación como una mercancía, sin un carácter no dogmático de los programas y de la formación del espíritu científico, sin la expresa consagración de la educación secular, la cual, por el contrario, permite garantizar las condiciones iguales en el aprendizaje.

En otras palabras, el derecho europeo mínimo en relación con la política educativa permite que el servicio de la educación se transforme en una mercancía¹⁷³³, lo que es extraño, ya que la filosofía de los tratados de la UE reconoce la plena libertad de las escuelas privadas y su derecho a vender sus servicios educativos. Así, cuando se sugiere a todos un *ciclo común* de competencias, coincide con el objetivo de buscar el umbral mínimo para la empleabilidad, dejando así a la lógica del mercado actuar para que los actores privados puedan invertir en ese terreno común con el fin de obtener salarios más altos¹⁷³⁴.

Además, la Comisión Europea y la OCDE han hecho hincapié en la necesidad de aumentar el gasto privado en la educación, con una parte a cargo de los consumidores del servicio de la educación.

En materia de comercio internacional, la Comisión Europea podrá negociar acuerdos internacionales para liberalizar el comercio y la educación¹⁷³⁵, por lo que es probable que se incluya este derecho en los acuerdos de liberación con arreglo al artículo 207 del TFUE, con el voto unánime del consejo, pudiendo tramitar quejas por posibles incumplimientos en la responsabilidad de los Estados miembros de prestar este servicio. No hay que olvidar que la política de la OMC es una liberalización de todos los servicios, para garantizar una competencia entre varios proveedores.

En cuanto a la educación superior, aunque todavía hay cierta reticencia por parte de los sindicatos de educadores a participar en la privatización total, para enfrentar el mercado global, la UE parece haber optado por un proteccionismo educador provisional¹⁷³⁶, mientras se desarrollan los centros de competencia de excelencia¹⁷³⁷ y se mejora la competitividad global¹⁷³⁸.

La UE trata de servir a una política europea coherente, que se caracteriza por permitir el desarrollo del comercio en el mercado, gracias a la experimentación y la difusión de prácticas

.....

1733 F. BAILLY et E. CHANTEL (2004), "La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents ", in Delamotte, E (eds) Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, p. 157-175.

1734 A. DE LA FUENTE (2003): "Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance ", Commission européenne. Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, p. 37.

1735 B. BADIE, G. HERMET, (2001), *La politique comparée*, Paris, Armand Colin, p. 78.

1736 E. DELAMOTTE (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris, PUF, p. 7.

1737 M. DEMUESE et A. BAYE (2005), *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, Bruxelles, p. 32.

1738 R. M. JENNAR et L. KALAFATIDES, L'AGCS, (2007) *Quand les États abdiquent face aux multinationales*, Paris, Raisons d'agir, pp. 8 et ss.

específicas de gobernanza europea, destinadas a aumentar el ahorro y la eficiencia empresarial. La Estrategia de Lisboa ilustra bien cómo funciona la gobernanza escolar¹⁷³⁹.

b) La Estrategia de Lisboa y la política pública de educación en la UE

Los tratados de la UE son el marco jurídico del mercado, en tanto que institución y la Estrategia de Lisboa es la herramienta de gestión de la gobernanza europea que permite establecer objetivos de eficacia a la UE. La estrategia es el acelerador de las orientaciones políticas dadas por los líderes de la Unión en los años 90, tendientes a desarrollar una sociedad empresarial en todos los ámbitos, incluida la educación y la investigación¹⁷⁴⁰.

La estrategia se divide en seis áreas: a) la eficacia de los sistemas escolares y de formación; b) la modernización de la educación escolar y la formación profesional; c) la equidad en relación con la empleabilidad de todas las categorías de la población, los inmigrantes, las mujeres, las personas con discapacidad; d) las competencias claves para los jóvenes; e) la modernización de la educación superior; f) la empleabilidad y la adaptabilidad a lo largo de la vida. Esta estrategia persigue un objetivo general, tendiente a cambiar las estructuras económicas y sociales de los países miembros para acrecentar la competitividad europea.

La estrategia pretende implementar las condiciones del mercado interno del empleo en un espacio europeo del saber regidas por reglas de la libre competencia y sin distorsiones. Por ello asigna a la UE el objetivo de convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo¹⁷⁴¹, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejor empleo y con una gran cohesión que se debe lograr antes del año 2010. Su ambición es alcanzar a los Estados Unidos; la forma elegida es a través de una movilización de la fuerza de trabajo, adaptándola a los nuevos mercados globales de trabajo. Esta política requiere un cambio profundo del Estado, providencia al Estado social activo hacia el mejoramiento de los recursos humanos¹⁷⁴², en calidad y en cantidad¹⁷⁴³.

En marzo de 2002, en el Consejo Europeo de Barcelona, los Estados miembros se comprometieron con cada uno de los objetivos a la Estrategia de Lisboa, con una comparación sistemática intergubernamental de los resultados, lo que permitirá la unificación en un futuro inmediato de las políticas nacionales en todos los sectores. El método utilizado es la difusión en torno a los imperativos de la innovación y la competitividad en la "economía del conocimiento", con el uso intensivo de las nuevas tecnologías¹⁷⁴⁴, la libre circulación de servicios y la formación durante toda la vida. En resumen, la Estrategia de Lisboa busca una transformación de la sociedad, del Estado y de la conducta en el sentido de exigir a los ciu-

.....

1739 A. BOUVIER, (2010), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Politiques d'aujourd'hui : PUF, p. 18.

1740 I. BRUNO, (2008) *À vos marques, prêt, cherchez La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, p. 78

1741 C. RADAELLI (2000), "Logiques de pouvoir et réctis dans les politiques publiques de l'Union européenne", *Revue française de science politique*, 50 (2), pp. 225-275.

1742 A. GREEN (1990), *Education and State Formations, The rise of Education systems in England, France and the USA*. Londo: MacMillan Press, p. 78.

1743 P. a. HALL et R. TAYLOR (1993), *Policy, Paradigms, Social Learning and the State: The Case of Economic Policy Making in Britain*. *Comparative Politics*, No 25 (3) pp. 275-279.

1744 D. KAMBOUCHNER, P. MEIRIEU, B. STIEGLER, (2010), *L'École, le numérique et la société qui vient*. París. Mille et une nuits, p. 45.

dadanos prepararse para un empleo global, la flexibilidad del empleo con menos cobertura de los riesgos sociales, por cuanto se ha vuelto imprescindible modernizar el modelo social europeo y responsabilizar a los que aún no se encuentran trabajando.

La Estrategia de Lisboa ha permitido, sin duda, fortalecer y aumentar el potencial de crecimiento sostenible en Europa¹⁷⁴⁵, la competitividad y la calidad de los empleos, pero no se puede desconocer que se trata de una estrategia neoliberal que hace un llamamiento a los objetivos de la transformación de la sociedad europea con un léxico progresista de la Europa Social¹⁷⁴⁶ y la Europa del conocimiento, concretando la tercera vía de la socialdemocracia europea, lo que paraliza la oposición. Por supuesto, este enfoque se encuentra en armonía con la política monetaria y fiscal de la época, enmarcada en el Pacto de Estabilidad y Crecimiento de la UE, y es parte de la meta consistente en construir un mercado sin fronteras y sin obstáculos, sobre todo en lo relacionado con el servicio de la educación¹⁷⁴⁷.

Por otro lado, la Estrategia de Lisboa incorporó los objetivos de la estrategia europea para el empleo (SEE) de orientación neoliberal que pretenden una mayor empleabilidad y un nivel de competencias requerido por la economía del conocimiento¹⁷⁴⁸. En esta estrategia, los sistemas educativos tienen la misión prioritaria de luchar contra la deserción escolar prematura, en especial de jóvenes sin conocimientos suficientes para acceder al trabajo, y se inscriben en una perspectiva de formación a lo largo de la vida. Con esta segunda estrategia, SEE, los sistemas educativos deben también ayudar a promover el establecimiento de un mercado libre de trabajo regido por el principio de la competencia, lo que implica uniformidad de títulos académicos con el proceso de Bolonia, y el cumplimiento de todos los niveles del sistema escolar, evaluado a través de un *ciclo común*.

En conclusión, la Estrategia de Lisboa, en la práctica, ha servido para establecer una política de convergencia de los sistemas nacionales de educación y ha creado un marco teórico, que a su vez ha permitido la construcción de una política integrada desde el punto de vista económico en todos los estados miembros, la cual contiene la investigación, la educación y la formación con una lógica de gestión, que considera a la población como un potencial de recursos humanos por movilizar y optimizar.

Esta política educativa se reafirma en los programas que se han implementado con ocasión de la Estrategia de Lisboa, como “Educación y Formación 2020: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y la formación en la UE, facilitando el acceso a todos a los sistemas de educación y formación, convirtiéndose en sistemas abiertos al mundo exterior”.

1745 C. LAVBAL et L. WEBER ((2010), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, OMC, BANQUE MODIALE, OCDE, COMMISSION EUROPÉÈNE. Ellipse, p. 67.

1746 C. MAROY (2009), *École, régulation et marché, une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. PUF, p. 34.

1747 Y. DUTERCQ (2011), *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation*. De Boeck, p. 54.

1748 P. SOLDATOS (1989), *Les système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation –Théorie et pratique* : Bruylant, Bruxelles, p. 37.

Por su parte, las instituciones europeas han hecho hincapié en la necesidad de aumentar la financiación para la investigación y la educación¹⁷⁴⁹. La inversión en investigación es la clave para el éxito mutuo; la UE debe apoyar las políticas nacionales de educación, coordinar y comparar los sistemas para encontrar las convergencias. Si se analizan los objetivos y actividades de la estrategia, se evidencia que hay una justificación para el uso y la adaptación al mundo empresarial competitivo, que busca el desarrollo de la iniciativa empresarial, por lo que los Estados deben intensificar el trabajo de los docentes en nombre de la eficacia, adaptar los programas a los patrones cambiantes de empleo y concentrar la formación en saberes útiles, todo ello sin aumentar el gasto público en la educación¹⁷⁵⁰.

Para alcanzar esos resultados esperados, el Consejo Europeo en Lisboa hizo un listado de las competencias básicas: la lengua materna, las matemáticas de base, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el inglés, el espíritu empresarial y las habilidades sociales. Esta lista modifica profundamente las ambiciones del Estado educador francés, la organización y el contenido del sistema escolar, que deben estar al servicio de una economía utilitarista.

Esta política europea pretende principalmente aumentar el número de estudiantes que terminan la educación secundaria y reducir el número de jóvenes que abandonan la escuela sin un diploma, lo que aumenta el porcentaje de estudiantes en un grupo de edad determinado. En cuanto al crecimiento de la inversión política en investigación, esta política combina el principio neoliberal del financiamiento privado de las familias, los estudiantes y las empresas y sugiere reformas en la educación superior diseñadas para introducir la gestión empresarial y la lógica de la competencia en la organización de la investigación de la educación superior.

Como ya se ha explicado desde el punto de vista jurídico, la UE solo tiene una competencia de apoyo y coordinación, pero con su método abierto de coordinación ha comenzado a orientar las políticas nacionales por un proceso incitativo de intercambio de las buenas prácticas, de evaluación y de supervisión mutua, de manera que los pares puedan ejercer presión. Este método ha permitido la construcción de una política común de educación en los Estados miembros¹⁷⁵¹ conforme a la perspectiva de un mercado de trabajo lo más competitivo posible. Los países, al comparar las estadísticas, difunden las mejores prácticas y hacen la autoevaluación, con formas de regulación flexibles de gobernanza escolar.

Por su parte, los miembros de la Comisión Europea entregan los lineamientos, las prioridades políticas, las metas, los indicadores cuantitativos, los métodos de comparación y los intercambios para acelerar la coordinación de políticas, dejando el cuidado a cada país de examinar las modalidades y los ritmos en la implementación de dicha política¹⁷⁵². Sin embargo, los Estados miembros deben plegarse a la producción de indicadores cuantificados, a las

1749 M. MARTIN (1986), "The role of education en European policy" *In European Community Education Cooperation- The first decade*. Eurydice, La Haye, le 16.5.86, p. 34.

1750 H. JANNE (2004), "Pour une politique communautaire de l'éducation", *Bull Ce, supplément 10/73*, p. 11.

1751 C. BAUDELLOT et F. LECLERCQ, (2005), *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation Française, p. 3.

1752 I. BRUNO, (2008) *À vos marques, prêt, cherchez La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquent., pp. 45 et ss.

evaluaciones de desempeño cuantitativos y a la investigación de la eficiencia, lo que permite concluir que la integración de la UE no se logra con las normas que tienen contenidos mínimos, sino por las buenas prácticas que permiten una comparación constante de cifras entre países miembros.

En cada país, la concepción de la política termina siendo persuadida por los expertos europeos, lo que ha contribuido a legitimar las reformas que en un momento dado se consideraron impopulares. Lo que cuenta no es el argumento político o cultural en el caso de la educación, los fundamentos históricos de la educación en Europa, sino, por el contrario, el argumento estadístico, dejando de lado la historia, la sociedad, las instituciones tradicionales, lo que aleja a la Unión de una reflexión propia de democracias republicanas o parlamentarias y de la tradición jurídica de los Estados europeos. En otras palabras, la UE termina por administrar los estados miembros como una gran empresa, encaminada a lograr el objetivo de la eficiencia y la competitividad para que sea eficaz.

Lo paradójico es que estas líneas directrices no son obligatorias, y ningún país debe seguirlas; sin embargo, han producido, *de facto*, un proceso de convergencia mediante la producción de normas armonizadas en todos estados miembros, de indicadores estadísticos, de informes, de objetivos cifrados y de las mejores prácticas. Los miembros de las instituciones europeas se limitan a recordar las metas comunes y presentan estadísticas con el fin de acelerar las reformas en nombre de la agenda de Lisboa, y es la presión colectiva ejercida por los pares y el miedo a la estigmatización lo que fomenta los esfuerzos de cada país.

Esta forma de gobernar es característica de una sociedad neoliberal, donde el sujeto alcanza los resultados fijados por el grupo y debe seguir, de manera voluntaria, las orientaciones colectivas, según las finalidades previamente establecidos y no discutidas, ya que responden a una necesidad económica no negociable¹⁷⁵³. Todos están en la competencia; el seguimiento entre los actores interesados es mutuo.

Este método abierto de coordinación corresponde a la afirmación del poder de los expertos económicos, que hace progresar a todos los países en el mismo camino, con exclusión de los organismos nacionales de toma de decisiones, por cuanto estos definen a priori el marco y los objetivos de la política nacional. El trabajo de expertos en la educación de la UE es muy similar al que se hace en la OCDE¹⁷⁵⁴, por cuanto aquellos definieron seis indicadores de calidad para comparar el progreso de cada país de la unión en el logro de objetivos comunes¹⁷⁵⁵ que pretenden acelerar las reformas nacionales hacia un *ciclo común* de competencias, nuevos lineamientos para la orientación, la validación de la experiencia adquirida, los sistemas de garantía de calidad de la educación, la formación docente, el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones alineados con el marco europeo, entre otros¹⁷⁵⁶. En Francia, la reforma *Fillon* en 2005 se basó en estas recomendaciones de los expertos europeos.

1753 R. M. JENNAR et L. KALAFATIDES, (2007), *L'AGCS, quand les États abdiquent face aux multinationales*, Paris, Raisons d'agir, p. 18 et ss.

1754 OCDE, (1997), *Analyse des politiques d'éducation*. 125 p.

1755 D. GUELLEC et P. RALLE, (1995) *Les nouvelles théories de la croissance*, Paris, La Découverte, p. 52.

1756 I. BRUNO, (2008) *à vos marques, prêts...cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe en Bauges, Le croquant, p. 32.

De todas maneras, la evaluación de la política europea en la enseñanza tiene problemas debido a que la construcción de los indicadores no es neutral y tampoco lo es su utilización. Por ejemplo, la calidad de un profesor depende de los criterios de selección para cada país, y no se sabe si lo que debe primar es la forma o el fondo, la permanencia en el sistema escolar o la tasa de éxito final de los estudiantes, la producción de nuevos conocimientos o el volumen de publicaciones. Lo que está fuera de toda duda es que los indicadores cualitativos asimilan las publicaciones a la creatividad en la educación.

Un segundo problema de las comparaciones es la diversidad de los sistemas educativos nacionales. Si un Estado miembro debe lograr que al menos el 85% de los jóvenes de menos de 22 años hayan completado la educación secundaria, se debe averiguar respecto de cuáles son los conocimientos adquiridos reales de estos alumnos y suponer entonces que el nivel debe ser igual en toda Europa¹⁷⁵⁷. Si se tiene por objetivo una cifra de gastos media por alumno, se estarían desconociendo las estructuras escolares específicas de cada país en un plano institucional, desconociendo además la historia y la sociología de los sistemas educativos de cada nación.

c) La lógica de la estrategia europea para la educación en la UE

En el año 2005, la Comisión Europea llevó a cabo una evaluación de la política pública de la UE, que mostró que las universidades no tenían la capacidad de alcanzar su pleno potencial y estaban mal ubicadas en la competencia internacional creciente, que no habían logrado seguir la evolución rápida de los programas de investigación y no tenían el nivel de excelencia y la flexibilidad necesaria para tener éxito. Se encontró exceso de control público y falta de financiación. Si hoy se constata un crecimiento en el actual sistema de educación superior, este no va acompañado de un aumento correspondiente de la financiación pública y privada.

Debido a estos resultados, la comisión decidió llevar a cabo la urgencia de la Estrategia de Lisboa, en un clima de movilización general, y para reducir el déficit de financiación propuso recurrir a la deuda estudiantil privada y buscar cooperación del mundo empresarial para recaudar fondos a través de contratos de investigación, conforme a los intereses del poder económico¹⁷⁵⁸ que financia¹⁷⁵⁹.

Esta lógica de pago de la educación por parte del estudiante hace que la educación se convierta en una empresa privada con un arbitraje entre los costos y los beneficios personales, lo que aumenta las brechas entre los diferentes grupos sociales más desfavorecidos¹⁷⁶⁰. Esta lógica requiere la transformación de la universidad en una escuela profesional donde solo las carreras capaces de proporcionar oportunidades de empleos relativamente bien remunerados podrán desarrollarse y tener más alumnos. Estas reformas también sirven para disciplinar a los estudiantes, exigiéndoles obedecer a una racionalidad contable en función

1757 A. BAYE, M. DEMEUSE, C. MONSEUR, C. GOFFIN, (2006), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Liège, Service de pédagogie expérimentale, p. 18

1758 R. C USSO, "La stratégie de Lisbonne et l'éducation", Institut FSU, Lisbonne stratégie, p. 56.

1759 G. RAVEAUD, (2006), " Au cœur de la stratégie européenne pour l'emploi, le taux d'emploi ", in *Éducation et Sociétés*, No 18, 2006/2, pp. 17-33.

1760 P. DARDOT et C. LAVAL (2000), *La nouvel raison du monde, Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, p. 34.

de un cálculo de rentabilidad que les permite comparar el monto de la inversión consentida con las esperanzas de ganancias en su vida profesional¹⁷⁶¹.

En segundo lugar, la lógica de la excelencia por emulación exige a las universidades crear centros de investigación y de educación superior, para que sean más visibles y más atractivas en el mercado mundial de saberes. La cooperación europea se convierte en una fase preparatoria de la globalización de la universidad, lo que lleva a la movilidad y a la creación de condiciones favorables para la internacionalización de la educación superior, donde la investigación deberá estar totalmente abierta al mundo.

En este contexto, la evaluación de la calidad es un requisito previo para una competición internacional de bienes, lo que exige la más perfecta información de los clientes de la educación. Se debe atraer a los buenos estudiantes extranjeros, fuente de ingresos crecientes para los establecimientos de educación superior, y cada profesor debe introducir una cultura de rendimiento y calidad en sus oficios como docente. La consecuencia de esta línea directriz es que toda formación se alinearán a la demanda supuesta de los clientes, ya que ellos serán los mejores pasaportes posibles para el empleo, por tener las profesiones más lucrativas.

Por tanto, la universidad se convierte en un actor económico que necesita desarrollar sus vínculos con otros actores económicos del sector privado para tener éxito en el proyecto de modernización¹⁷⁶². Toda la educación debe ser impregnada con una nueva mentalidad, el espíritu empresarial, y ningún entrenamiento en los ciclos cortos o largos debe ser completado sin una oferta de prácticas en una empresa. A nivel regional, las universidades deben organizar la transferencia de conocimientos al sector productivo; el objetivo es la explotación económica del conocimiento científico¹⁷⁶³ y tecnológico¹⁷⁶⁴ y la apropiación por parte de los investigadores de la iniciativa empresarial.

En otras palabras, la misión de la universidad es el desarrollo de una cultura empresarial que se refleja en todos los niveles de la educación, especialmente en la investigación; por ello, los estudiantes de doctorado deben adquirir competencias en la gestión del derecho de propiedad intelectual, la comunicación, la creación de redes, el espíritu empresarial y el trabajo en equipo, además de la formación en técnicas de investigación.

Las universidades, que deberán proporcionar la formación de mano de obra, tendrán una tarea diferente porque tienen que construir sus modelos de formación de acuerdo con los requisitos de la renovación permanente de la empleabilidad de los trabajadores. Deben tener cursos que profesionalizan destinados a suministrar el conocimiento y las competencias que se requieren en las empresas y proporcionar formación a lo largo de la vida, en coordinación con las empresas, aumentando la empleabilidad de los diplomados. Los métodos deben

1761 S. GARCÍA, (2009) "L'Europe du savoir contre l'Europe des banques? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales* No 166, pp. 80-93.

1762 S. GARCÍA (2008), *L'expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire ?*, Genèses, No 70, p 66.

1763 M. BLAY, (2009), "L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique: choix politique et fin de la connaissance", in *Cités*, "L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture", no 37, p. 15-25.

1764 A. CHAPTAL, T. LAMARCHE et r. normand, (2008), *Payer les profils au mérite*, París, Syllepse/Institut de recherches de la FSU, p. 18

combinar las competencias generales y las competencias ligadas más particularmente a una disciplina específica.

De esa manera aparece la estrategia europea de la educación, con una reorganización del sistema de investigación que pone la primacía del conocimiento en la competitividad y la afirmación del territorio como base de la relación entre la economía y el conocimiento. La acción política se lleva a cabo a nivel regional en colaboración con las empresas, lo que garantiza la vitalidad económica, el atractivo y la competitividad de la región mediante la movilización de todas las ventajas comparativas, con el fin de atraer capital. Los vínculos entre los laboratorios, las universidades y las empresas deben tener un programa de la comunidad local para mejorar el conocimiento¹⁷⁶⁵.

Las alianzas estratégicas con otras regiones, otros centros de inteligencia, otras compañías regionales más competitivas y eficientes en la competencia global se vuelven necesarias, afirmando la finalidad del Estado-nación y el nacimiento de la lógica de la globalización de los actores políticos¹⁷⁶⁶. Para ello, la aceleración de la reforma educativa se da como un imperativo absoluto de la competencia económica global con herramientas como la evaluación, la garantía de calidad, la autonomía estratégica, la libertad para cobrar derecho de matrícula y las asociaciones con empresas.

La lógica de la Estrategia de Lisboa considera que la competencia es la fuente del progreso y conduce a los polos de excelencia internacionalizados. Se impulsan universidades para acomodar los mercados de trabajo y la innovación empresarial a la nueva lógica del mercado, haciéndoles seguimiento a los más aptos. La competencia se convierte en el valor social supremo.

d) La inclusión de la estrategia europea en educación en la política educativa de Francia

En Francia, como en otros países europeos, se justifica la reforma educativa por las obligaciones europeas, lo que indica que el nivel de diseño y desarrollo de la política pública en educación se ha desplazado a la UE.

La Ley *Fillon* de 2005 incluyó algunos objetivos en cifras extraídos de la comparación de los datos nacionales con los niveles de referencia europeos. Por ejemplo, la reducción de los recursos asignados para la educación secundaria se justificó al comparar los recursos actuales con el promedio de los estudiantes europeos. La reforma universitaria encaja en el proceso de Bolonia y afirma obedecer a la Comisión.

Para realizar la reforma universitaria, el Gobierno se apoyó en los socios oficiales del proceso y excluyó a los académicos y a los sindicatos. Para la reforma del *ciclo común* de conocimientos en las escuelas primarias y secundarias, así como de la enseñanza de los liceos, se utilizó un panel relativamente independiente del Gobierno de turno, lo que aseguraba la continuidad de la política llevada a cabo por la izquierda y la derecha.

1765 COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, (2007) *Rapport stratégique concernant la stratégie renouvelée de Lisbonne pour la croissance et l'emploi : lancement du nouveau cycle (2008-2010) ; garder la cadence des réformes*. Bruxelles.

1766 S. SASSEN (2009), *La globalisation. Une sociologie*, Paris, Gallimard, p 13.

Los expertos fueron los que construyeron los criterios e instrumentos de evaluación, claves para la competencia global entre las instituciones y para la supervisión del trabajo de los docentes. Estos creen que una solución a todos los problemas del sistema educativo es la gobernabilidad, ya que permite el avance de la institución educativa y de la universidad al neoliberalismo. La gobernanza puede llevar al profesor a la nueva función de tutor¹⁷⁶⁷.

La reforma educativa de la ley de orientación de 23 de abril 2005 en todos los niveles también incluye el cambio de la lógica de los saberes disciplinarios por aquella de las competencias, con un *ciclo común*¹⁷⁶⁸. El mercado educativo debe repensar y recomponer los modelos educativos en términos de competencias transferibles de un país a otro¹⁷⁶⁹. Las competencias sirven para equiparar las producciones del sistema educativo nacional, siendo la condición de la creación de un gran mercado de la educación. El *ciclo común* es también la herramienta de evaluación y seguimiento del desempeño de los estudiantes y profesores; permite comparar los sistemas y las instituciones escolares.

Según lo recomendado por el Consejo Superior de Educación en Francia, el texto de la reforma fue una contribución de la labor de las organizaciones internacionales, y la definición del *ciclo común* se inspiró en las recomendaciones propuestas por la Comisión Europea y el Consejo de la UE sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente largo de la vida¹⁷⁷⁰. También se refirieron a las evaluaciones internacionales del rendimiento estudiantil que hizo PISA, que proporcionaron un análisis comparativo de los conocimientos y competencias necesarios a lo largo de la vida.

Las siete competencias de base prevalecen frente a los programas disciplinarios; la Inspección General de la IGEN Nacional de Educación es la que debe supervisar los cambios¹⁷⁷¹. Los programas de los colegios son los más cercanos al diseño del *ciclo común*, ya que están diseñados como programas centrales construidos de forma concéntrica y el acento está en la transversalidad y en el trabajo interdisciplinario.

Con excepción del currículo de matemáticas, todos los demás se esfuerzan por definir lo que se espera de los estudiantes en cuanto a sus actitudes curriculares. Los diseñadores del *ciclo común* han tratado de promover una concepción de contenidos flexibles abandonando voluntariamente un enfoque demasiado académico y científico en favor de uno más concreto y más cercano¹⁷⁷² a las preocupaciones cotidianas de los alumnos¹⁷⁷³.

Los programas de la escuela primaria realizaron una verdadera ruptura en relación con los anteriores, que, por el contrario, se centraban en la construcción del conocimiento por parte del alumno, la exploración del mundo, las disciplinas de la iluminación y la literatura como

1767 A. VINOKUR, (2008), "La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective ", *Revue de la régulation*, no 2, janvier 2008, p. 16.

1768 F. POUPEAU, (2003), *Une sociologie d'État: L'École et ses experts en France*, París, Liber/Raison d'agir, p. 65

1769 COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, (2006), *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*.

1770 Commission européenne, *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 10 novembre 2005. Ce texte est une conséquence directe de la stratégie de Lisbonne..

1771 IGEN (2007), *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, París, p. 57

1772 Programmes de mathématiques du collège: arrête du 6 avril 2007//JO, hors série No 6.

1773 Décret No 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

vehículo de la cultura literaria. Los nuevos programas consagran una restricción neta al campo de conocimientos propuestos y de exigencias en beneficio de la adquisición de saberes de base, con una presentación interdisciplinaria de contenidos, con un regreso a lo básico –gramática, vocabulario, lectura y matemáticas básicas–, con la introducción de las competencias y actitudes, despreciando la escuela progresiva de la década anterior.

El *ciclo común* tiene las herramientas de evaluación que lo acompañan. Al Estado se le asigna una cierta obligación de resultado. En el nivel primario se estableció el récord de la escuela, que tiene una definición para cada campo de enseñanza de conocimientos y competencias que se deben alcanzar la final de cada ciclo. También se creó la evaluación estandarizada para el ciclo CE1 en el dominio de la lengua, los principales elementos de las matemáticas y las competencias sociales y cívicas, y CM2 en siete competencias del *ciclo común*.

La libreta de competencias es otro elemento clave de una lógica empresarial en la educación. Aunque la libertad académica de los profesores se reafirma en la ley *Fillon*, es cuestionable que este instrumento de trabajo pedagógico termine por sustituir los programas académicos. La lectura de las mallas curriculares de referencia muestra que estas contienen información muy específica acerca de los conocimientos y las habilidades exigibles para validar el *ciclo común*, así como las evaluaciones correspondientes. Lo que se puede esperar es que esta reforma del *ciclo común* constituya un medio eficaz para neutralizar la oposición.

En cuanto a la reforma universitaria llevada a cabo en los años 2002 y 2007, estas también se inscriben en el proceso de Bolonia, con la organización de los ciclos de estudio en licenciatura-máster-doctorado, en el contexto del espacio europeo de Investigación en la educación superior. Se armoniza la duración de los cursos y los niveles de certificación, se recompone la estructura de los estudios y se crea un sistema de créditos de enseñanzas acumulables y transferibles de un país a otro. El sentido último es la profesionalización generalizada de los diplomas.

En la ley de reforma universitaria (LRU) 2007 también influyeron los textos de referencia europea que le sirvieron de modelo¹⁷⁷⁴. Los presidentes de las universidades pudieron reclamar por su propia cuenta un poder creciente en los establecimientos conforme a la filosofía europea de la buena gobernanza empresarial, con autonomía en el reclutamiento de los docentes, en sus estatutos, en sus servicios y en sus remuneraciones. Las universidades tendrán plena autonomía para definir sus nuevas misiones, para revisar las normas de organización interna, para definir los términos de su evaluación y para renovar las formas de la democracia y de la ciudadanía académica estudiantil.

Para que la reforma fuera exitosa, el Gobierno tuvo que fomentar un grupo de presión nacional en la Conferencia de Rectores de Universidades, quienes se supone que ante los medios representaban el consenso en la política del Gobierno, de suerte que la fuente específica europea de la reforma no aparezca sino en un segundo plano, detrás de los imperati-

1774 COMMUNICATION DE LA COMMISSION EUROPÉENNE, (2007), *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*.

vos de eficacia y buena gestión. Por ello los presidentes de la universidad aparecieron como los verdaderos ganadores de la reforma de la universidad, amigos a principios de 2009, pero luego enemigos, porque se dieron cuenta de que el Gobierno no había tomado en serio sus compromisos de empleos universitarios y que todas las universidades no serían financiadas de la misma manera. Esta diferenciación de tratamiento entre universidades causó una movilización de docentes en las universidades en enero de 2009, pero esto no fue suficiente para detener las reformas neoliberales que se llevaron a cabo en los sectores de la enseñanza superior y de la investigación.

Para concluir, en materia educativa, la política de modernizar la educación ha venido teniendo éxito desde la década del 2000 con una decidida acción de los gobiernos, que evocan el contexto europeo asociado con la globalización, sin que este llegue a ser el factor explicativo de las reformas. Paradójicamente, siempre es el Estado soberano el que promueve y lidera las reformas en curso en educación, sobre unos rieles convergentes con los países vecinos.

Lo que se constata en el proceso de Bolonia y en la Estrategia de Lisboa es la imposibilidad de hacer una vigilancia ciudadana, debido a sus aspectos técnicos y al poder difuso que estos ejercen, dejando realizar los cambios a los gobiernos de los estados participantes. Estos instrumentos no tienen un poder vinculante, sino incitativo, y por ello logran diluir las responsabilidades y eludir la crítica.

La lógica europea es un instrumento ideológico que paraliza el inmenso potencial de la resistencia europea. La lógica de la Estrategia de Lisboa es la economía del conocimiento que parece significar que este debe ser compartido por muchas personas, pero la gran mayoría de los actores de la educación saben lo que realmente es. La forma como se fabrican los objetivos y las normas prescriptivas se imponen a los estados gracias a la “buena gobernanza”. Esto significa una distancia entre los propósitos democráticos de la educación y los procesos eficaces que se están implementando.

Se está ante la dictadura de la UE, con una clase dirigente europea que cree que el debate público sobre las opciones de política frena la modernización y la competitividad, sobre todo si la voluntad popular quiere algo distinto de lo que ellos quieren imponer. De suerte que se hace necesario sustituir la soberanía tradicional por los métodos de gestión, que son más flexibles y discretos, y que hacen la economía de reformas y de conflictos.

La Estrategia de Lisboa tiene una contradicción social, porque uno de los objetivos es la educación como derecho para todos, pero al mismo tiempo alienta a los estados a desarrollar la financiación privada en la educación y en especial en la educación superior para ofrecer los principales centros universitarios como competitivos y atractivos, para así poder ubicarse como fuertes competidores en el ámbito de la competencia global, pero se sabe que el aumento del gasto privado es y será un obstáculo para el acceso a la educación de los jóvenes más desfavorecidos. Los medios y los fines apropiados son aparentemente irreconciliables, a menos que la economía del conocimiento se traduzca concretamente en una dualidad reforzada entre una enseñanza mínima destinada a asegurar a la masa de jóvenes salidos de clases populares un ciclo de competencias de base que les permita la empleabilidad terciaria

y una educación de excelencia en instituciones de renombre internacional, cuyo acceso será muy costoso y solo para los jóvenes más favorecidos¹⁷⁷⁵.

Una segunda contradicción está relacionada con el tema cultural, ya que la UE tiene una doctrina simplista de la integración social y de los procesos de socialización, dominada por los modelos económicos estrictamente utilitarios, y que ve la inclusión social bajo el aspecto de integración en el mercado laboral, y esto no es una condición suficiente para la integración cultural. Si el enfoque de la educación está en el trabajo, la transmisión de una cultura común está en riesgo, sin olvidar que la competencia de los establecimientos educativos condujo a una segregación social y étnica, rara vez experimentada antes en Europa, contrario a la integración de la sociedad que debería estar buscando la UE.

Hasta aquí se han visto cambios en la política pública de educación en Francia hacia un modelo neoliberal. Se constata que en Colombia también ha habido una tendencia similar, la cual se estudiará a continuación.

B. La evolución de la política pública de educación de Colombia hacia el modelo neoliberal de la OEA

En Colombia se observa que el derecho internacional de los derechos humanos ha influido en la política pública en educación. Los expertos de la ONU y de la OEA hacen recomendaciones que se vuelven obligatorias, en el marco del bloque de la constitucionalidad del país, las cuales encarnan una lógica neoliberal, exigiendo que la educación sea vista como una mercancía. A continuación se profundizará en esta lógica.

a) La lógica neoliberal de los actores internacionales

En Colombia se constata el impacto de los expertos internacionales, en forma similar a lo que ocurre en la UE, quienes tienen un enfoque neoliberal en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas en educación, tales como los expertos de la ONU, la OEA, el BM, el FMI. En ese sentido, la Constitución de 1991 reflejó la asimilación de los conceptos de justicia social y de búsqueda de bienestar general, los cuales se desarrollaron en Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Por ello, el sistema educativo en Colombia se convirtió desde los años noventa, desde el punto de vista normativo y reglamentario, en el centro de todas las políticas que ayudan a alcanzar estos objetivos sociales. Sin embargo, en la práctica afronta contradicciones con los objetivos del enfoque neoliberal de la educación, el cual es el que finalmente prevalece en las políticas nacionales como “*sugerencias dadas*” por los expertos de las organizaciones internacionales, quienes terminan gobernando en escenario globalizado.

En la evolución de las políticas públicas, se observó que en los últimos 60 años la educación en Colombia ha venido jugando un papel importante en el desarrollo económico. El sistema educativo se ha adaptado a las necesidades del modelo económico neoliberal,

1775 R. DEHOUSSE (2004), “Du bon usage de la MOC”, in Renaud De housse (dir), *L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris, L'Harmattan, p. 17.

que requiere un análisis de costo-beneficio, el cálculo de la tasa estimada de retorno; el Gobierno debe buscar la forma de recuperar la inversión en educación y debe contribuir a aumentar la producción de profesionales y técnicos en el sistema económico. A través de los indicadores de la alfabetización, de permanencia y de comparación de los ingresos per cápita frente a los resultados de las pruebas estandarizadas, el Gobierno debe evaluar la calidad de la educación.

El Gobierno colombiano está implementando una política de integración masiva de los estudiantes al sistema escolar que pretende alcanzar la cobertura universal de los niños en la primera y un programa de asistencia alimentaria a los niños entre 0 y 5 años; ambos pretenden mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas que miden la calidad de educación. Los resultados exigidos a nivel internacional han obligado al Gobierno colombiano a planificar la educación, con el fin de prever y organizar la acción de una manera racional y sistemática y aumentar así la eficiencia, mejorando la calidad de los recursos financieros y humanos. Las estrategias se planifican y se consolidan no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional, con una influencia directa y las recomendaciones de la ONU, la CEPAL, el BM, el FMI, que lograron establecer la doctrina de la planificación de la educación, con estudios de costos los beneficios que han sido el fundamento de las reformas, porque la educación supone en este modelo una inversión en capital humano.

b) La inclusión del neoliberalismo en la política nacional

En 1958, la Unesco, organización adscrita a la ONU, inició de forma sistemática estudios para ayudar a los estados miembros de las Naciones Unidas sobre la planificación de la educación, incluyendo el diseño general de la política educativa, en los cuales incluyó a Colombia. En el Seminario Interamericano sobre Educación Global, la planificación se definió como:

Un proceso continuo y sistemático al cual se aplican y coordinan los métodos de investigación social, los principios y las técnicas de la educación, la administración, la economía y las finanzas. Este proceso cuenta con el apoyo y la participación del público, en el ámbito de las actividades de las escuelas públicas y privadas, para proporcionar una educación adecuada a las personas, con objetivos claramente definidos, con etapas que suministrar a cada cual, el ejercicio de su potencial con el fin de contribuir al desarrollo social, cultural y económico.

Eduardo García Teske¹⁷⁷⁶ explica que “En ese año (1958) se crearon las pequeñas oficinas de planificación educativa en las estructuras de los Ministerios de Educación. El personal que se incorporó básicamente, pertenecía a la carrera docente, por lo que en raras ocasiones tenían una formación adicional en la planificación. Estos grupos fueron influenciados por idea básica de la potencia de la planificación como la solución para el cambio social”.

El autor afirma que la relación entre la economía y la educación ha sido ampliamente defendida por los sectores universitarios y por los sectores privados concernidos. Varios autores (Smith, Mill, Marshall) han reconocido la importancia de la educación en el crecimiento económico de las naciones.

.....
¹⁷⁷⁶ E. TESKE GARCÍA, (2008) *Risque et décadence du développement en Amérique latine*. Revue Ibéro-américaine de l'Education n46, rédaction de l'OIE (OEI), l'Uruguay, p. 12.

García Teske cita a Solow (1957), Aukrust (1959), Schultz (1961), Bowman y Anderson (1963), Denison (1966) para indicar que han hecho hincapié en los beneficios de la educación para el crecimiento económico por lo que significa la capacidad de producción individual (aumento por un número de factores, incluyendo la educación); por ello la educación es un elemento esencial del capital humano. De todos modos, De Puelles y Ossenbach (1991) expresan que, independientemente de la controversia académica sobre la relación entre la educación y el desarrollo, la verdad es que tanto el pensamiento económico y político como los organismos internacionales han contribuido a crear una mística pública en torno al tema de la influencia beneficiosa de la educación en el desarrollo.

Así, el autor explica que la planificación económica de la educación desde los años 50 y 60 fue incluida en América Latina por tres razones fundamentales:

1. El suministro de recursos humanos calificados, el cual debía estar en constante crecimiento.
2. Los sistemas educativos son la mejor manera de producir oferta de trabajo.
3. El desarrollo económico tendrá siempre necesidad de este recurso de mano de obra, absorbiendo así la provisión que produce el sistema educativo.

Así, en este ámbito, la estrategia de planificación de la educación se logró instalar en América Latina como una herramienta poderosa para el logro eficiente y eficaz de los resultados esperados. Según Lamarra y Aguerrondo (1991), existen una serie de factores que han contribuido a la aparición, el desarrollo y la instalación de la planificación de la educación en América Latina, entre ellos:

1. El aumento de la demanda de educación en todos los niveles.
2. La expansión y la complejidad creciente de la estructura académica y administrativa de los sistemas de educación.
3. La necesidad de adaptar la educación al desarrollo inclusivo de los planes económicos.
4. La imitación del desarrollo de la planificación de la educación en otras regiones, en particular en los países desarrollados.
5. La creencia de que los países periféricos no han logrado ser desarrollados por la falta de organización y de racionalización hacia una meta, que es resultado de la planificación.
6. El factor de “ideología de la planificación” que apoyan los expertos en planificación como una solución del cambio social.
7. *El rol de las agencias de ayuda financiera y de las actividades internacionales de cooperación técnica que exigen que todas las solicitudes de crédito estén encuadradas en los planes integrales.*

La estrategia consistió en crear un nuevo estilo para el análisis de los problemas de la educación en el continente, creando una nueva pedagogía basada en la objetividad pura, en

el análisis de los hechos a través de indicadores con el fin de diagnosticar la situación para planear por etapas su desarrollo.

Una breve sinopsis de las etapas de desarrollo de la educación ha permitido a García Teske identificar los modelos utilizados, los actores y los resultados de la siguiente manera:

1. La primera etapa se desarrolla de los años 50 a 60. La gestión en la región fue dominada por una visión de “reglas” de la planificación. Fue la época en la cual se había comenzado con los planes de desarrollo nacionales y se estaban empezando a utilizar las técnicas de programación a mediano plazo. Desde ese punto de vista de la planificación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en particular la Comisión Económica para América Latina (Cepal), así como el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEPE), la Organización de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) y el Programa Alianza para el Progreso, tuvieron una influencia significativa. Era una planificación basada en el crecimiento cuantitativo del sistema en la cual la dinámica de la sociedad estaba ausente.
2. Desde mediados de la década de los 60 hasta mediados de la década de los 70 comienza lo que se podría llamar la segunda etapa. Esta se caracteriza por la introducción de elementos de la planificación futura y en consecuencia de la gestión. La planificación fue una “aproximación prospectiva” en donde la figura dominante era la obra de Godet. Durante este periodo se intentaron reformas radicales y masivas en la educación. Los ejercicios consistieron en tratar de controlar el futuro de la planificación con un camino bien definido y, por otro lado, con la microplaneación, la carta escolar y el desarrollo de proyectos que contemplaban las necesidades de los recursos humanos –docentes– se emprendieron esfuerzos para controlar el territorio. Aunque en este momento ya existían técnicas aplicadas en este escenario, el estilo predominante continuaba siendo un ejercicio cuantitativo.

En esta segunda etapa, la gestión seguía unida a una visión normativa de la planeación, pero empezaba a ceder con la introducción de elementos de planificación futura. El ascenso y el declive de los estudios prospectivos (Sonntag, H, 1992) no fueron procesos aislados. Los cambios permanentes de la llamada revolución científica y tecnológica provocaron transformaciones que modificaron la forma de ser y de actuar no solo de los individuos, sino también del colectivo en las organizaciones sociales. La visión prospectiva originó reformas profundas y masivas tratando de capturar el futuro y la planificación del camino de estos. La meta era preparar la vía para el futuro adoptando proyectos con metas esperadas y posibles. Las guías prospectivas preparan el presente y sirven para controlar el mañana (Godet M. 1979, p. 25). Además, la mayoría de los estudios comenzaron a integrar los aspectos de la calidad para la toma de decisiones rápidas. La política de planificación se opone a la retrospectiva. Todo esto marca cierta brecha con las prácticas anteriores de gestión.

3. La tercera etapa emerge a mediados de los años 70, con el inicio de los estudios comparativos y los programas regionales, tales como el Programa Regional de Desarrollo para la Educación (Prede), asociado a la OEA y al Proyecto Asociado de la Unesco. En este programa los responsables de la educación pudieron reencontrar y

comparar los puntos de vista, los modelos, las estrategias y los resultados. Al fin de cuentas, seguía existiendo la posibilidad de identificar las soluciones alternativas a los problemas educativos. Desde el punto de vista metodológico, dominó el criterio del análisis costo-beneficio en la toma de decisiones sobre las opciones y los proyectos alternativos. La crisis de los años 80 no hizo sino acentuar esta tendencia, uniendo las consideraciones económicas en la planificación y la gestión, que estuvieron ausentes en los años 60. Sin embargo, con la crisis se introdujeron elementos de programas de unidades de planeación presupuestal para hacer frente al presupuesto disminuido. Los esfuerzos comparativos y los recursos limitados permitieron asociar este estadio a consideraciones estratégicas, sin adoptar la metodología de planificación estratégica en sí misma, postulada por Ackoff, Porte y Steiner. Este modelo de planificación estratégica emergió en forma tardía y recientemente.

4. En la crisis socioeconómica en América Latina en los años 80, se abre una cuarta etapa, que causa un gran impacto en la educación pública, la cual venía sufriendo un deterioro marcado. La crisis del Estado educativo se venía acentuando precisamente por las tendencias que unían la planificación con las estructuras económicas. El punto de vista de contar con sistemas de educación, pero destinar a ellos unos recursos limitados, es una etapa que permite asociar las consideraciones de decisiones en los diferentes campos en torno a la educación.

La agravación de la crisis financiera introduce un interés en la “gobernanza”. Teóricamente hablando, a la planificación estratégica se le agrega el tema de la situación sugerida por Matus, es decir, la viabilidad de las políticas. En el campo operacional comienza un triple desplazamiento: (i) la escasez de recursos enviados para la gestión del sistema escolar y el ejercicio en las técnicas de presupuesto; (ii) la preocupación de la dirección política por la participación ciudadana en el sentido de un proceso para asegurar la gestión del sistema escolar por la vía de la consulta, y (iii) la fragmentación de acciones de planificación y de gestión que se produce en las diversas partes del sistema, rompiendo así el proceso de integración y multiplicando los planificadores, en consecuencia, disminuyendo los lazos entre las instituciones.

Por su lado, en los países desarrollados se venía preparando un nuevo modelo de planificación (*rolling planning*) o de planificación dinámica como una estrategia que permite dirigir el sistema con una forma de autocorrección constante, generada y dirigida por las fuerzas de cambio en el sistema (Fernández y Lamarra Aguerro, 1969, p. 80).

5. Con el inicio de los años 90 se constata una nueva situación, que puede considerarse como la quinta etapa, caracterizada por el cuidado de la “calidad”, inspirada en la calidad descrita en obras tales como las de Deming, Crosby, Senge, entre otros. Se instala la cuestión de la calidad y el cuidado de los resultados en el proceso educativo. Es un proceso que reconoce el derecho de los diferentes usuarios del sistema educativo a la demanda de servicios de calidad en función de sus necesidades. Se trata de una política de educación mucho más incluyente.

En Colombia se han producido y desarrollado las mismas etapas antes sintetizadas, descritas por el profesor García Teske, aunque la primera se inició con un retardo de varios años

en la implementación de dichos instrumentos “sugeridos” por los expertos internacionales. Actualmente, el sistema educativo se caracteriza por la escasez de recursos del presupuesto nacional, lo que le impide tener éxito en los resultados esperados.

Además, se observa que las etapas descritas anteriormente se abordaron sin haber coordinado la producción y las estructuras sociales, lo que ha venido generando una sobreoferta de profesionales y de empleos intelectuales que ha terminado por inflar la burocracia de la administración pública, con una consecuente falta de profesionales técnicos y tecnológicos que podrían desempeñarse directamente en tareas productivas. Esta situación condujo a una crisis en la educación, a finales de los años 90, lo que generó una recomendación de las escuelas de economía de los Estados Unidos.

A finales de los años 90, los representantes de la Escuela de Fráncfort¹⁷⁷⁷ y los de la Escuela de Chicago –*Chicago Boys*– afirman que la educación formal dentro de un sistema neoliberal debe verse como una mercancía, un subsistema que forma parte de la sociedad y que posee en sí contradicciones. Consideran que estas inconsistencias surgen debido a que la educación ha sido colonizada por el subsistema económico. Estas contradicciones son generadas por la prevalencia de valores instrumentales específicos del subsistema económico frente a los valores humanos. Por lo tanto, consideran que la escuela en este contexto debe redefinir su papel y cumplir con su posición real en la sociedad y su especificidad.

c) El impacto de la inclusión de la lógica neoliberal en Colombia

Después del impacto del modelo neoliberal que ha prevalecido en la región, después de décadas de grandes debates sobre el crecimiento y el desarrollo integral de los pueblos y el impulso y la revisión crítica de las políticas de cooperación internacional, surge un nuevo escenario en el que estas cuestiones ya no son tan importantes por cuanto se debe dar paso a la preocupación de concebir programas para lograr los ajustes macroeconómicos efectivos que permitan el pago de la deuda externa.

La verdad es que la crisis de la deuda externa de la región que se experimentó en los años 80, nacida por el excepcional clima de permisividad financiera internacional que prevaleció en los años 70, cuando los bancos privados podían competir libremente para vender su superávit, fue una situación que agravó la situación de la educación debido a la implementación de estrategias de desarrollo que simplemente aseguraran el pago de la deuda externa en todos los países latinoamericanos.

Sandra Ríos Muñoz¹⁷⁷⁸ explica que el alto costo de obtener crédito después de 1980 y los plazos cortos para redimirlos convirtieron el servicio de la deuda en un rubro muy costoso e incierto para el Gobierno. La capacidad limitada de la región para disociar la dependencia exterior explica la razón por la cual se recibió un impacto tan fuerte en la crisis internacional,

1777 La teoría crítica de la Escuela de Fráncfort desarrolla la teoría de Jüger Habermas. Esta teoría es explicada más profundamente en la segunda parte de este informe. Esta teoría tiene implicaciones importantes para América Latina y acompaña la posición crítica del Continente con Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Miguel Soler, Tomás Vasconi, José Libaneo, y otros.

1778 S. RÍOS MUÑOZ, *¿El sistema de economía neoliberal en Chile: un modelo de desarrollo?* En Observatorio de economía en América Latina, n ° 32, page 20.

donde los factores económicos se volvieron recesivos en la naturaleza y las tendencias superpuestas sobre estructuras más antiguas. Entre los factores internos que contribuyeron a multiplicar el efecto de la crisis hay errores en las políticas económicas de los países latinoamericanos; sin embargo, el hecho de que todos los países se hayan visto afectados con el endeudamiento externo y con la crisis muestra que el problema nació de la orientación dada por el sistema financiero internacional a las políticas internas de cada país latinoamericano.

La recesión internacional en 1980 desaceleró el crecimiento de las exportaciones y deprimió los términos de intercambio con los Estados Unidos. Las políticas monetarias restrictivas de los países industrializados llevaron a un fuerte aumento de las tasas de interés en los mercados financieros internacionales, lo que ha conducido al aumento de la carga del servicio de la deuda externa en los países de la región. Las consecuencias de esta crisis, especialmente grave en el caso de América Latina y África, que se inició en 1982 mediante el cambio de las condiciones de financiación y el impacto en la cantidad de servicio de la deuda, dieron lugar a una verdadera ruptura de las economías en los países fuertemente endeudados.

Las consecuencias fueron mucho más allá de los aspectos puramente financieros, influyeron directamente en las políticas de desarrollo y en sus concepciones teóricas. El punto crucial en esta dirección fue la renegociación de la deuda. Bajo la dirección del FMI, el proceso se basó en nuevos préstamos para ayudarles a cumplir con sus obligaciones a cambio de fuertes políticas de ajuste estructural de los gastos del Estado. Normalmente, se impuso el Programa de Ajuste Estructural (PAE) como condición del FMI y del BM para proporcionar apoyo financiero a un país y ayudar a resolver el grave problema de los pagos.

La profesora Ríos llegó a la conclusión de que los PAE fueron la respuesta de estas instituciones a la crisis de la deuda del Tercer Mundo, convirtiéndose en el centro de las políticas neoliberales. Sus promotores, tratando de entender su aceptación universal, años más tarde, bautizaron estos ajustes como “El Consenso de Washington”. Con estas políticas se pretendió promover la reestructuración económica en cada país, las cuales tenían como objetivo reducir el déficit, entendido como la diferencia entre los ingresos y el presupuesto de gastos, así como el déficit comercial, entendido como la diferencia entre las importaciones y las exportaciones. Para lograrlo, cada país tenía que aprobar una serie de políticas, tales como la reducción del gasto público –incluyendo el gasto social–, los salarios reales más bajos, la privatización de las empresas públicas y, en general, la liberalización de la economía.

El principal impacto de estas políticas fue la fuerte caída en el gasto público y el gasto social, en particular, con el desmantelamiento gradual del Estado, y con su impacto negativo en la capacidad de influir en el proceso de desarrollo. Así, las consecuencias de los ajustes recomendados por el FMI y el BM fueron sostenidas por los esfuerzos de los grupos sociales más débiles, que no solo vieron disminuir drásticamente sus ingresos reales, sino también porque fueron quienes sufrieron un deterioro significativo en la prestación de todos los servicios públicos, incluido el de educación.

Muchos países de la región vieron caer su ingreso per cápita a los niveles alcanzados diez o quince años antes. Este conjunto de circunstancias condujo a la popularización del término

“*La década perdida para el desarrollo*” para describir lo que ocurrió en América Latina durante este período.

Las décadas de los 70 y los 80 muestran en Colombia los nuevos cambios en la teoría de la planificación, por cuanto dejó de ser la panacea que se creía en los años 50, y se convirtió en una herramienta eficaz para organizar y gestionar los recursos de forma más racional en un mundo donde es difícil satisfacer las necesidades de una población cada vez más creciente con un aumento en la demanda de servicios sociales y económicos, como la salud, la educación y la seguridad social, que siempre estarán insatisfechos en una parte. En esta etapa, las nuevas tendencias y enfoques de planificación buscan resultados óptimos. Estos enfoques requieren más avances tecnológicos, con el fin de superar sus limitaciones e incorporar los aspectos cualitativos para los interesados en la tarea de la planificación y el desarrollo, superando la dicotomía entre el planificador y el gestor.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de planificación, la preocupación por el desarrollo, que había ocupado una gran parte del espacio intelectual y de la política en las décadas anteriores, cede su espacio y se comienza a dar mucha importancia a las preocupaciones sobre la liberalización del mercado, lo que genera cambios importantes en el diseño de las políticas, argumentando la necesidad de la cooperación internacional. La sociedad internacional de los años 80 encuentra como manera de salir de la crisis económica la implementación del modelo neoliberal en la economía; como resultado de estas nuevas políticas se constatan las siguientes consecuencias sociales:

1. El aumento de la inseguridad en el empleo.
2. El aumento de la deuda social interna.
3. El aumento de la brecha de la desigualdad entre América Latina y los países desarrollados.
4. El descenso de los salarios reales.
5. La urbanización acrecentada y el desempleo.
6. La disminución de las condiciones de vida.
7. Una tasa de inversión negativa.
8. Una reducción de la inversión en las políticas sociales.

En cuanto al sistema educativo, la profesora Ríos afirma que en virtud de la racionalidad neoliberal, este sistema se analiza en función de tres ideas básicas: la eficacia, la eficiencia y la calidad, las cuales fueron originalmente inventadas por la pedagogía de la eficiencia industrial, que se movía en el campo de la educación y de las ciencias en general, provenientes de conceptos comerciales.

Por lo tanto, el sistema educativo está conectado mecánica y linealmente con el aparato productivo y se subordina a los intereses de este último. La educación es considerada como la producción de capital humano y como una inversión personal y colectiva que debe ser rentable en términos económicos; a la educación se le agregan los principios que rigen los programas de educación para América Latina, dados por las organizaciones internacionales, como el BM y el Banco Interamericano de Desarrollo. En su razonamiento, esto no significa que sea mejor invertir más en educación, sino que se deben desarrollar los campos de la educación que demanda el mercado y considerarla como una empresa, por lo que debe demostrar su eficacia, eficiencia y calidad.

Durante la década de los 90, el estilo dominante utilizado en el pasado para diseñar políticas públicas, su implementación y evaluación por parte del Estado, comenzó a ser seriamente cuestionado. Sus críticas se ven reforzadas por los cambios y por los nuevos vientos que soplan en la escena mundial en lo que respecta al papel del Estado en el crecimiento económico y en la ejecución de las políticas sociales. Los sistemas de educación continuaron creciendo cuantitativamente en esta década, pero las diferencias comenzaron a operar respecto de las oportunidades de educación de calidad con equidad. En este contexto, la modernización del Estado tiene su punto de redefinición en los años 90 con la búsqueda de reconciliación entre el desarrollo económico y las políticas sociales. El crecimiento económico con equidad se vuelve un paradigma para el desarrollo futuro de los países de la región, como una exigencia para la superación de las desigualdades.

Paradójicamente, los esfuerzos de modernización y de evaluación de estándares de calidad de la educación podrían conducir a una mayor segmentación y discriminación si no se aborda el problema de las desigualdades existentes y su tendencia a perpetuarse. La premisa principal en este nuevo modelo de sistema educativo es el análisis de los sistemas administrativos de la educación, la solicitud de rendición de cuentas periódica, la suscripción de contratos con los establecimientos para medir el logro de los objetivos y el seguimiento de la conformidad con las políticas públicas establecidas en el sector de la educación. Se implementan además nuevas alternativas para la relación entre la educación y la sociedad a través de un acercamiento a las instituciones educativas de su entorno, a su historia y a la necesidad de hacer un diagnóstico sobre los cambios implementados. En la necesidad de alinear las dos áreas (la educación y la sociedad), el paradigma de la responsabilidad del Estado en la educación comienza a instalarse con otra aproximación mucho más global.

La crisis del Estado de bienestar y del Estado educativo hace que emerjan nuevas cuestiones en la agenda pública respecto de la educación pública: la calidad del aprendizaje y de la gestión institucional, los indicadores de eficiencia respecto de la educación, en el proceso y en los resultados esperados. Se observa además una concentración de esfuerzos para analizar el sistema con los nuevos paradigmas, así como para crear entidades más específicas, a saber: las “instituciones educativas”. Los viejos supuestos se cambian gradualmente y comienzan a generarse nuevas áreas de análisis y de discusión sobre temas tales como la visión de la organización escolar, la gestión y control de calidad en la educación, los que hacen que surja una nueva instancia en la reinterpretación de las relaciones tradicionales de la

educación: la relación entre la economía y la educación. La planificación y la gestión vuelven a hacer parte del proceso educativo. La disociación es perjudicial, ya que se crea el mito de que administran los recursos pero no las políticas. Algunas de estas características continúan todavía presentes en la coyuntura y se convierten en los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas.

d) Las recomendaciones del BM

El BM hizo unas recomendaciones a Colombia en el informe que se publicó en febrero de 2010. En dicho informe se afirma que el éxito de los países de la región para adaptarse a la economía internacional depende en gran medida de la modernización de los sistemas de educación y del mejoramiento que pueden hacer al proceso educativo¹⁷⁷⁹.

Como ya se ha explicado, los diferentes gobiernos colombianos han venido aplicando una política pública de educación que responde al modelo neoliberal, por lo que se promueve la valoración “costo-beneficio”, el enfoque de inversión que retorna y la cobertura en expansión. Este modelo requiere una gestión y una administración eficaz y eficiente de la educación. Fue “sugerida” inicialmente por el BM y por el FMI, antes sugeridas también por la Cepal, organismo adscrito a la ONU, con el fin de ajustar los resultados deseados para el modelo capitalista, que proporcionan a los inversores en la región mano de obra barata y de calidad.

En los últimos años, el BM publicó un informe con recomendaciones para la reforma de la educación en Colombia que beneficie la participación del público en la elaboración de políticas. Así mismo, recuerda al Estado las obligaciones que debe cumplir para satisfacer las necesidades educativas de los grupos vulnerables y para obtener la legitimidad que requiere el Estado en su nuevo rol al iniciar esta nueva era del neoliberalismo.

Por lo tanto, no es sorprendente que los grupos de expertos y asesores del BM comiencen a apoyar el nuevo discurso educativo, en el que la planificación se vuelve una prioridad esencial en los sistemas de gobernanza. La variable estratégica se vuelve importante en relación con el contexto político, económico y social. La condición de situación de la educación incluyente acudió en ayuda de la planificación como instrumento de Gobierno, originario de los nuevos horizontes en la búsqueda de la sostenibilidad y la gobernanza de las políticas públicas.

En el año 2007, el BM puso en marcha con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) la ejecución del programa AAA. Se trata de un programa con varios años de actividades analíticas y de asesoría tendiente a apoyar al Gobierno de Colombia en el mejoramiento de sus políticas y programas de educación. El programa apoya los esfuerzos del Gobierno para involucrar a la comunidad educativa en la formulación de políticas públicas en educación y tiene como objetivo identificar los factores determinantes de la educación que sirvan para mejorar la calidad de esta. El programa incluye aspectos de programación, de colaboración y de evaluación de las políticas públicas, las cuales fueron diseñadas con anterioridad.

El programa AAA ya ejecutó la fase uno: “Apoyo al Ministerio de Educación para difundir los resultados de la Asamblea Nacional encargada de la elaboración del Plan Decenal de Edu-

.....

¹⁷⁷⁹ Esta declaración fue hecha en el año 2003, en el contexto del Proyecto mayor para América Latina y el Caribe; periodo 1993-1996.UNESCO-OREALC, 1992 205.

cación y el análisis de los factores determinantes para el aprendizaje en Colombia”, para lo cual utilizó los resultados de PISA 2006. Después de la fase uno se hizo un informe cuyas recomendaciones fueron acogidas por el Gobierno.

La fase dos del proyecto consistió en dar a conocer los resultados del estudio de estos factores y brindar asistencia técnica con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) para mejorar la capacidad de análisis y presentar los resultados, y la consolidación bases de datos de la evaluación nacional, y para hacer una mejor comparación entre la evaluación de los ciclos educativos.

Por anticipado, se deben considerar varios escenarios: el optimista, el pesimista y el neutral. Aquí se visualizará únicamente el neutral, pudiendo deducirse de este los otros dos por parte del lector. En este escenario neutral se podría esperar que las recomendaciones del BM finalmente se logren imponer y se lleve a cabo una reforma de la educación en el nuevo periodo presidencial del gobierno de Santos, habiendo sido ya abortado un primer intento.

En esta reforma se propondría el mejoramiento de la inversión privada en la educación superior. Incluso si el objetivo es generar un grupo de profesionales y técnicos que produzcan más bienes y servicios para las empresas, que pagan los impuestos y aumenten el consumo y el crecimiento económico, el hecho de que el BM reconozca la necesidad de más recursos para la educación haría que no se hablara más de reducción del SGP para los Gobiernos locales por lo menos durante esta década, lo que aseguraría el fortalecimiento de la descentralización y, por tanto, del gobierno local en materia de educación.

El modelo propuesto por el BM tiene tres elementos por imponer: a) la visión del crecimiento de la economía en términos de capital físico y humano; b) la acumulación de capital físico, y c) la formación de capital humano. El simple hecho de que los actores sociales se organicen y logren imponer sus intereses en educación exigiendo al Estado que realice un nuevo papel en relación con los grupos desfavorecidos hará que el modelo educativo sea más incluyente y por lo tanto más justo. Sin embargo, el progreso de las reformas neoliberales continuará y su ritmo dependerá del grado de impacto de los sectores sociales.

Si se logra llegar a los diferentes actores sociales para que incidan tanto en el diseño como en la aplicación de la política pública de educación, sin duda, la nación evoluciona al tener una política más equitativa. Por ejemplo, si los actores sociales se organizan en torno a la exigencia de que la educación se deba impartir con una perspectiva de los derechos humanos, los resultados de los indicadores de cobertura, calidad y equidad serán beneficiosos para todos, fortaleciendo así la nación.

Aunque el plan de desarrollo del Gobierno actual se lleva a cabo sobre una base sectorial, y se las ha arreglado para poner sus propios intereses en los medios de ejecución de las políticas, mostrando resultados en el progreso en tres aspectos del capital físico y humano en un contexto neoliberal, se considera que la participación real de los ciudadanos puede generar un diseño de una política más justa, con una visión de derechos humanos. También se cree que con la participación de los ciudadanos se puede implementar con éxito una verdadera reforma

de la educación, lo que permite la reducción de la desigualdad y la pobreza en el país, pero hay que reconocer que la participación cualificada es todavía muy pobre en Colombia.

C. Las similitudes y diferencias de la política pública de educación en ambos países

En Francia y en Colombia los parámetros de la política pública de educación han sido en gran parte determinados por el modelo neoliberal. En ninguno de los países el proceso de neoliberalización ha podido ser detenido, incluso en Francia, desde 1995, con el gobierno de Juppe, cuando aparentemente se registraron retrocesos. El país siempre ha encontrado sucesores dispuestos a continuar en la misma dirección del enfoque neoliberal. Los llamados que se han hecho en nombre de la lucha por la igualdad y en contra la mercantilización de la educación han logrado movilizar a miles de personas en Francia, pero no han sido un verdadero obstáculo para impedir que se lleven a cabo las reformas que las elites gubernamentales han construido e implementado con éxito en toda Europa, tales como las categorías de pensamiento estandarizada, los lenguajes estructurados, las propuestas de seguimiento de prácticas exitosas, lo que se convierte en los patrones dominantes de cualquier aproximación a los problemas educativos¹⁷⁸⁰.

Así, en Francia, ni la Confederación Europea de Sindicatos ni el Comité Sindical Europeo de la Educación han logrado tener un discurso contra el neoliberalismo. Sin embargo, se registró una oposición de la sociedad civil con el eslogan “Otro mundo es posible”, que de cierto modo ha servido para responder adecuadamente a la europeización de la política educativa, la cual podría pensar, en un futuro próximo, hacer una alianza con los jóvenes que están en vías de precarización, con los docentes de la educación superior y con algunos trabajadores del sector público para ir contra estas políticas neoliberales impuestas por los líderes económicos y políticos de Europa. De todos modos, no se puede desconocer que los movimientos existentes en la actualidad contra el neoliberalismo en la educación siguen siendo muy débiles y aún no tienen un rol decisivo para cambiar el curso de la europeización de la educación en Francia.

Por su parte, la política pública de educación en Colombia también es claramente neoliberal desde los años ochenta; esto se constata al observar que el Gobierno busca perpetuar las elites y las estructuras económicas impidiendo a los grupos de oposición existentes que alcancen el poder suficiente para impactar sus metas, valores e ideales. El modelo neoliberal de la educación, por lo general, solo muestra los intereses de la nueva elite y no permite que el Estado siga controlando de manera unilateral la educación, en particular en lo que se refiere al despliegue de las competencias y actitudes necesarias en los niños, de modo que en la edad adulta puede adaptarse fácilmente a este tipo de economía, lo que garantiza el libre comercio en la fuerza laboral. Este modelo ha causado graves daños en la calidad de la educación y ha servido para perpetuar las desigualdades.

El Gobierno colombiano sabe que la educación es la mejor herramienta para la reproducción del poder y de la ideología dominante. Las políticas públicas en educación en los estados

.....
1780 A. NOVOA, “The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities”, in Janet Fink, Gail Lewis et John Clarke, *Rethinking European Welfare “Repenser l’Etat social en Europe”*, Sage, Londres, 2001, p. 251.

latinoamericanos tienen una incidencia creciente por parte de las organizaciones internacionales y todavía tienen una tendencia a mantener las estructuras económicas, sin que se pueda eliminar el cambio. Lo cierto es que estos cambios se están dando en el mismo sistema educativo, lo que aparentemente podría generar contradicciones. Se encontró que el mayor nivel de educación en el país ha venido exacerbando los conflictos sociales al desencadenar las demandas democráticas de la consecuente movilidad social que se logra con mayores niveles de educación, quienes empiezan a exigir la igualdad económica y soluciones a las demandas desiguales de las elites que gobiernan el sistema económico capitalista y que logran reproducir el modelo.

Por lo anterior, no es de extrañar que en ciertos periodos históricos la educación pública en Colombia haya promovido la movilidad social y en otros haya permitido aumentar las desigualdades sociales. Además, no debe ser sorprendente cuando se evidencia que los actores sociales internacionales, como el BM, el FMI, la Organización de Estados Americanos, las Naciones Unidas, entre otros, se centran actualmente en el desarrollo de políticas públicas de educación en la región de América Latina con el fin de armonizarlas, aunque existan algunas diferencias en las aproximaciones entre unos y otros.

Así, se observa que el BM y el FMI representan los intereses del sistema financiero internacional, mientras la ONU y la OEA el interés social de los países occidentales. De todos modos, ambos están, en esta coyuntura, tratando de equilibrar la tensión entre una economía global pura, que garantice que los ingresos del Estado se desarrollen y puedan seguir operando sin mayores dificultades, frente a la exigencia de asegurar una economía de redistribución para los países periféricos con una política pública que otorgue mayor legitimidad al Estado al responder a las necesidades sociales, políticas y económicas de la mayoría de la población.

Por su parte, un Gobierno como el colombiano siempre se estará moviendo entre estos dos polos o extremos. En algunas ocasiones se identifica como un partidario de la economía acumulada y en otras se le verá como un defensor de la redistribución económica; esto dependerá de los líderes que lleguen al poder y del nivel –central o descentralizado–, porque en ambos casos, según el sector y los intereses que representen, los enfoques frente a la educación serán diferentes.

Un ejemplo de lo que se acaba de afirmar es lo que sucedió con el gobierno del presidente Álvaro Uribe, durante los periodos 2002-2006 y 2006-2010: se implementó una política pública de educación abiertamente neoliberal que ha tenido continuidad en el gobierno del actual presidente, Juan Manuel Santos, en el período 2010-2014. Esta política busca generar mano de obra calificada y barata, con el objetivo de atraer la inversión extranjera y tener éxito en el crecimiento económico sostenible.

En el mismo periodo, pero en el ámbito local, el primer gobierno de izquierda que llegó al poder en el ámbito local lo hizo en la Alcaldía de la capital de la república, Bogotá D. C., durante el período 2004-2008, y logró perpetuarse durante los periodos 2009-2012 y 2013-2016. Los dos primeros alcaldes de izquierda de la capital de la república, gracias a la autonomía presupuestal y financiera, fueron capaces de apartarse de las directrices del Gobierno nacional en materia de educación neoliberal, razón por la cual emprendieron inversiones

adicionales en el sector de la educación para la consolidación de un sistema escolar más estructurado y así poder cumplir la función de educación integral.

La implementación del nuevo sistema escolar en la capital ha tenido como objetivo desarrollar las capacidades intelectuales y mejorar la práctica de la ciudadanía en los jóvenes. Y aunque esta mayor inversión ha sido relativamente reciente, ya se han mostrado resultados en esta política: hoy se constatan cambios en la cultura política de los ciudadanos, quienes cada vez más requieren de sus líderes políticos; la existencia previa de un programa de “gobernanza” con una agenda pública predefinida y sanciones a sus dirigentes cuando no cumplen con sus metas, siendo ahora el caso del alcalde Gustavo Petro, a quien se le está planteando la revocatoria del mandato, de iniciativa meramente ciudadana.

Además, los jóvenes ahora pueden reflexionar más sobre sus solicitudes antes de ejercer el derecho al voto, lo que los ha llevado a una mayor participación en el gobierno local en la conducción de demandas sociales y económicas locales de grandes sectores de la población de la capital. Así mismo, este mayor nivel de participación ha logrado tener un impacto importante en la agenda pública en lo relacionado con la educación.

Por otra parte, y también por el gran volumen de recursos gestionados por la capital de la república, las estructuras de la administración pública han sido capaces de construir un cuerpo de tecnócratas, a los que se les ha confiado la tarea de diseñar políticas con criterios de gestión pública moderna, lo que les ha permitido obtener a corto plazo cambios en los resultados sociales y en las actitudes de la población.

De todos modos, hay que reconocer que la política nacional de educación pública con enfoque neoliberal sigue en marcha en Colombia, y que es el resultado de la implementación de las recomendaciones de los expertos neoliberales, quienes encuentran en la política social el mejor instrumento para relajar a la población y hacer más fácil la implementación del modelo, al lograr altos niveles de confianza con el nuevo papel de la gobernanza desde lo local.

En esta nueva etapa del capitalismo, los economistas esperan que el papel social se cumpla con tareas específicas desde lo local, quienes hacen aparecer a los líderes de las elites como seres más humanos debido a que se preocupan por los grupos más vulnerables. El nuevo modelo permite también que se exija la participación y el control ciudadano en la elaboración de las políticas sociales, y facilita el control de las organizaciones internacionales que representan al sector financiero, por cuanto se exige el respeto de los objetivos sociales y el mejoramiento de la evaluación de los resultados a nivel local, con base en referenciales comunes universales, en términos de eficacia administrativa y financiera. Desafortunadamente, ya está demostrado que con este modelo será muy difícil mejorar verdaderamente la calidad de la educación.

En este enfoque neoliberal, algunos expertos en el diseño e implementación de las políticas públicas exigen tener en cuenta la consulta con la sociedad civil por cuanto mejora los niveles de gobernanza y la transparencia en la utilización de los recursos por parte de los gobiernos nacional y locales. Por lo tanto, el nuevo modelo permite un progreso más rápido en la consolidación del “posneoliberalismo”, con un enfoque más humanista, asignando a algunos sectores de la sociedad civil, y en especial a las empresas, tareas de responsabilidad

social que descargan las funciones que debe cumplir el Estado en servicios públicos. A su vez les permite hacer ahorros en impuestos.

El Gobierno puede reducir la inversión social, con un retorno en forma de beneficios fiscales corporativos, a quienes ayuden a prestar servicios públicos. De esta manera, entonces, el nuevo papel del Gobierno se ajusta a los modelos sociales, que son más flexibles, y permite que se perpetúe el legado de las elites. El sistema se legitima nuevamente al exigir a las autoridades locales que generen políticas incluyentes para los más vulnerables.

La aparente contradicción de las acciones de las elites en el poder –las cuales, en un momento dado, se muestran favorables a la participación ciudadana y, en otro momento, quieren eliminar o minimizar a los demás– se puede explicar porque los papeles de Estado y de Gobierno han evolucionado rápidamente en las últimas décadas. Los líderes deben responder cada vez más a la presión internacional en el sentido de respetar los derechos humanos.

Es por ello que las elites se han vuelto permeables a cambiar la cultura y permitir la integración de la educación con perspectiva de derechos humanos. Pero también viene ocurriendo que tecnócratas nacionales e internacionales que han descubierto una nueva experiencia de la gestión pública consideren que la mejor manera de adquirir la gobernanza y generar altos niveles de confianza en el Gobierno sea aquella de defender los intereses de los grupos vulnerables de la sociedad, mejorando sus condiciones de vida, lo que se ha llamado el “neopopulismo” en América Latina.

Con estas explicaciones es más fácil entender cómo los candidatos y líderes que llegaron al poder en Francia y en Colombia en el último período han llevado estas demandas sociales a la ideología de los movimientos políticos, comprometiéndose a su vez con los movimientos sociales más influyentes en la región a realizar algunas reivindicaciones sociales, lo que les permite influir en el diseño de las políticas sociales públicas a nivel local, incluidas las necesidades de las personas más desfavorecidas, en los programas y proyectos del Gobierno.

Es importante decir que estas acciones gubernamentales colombianas no han sido muy diferentes a aquellas emprendidas por los gobiernos vecinos que se consideran de izquierda y que han tratado de hacer avanzar “el socialismo del siglo xxi”, y paradójicamente se considera que estas acciones tienen una convergencia absoluta al evaluar los resultados de la calidad de la educación que se hizo recientemente con los test PISA en estos países.

A continuación se analizarán el grado de implementación de las políticas públicas en educación con un enfoque neoliberal en ambos países y los resultados obtenidos hasta el momento, verificando las realizaciones en relación con lo que se concibió inicialmente en los referenciales comunes internacionales, así como en las constituciones de cada país y en las leyes internas implementadas a través de planes para la educación, todo con el fin de observar las desviaciones y los cambios sufridos en cada país respecto de la aplicación de las reformas neoliberales en la educación, en comparación con el diseño inicial de una política pública de educación integral.

CONCLUSIÓN

Tratando de dar una respuesta aproximada al problema jurídico propuesto al inicio de esta tesis –¿la política pública de educación pública en Francia y en Colombia responde al mismo enfoque neoliberal de la educación?–, se puede concluir diciendo:

En esta tesis se ha demostrado que existe una interacción entre los sistemas jurídicos colombiano y francés en la educación que va más allá de la similitud de las normas y que muestra además la consistencia y la cercanía en el contenido de las decisiones judiciales en relación con los actores de la educación y los elementos comunes de acceso, permanencia, adaptabilidad, aceptabilidad y calidad en la educación. En segundo lugar, también hay similitudes en la estructura general del sistema de educación en ambos países, en el papel del profesor y en el anhelo de lograr la implementación del *ciclo común*, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación y la educación incluyente, lo que permite hablar de una cultura jurídica universal en la educación.

También se señaló que los dos países han aplicado las normas universales del derecho a la educación, que en algunos casos han servido para aclarar los conceptos, principios y valores de la educación, y los resultados esperados, lo que nos aproxima más a la elaboración de una teoría general e integral del derecho a la educación y a una aplicación de hecho, concerniente a las reglas y las sentencias sobre educación, en el contexto de la sociedad global.

La interacción de estos dos sistemas legales se logra dentro de cada país, precisamente porque son dos naciones que comparten varias características comunes en su cultura jurídica; por ejemplo, los dos países pertenecen al derecho de familia romano-germánica; en el caso de Colombia, tiene una fuerte influencia francesa, en especial en el derecho administrativo después del trasplante o incorporación realizado en el siglo XIX, del sistema de la jurisdicción contencioso-administrativa casi por completo, los patrones de derecho administrativo y, más recientemente, la figura del “bloque de constitucionalidad” del derecho constitucional.

Sin embargo, en las comparaciones que se hicieron de derecho estático y dinámico, no se pueden pasar por alto las diferencias sustanciales que se producen en el proceso, debido a la influencia de la UE en Francia y a los sistemas jurídicos universales como el de Naciones Unidas, que inciden en Colombia, específicamente en el proceso de recepción y adaptación de las nuevas normas en cada país.

Por lo anterior, en esta tesis lo que se quiso fue destacar la diversidad de actores involucrados en la definición de la agenda política de los países en comparación, quienes siempre permanecerán ligados a diversos contextos sociales y a circunstancias estructurales y culturales que afectan a todas las naciones. Por ello se trata de explicar cómo se produjeron las adaptaciones de las normas supranacionales a las circunstancias sociales y a la cultura de cada sociedad en los dos países, sin olvidar que estos recibieron, al mismo tiempo, los nuevos referenciales mundiales sobre el derecho a la educación, pero difieren en la forma como fueron adoptados en cada país según sus especificidades.

Se encontró que Francia estaba adoptando rápidamente estas normas, las cuales habían sido diseñadas específicamente en los dos sistemas jurídicos internacionales: las Naciones Unidas y la UE, y que responden a un sistema de regulación relativamente coherente, consistente, universal y humanista, lo que ha permitido a ese país adoptar criterios esenciales de ser capaz de adaptarse fácilmente a los derechos sociales y culturales de sus ciudadanos.

En Colombia, en el sistema normativo interno de educación también influyó el sistema de protección internacional de los derechos humanos de la ONU, en especial por el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos de la OEA, con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos como órgano judicial internacional, que establece normas mínimas para la inclusión en la educación.

Sin embargo, en la adaptación y la apropiación del proceso de regulación supranacional existen diferencias significativas en cada país que merecen ser destacadas. En Colombia, por ejemplo, la adaptación y la integración de las normas supranacionales en el proceso de educación incluyente se ha hecho a través de diversos actos del Congreso y de los reglamentos del Ministerio de Educación, los que a su vez han debido someterse a la influencia directa de los actores económicos internacionales, que han solicitado la inclusión de los criterios neoliberales para los dispositivos que operan en el país en materia de educación, lo que conduce a la pérdida de algunas de las principales características del nuevo sistema de educación mundial que se anhela incluyente.

Esto significa que aunque el sistema educativo colombiano puede llegar a ser muy similar al de Francia en la regulación, lo que se conoce como “derecho estático” en temas tales como *el ciclo común*, o los programas conjuntos con disciplinas transversales; o en los principios o reglas propuestas por el derecho constitucional, o en las cuestiones relativas a las formas de organización y funcionamiento del sistema educativo, no se debe olvidar que, en relación con el llamado “derecho dinámico”, que encarna la política pública o el Estado en acción, las diferencias son aún imposibles de superar, entre los dos países.

Y debe ser así, porque no se puede olvidar que en este espacio dinámico, donde hay grandes brechas y diferencias –debido principalmente a los aspectos económicos y sociales en el nuevo sistema global que impone el modelo neoliberal y que ha dividido el mundo entre los países desarrollados y los países dependientes o periféricos–, un modelo que fundamentalmente afecta cuestiones tales como la cantidad de recursos que el país puede utilizar para financiar la educación hace que por ejemplo en Colombia no se hayan podido obtener buenos resultados en la democratización y masificación de la educación, o en la inclusión de las personas más vulnerables, por cuanto estas son decisiones que implican grandes montos para la inversión social, lo cual no se permite en países pobres. De la misma manera, los resultados de la calidad y la inclusión seguirán siendo muy diferentes en los dos países, a pesar de que los instrumentos neoliberales para mejorar la cobertura en educación resulten ser muy similares.

Por otra parte, en un país como Francia, que cuenta con muchos años de experiencia en cuestiones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públi-

cas y en la definición de la agenda pública tendiente a realizar los derechos fundamentales consagrados en la normativa, con un Estado social de derecho que exige que la educación sea la prioridad del Estado y que sea incluyente y exige legalmente a los gobiernos que asignen los recursos suficientes para aplicar estrategias y así poder ayudar a los jóvenes a superar las dificultades aprendizaje, tales como el uso de nuevas herramientas de enseñanza y la creación de redes de escuelas para el éxito académico; en el momento de iniciar las comparaciones con Colombia, se llega a la conclusión de que estas son posibles, pero solo se analizan las diferencias en las corrientes de actores involucrados en el diseño, la implementación y evaluación de las políticas públicas, por cuanto estamos lejos de ser un Estado que garantice la realización de los derechos sociales a todas las personas del territorio colombiano.

Después de hacer esta aclaración, lo que se intentó fue simplemente descubrir a los actores que han participado en la definición de la agenda pública para el sector de la educación, y se profundizó en una versión para cada país, así como en los actores actuales que la siguen afectando, los que a su vez han sido influenciados por la clase política y económica, *sui generis*. Esta comparación se ha hecho implementando la propuesta de Bruno Jobert para la investigación en el derecho comparado en el sentido de dejar de buscar las diferencias o similitudes entre los sistemas y en su lugar concentrarse más bien en buscar la explicación a los componentes comunes en el proceso de las políticas públicas.

Por lo tanto, en lo que respecta al derecho dinámico, o el Estado en acción, lo que se intentó explicar fue cómo las ideas neoliberales han sido incorporadas por los diferentes actores de la educación en los países comparados teniendo en cuenta tanto el contexto de la globalización de la economía como del derecho. Se llegó a la conclusión de que en Francia estas ideas neoliberales se han incorporado en el enfoque cognitivo europeo que impone la UE, mientras que en Colombia se hizo con el enfoque de la elite gobernante liderado por Estados Unidos, ya que aquel es un país que depende de los requerimientos de este último.

Por esta razón, el diseño de la política pública en educación en Francia es más humano, ya que es el resultado de un enfoque cognitivo europeo mucho más incluyente, mientras que en Colombia se refleja en el enfoque de una elite con poder, que otorga menos oportunidades a los países dependientes de lograr el pleno desarrollo de sus ciudadanos.

Paradójicamente, estos enfoques tienen características similares, la adopción en el momento de la aplicación de instrumentos de política pública de la teoría económica neoliberal, específicamente en la gestión: los principios de la buena gobernanza y la gestión basada en los resultados, la contratación de la educación, la flexibilidad y la autonomía de las principales instituciones educativas en todos los niveles, los contratos de cesión, la flexibilidad de la escuela, la autonomía y la financiación de la educación superior y la investigación por parte del sector privado.

En cuanto a la parte sustancial de la educación, se ha visto que los grandes desafíos o retos del modelo neoliberal en el planeta se resumen en la necesidad de satisfacer las necesidades de un mercado global y de la economía, en términos de mano de obra calificada y no

cualificada, pero competitiva, y que la UE se suma al reto de tener un sistema educativo que ofrezca “igualdad de oportunidades para todos”, pero al mismo tiempo competitividad de los jóvenes en Europa y en el mundo. Para alcanzar estos retos, el modelo neoliberal sugiere contenidos comunes –el ciclo común–, pruebas estandarizadas y globalizadas, la profesionalización de la educación, la educación digital y en otros idiomas y la educación para el desarrollo sostenible, entre otros temas, lo que se está tratando de implementar en ambos países, pero en cada uno de ellos se hará a su manera.

En síntesis, después de comparar el derecho estático, se puede concluir que se han integrado las normas supranacionales en la enseñanza en ambos países, se está cada vez más cerca de la realización de una cultura jurídica universal sobre el derecho a la educación, que permitirá en un futuro próximo adoptar y poner en práctica algunos elementos comunes en todos los sistemas jurídicos y en todas las legislaciones del planeta, sin dejar de lado las interacciones que pueden realmente ocurrir entre los distintos sistemas jurídicos.

Y después de comparar el derecho dinámico, se puede concluir que en los dos países se están utilizando herramientas del modelo neoliberal de la educación, sugeridas por los expertos internacionales, tanto en la definición de contenidos educativos y su forma de transmisión, como en el manejo de los referenciales para la gestión. Los resultados siempre serán diferentes, ya que se trata de un país desarrollado y de uno dependiente; sin embargo, en ambos países la sociedad debe ser consciente de que la educación depende todos y que ¡el futuro de la educación está aún por construirse!

BIBLIOGRAFÍA

I. OBRAS GENERALES

Alexis (R.), *Théorie des droits fondamentaux*, éd. Centre d'études constitutionnelles, Madrid, 1993.

Aristote, *Le Politique*, rédaction virtuelle, New York, 2007, consulté en ligne www.laeditorial-virtual.com.ar le 5 Janvier 2012.

Boltanski (L.) Et Chiapello (E.)

* *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999, 232 p.

* *The Roll of criticism in the dynamics of capitalism in: Worlds of Capitalism: Institutions, Economics, Performance and Governance in the Era of Globalization*, Max Miller (ad) Rutledge, London, 2005.

Bourdieu (P.) Et Charle (C.), *Un ministre ne fait pas le printemps*, Le Monde, Paris, 2000.

Burgos S. (G), *l'indépendance judiciaire en Amérique latine, de qui? Pour Qui?*

Collection Textes ici et maintenant, Numéro 1: ILSA. Bogota, Colombie, 2003, p. 322 à 326.

Carrasquilla (T.), *La grandeza*, editorial Vedet, reedición Medellín, 2006.

Durkheim, (E), *L'éducation: sa nature et, son rôle*, Paris, 1928.

Faludi (A.), *De la planification théorie Exeter*, U. K., Pergamon Press, 1973.

Fuentes (I.) Et Hernaiz (M.-C.), "Réflexions et approches de l'éducation et la pédagogie". *Université pédagogique nationale de l'Argentine, Cour en pédagogie*, 2005, feuille 17, les approches. Consulté en Internet <http://www.fhcs.unp.edu.ar/catedras/pedagogia/Fichas/17%20APROXIMACIONES%20FICHA>, le 20 Janvier 2012.

Gutiérrez de Pineda (C.), *Structure, fonction et l'évolution de la famille en Colombie*. (2 vol.), Ascofame, Bogotá, 1975.

Habermas (J.)

* *Histoire et critique de l'opinion publique*. Éditions G. Gili, SA, Mexico, 1994.

* *Théorie de l'agir communicationnel: des études précédentes*. Ajouter et Président, Madrid, 1989.

Kant (E.), *La crítica de la razón pura*, Editor J. F. Hartknoch, Alemania, 781.

Kai (N), "Marx et le projet des Lumières", *Critical Review*, 1988, consulté sur l'Internet www.criticalreview.org, le 23 février 2012.

Laguado (L.), *La politique sociale depuis la Constitution de 1991, une décennie perdue?* Université Nationale, Faculté d'humanisme, Bogota, 2004, consulté en ligne www.bdigitalunal.edu.co, le 29 Janvier 2012.

Le Goff (J.)

- * *La civilisation médiévale occidentale*, Arthaud, 1977, Reed. Coll. Les civilisations grandes, Paris, 1984.
- * *Les intellectuels au Moyen Age*, Seuil, coll "Points Histoire", 1957, rééd, Paris, 2000.

López Medina (D.), *Le droit des juges.* Édition Université de los Andes, Faculté de Droit, 7eme réimpression, Bogota, 2009.

Mannheim (K.), *De la liberté et de la planification*, Fondo de Cultura Económica, Mexique, 1966.

Melin Soucramanien (F.), *Droit Constitutionnel*, Dalloz, Paris, 2009.

Melo (J.-O.), *Colombia en el Siglo XX: Cien Años de Cambio.* Textos de Historia, Colombia, 2012.

Mills (W.), *L'élite au pouvoir*, FCE, Mexique, 1993.

Mill (J.-S.), *Sur la liberté en Amérique latine*, Madrid.

Montesquieu S Ch De, *L'Esprit des lois.* Traduction en espagnol Altaya Publishing Inc, 1993.

Platón, *La République,* (2006) La rédaction virtuelle, Buenos Aires, consulté en ligne www.laeditorialvirtual.com.ar, le 5 Janvier 2012.

Pico (J.), *Les limites de la social-démocratie européenne.* Siècle XXI Madrid, 2009.

Ríos Muñoz (S.), "Le système d'économie néolibérale au Chili: un modèle de développement?", in *Observatoire d'économie en Amérique latine n.º 32*, page 20.

Rousseau (J.-J.)

- * *Discours sur les sciences et les arts*, in *Ouvres III*, Pléiade, 1750.
- * *Emile*, in *Œuvres IV*, Pléiade, 1750.
- * *Du contrat social*, éditorial Linotype, Bogotá, réédition 1979

Simons (H.), *La rationalité dans la prise de décision*, traduction de Marie G. Bonome, Série de Philosophie et méthodologie des sciences, Netbiblo Inc, 2009.

Teske García (E.), *Risque et décadence du développement en Amérique latine.* Revue Ibéro-américaine de l'Education n ° 46, rédaction de l'OIE (OEI), Uruguay.

Tourneaux (M), *Bibliographie de l'histoire de Paris pendant la Révolution française (1890).* 1849-1917. Volumen 5, 1990.

Tourbert (P.), *L'Europe dans sa première croissance de Charlemagne à l'An Mil*, Fayard, París, 2004, 477 p.

Yong Serrano (S.), *El contrato estatal en el contexto de la nueva legislación*. Ibáñez. Bogotá, 2012.

II. OBRAS ESPECIALIZADAS, MANUALES Y DICCIONARIOS

Acosta (O.), Birdi (R.-M.), *El Dilema de la Descentralización en Colombia*, Fedesarrollo, Bogotá, 2003.

Adams (A.) Y Tulasiewicz (W.), *The crisis in teacher education: a European concert?*, The Falmer Press, Great Britain, 1995.

Aghion (P.) Et Cohen (E.), *Éducation et croissant*. La Documentation Française, París, 2004.

Aguerrondo (I.) Y Progré (P.), *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica*, Troquel, Unesco, Buenos Aires, 2001.

Ahumada (C.), *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*, El Áncora Editores, Bogotá, 1996.

Albertini (P.), *L'École en France, XIX XXème siècle*, Hachette, París, 1992.

Alesina (A.), *Reformas institucionales en Colombia*, Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, Bogotá, 2001.

Allegre (C.), Dubet (F.) Et Meirieu (P.), *Rapport Langevin-Wallon, Mille et une nuits réédition 2002, commentée*. París, 2003.

Almaraz (J.), *Prácticas de la psicología cognitiva, Aprender*, MacGraw-Hill. México D. F. 1999.

Althusse (L.), *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado, La filosofía como arma de la reacción*, Ediciones Nueva Visión SAIC, Buenos Aires, 1987.

Amartya (S.)

* *Desarrollo y libertad*, Ed. Planeta, Bogotá, 2002.

* *Étique et économie*, coll Quadrige, París, PUF, 1993.

* *Repenser l'inégalité*, coll L'histoire immédiate, París, 2000.

Amedeo (F.), *Les Fossoyeurs de l'Europe*, Bourin, París, 2005.

Amézquita (P.), Zárate, Contreras (J.) Et Pardo (M.), *La comunidad educativa frente al neoliberalismo*, Ediciones Centro de estudios por la nueva cultura. Bogotá. 1977.

Antonioli (A.), *Le droit d'apprendre*, L'Harmattan, París, 1993.

Apple (M.)

* *Educación y poder*. Paidós, Barcelona, 2007.

* *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid, 2005.

Aran (J. -M.), Guell (M.), Marias (I.), Et Muñoz Redón (J.), *Educación para la ciudadana y los derechos humanos*, Octaedro editorial, España, 2007.

Auduc (J.-L.), *Le système éducatif Français*. Champigny-sur-Marne: le CNDP de l'Académie de Créteil. París. 2001.

Azema (J.-P.), *De Munich á la Libération, 1938-1944*, Seuil, coll Points histoire. París. 1979.

Azeroual (Y.), *Foi et République*, éditions Patrick Banon, París, 1995.

Azkárate (G.), Errasti (G.) Et Meza (L.), (2000), *Materiales para la educación en derechos humanos*. Ararteko, 2000.

Backer (C.), *Insoumission á l'école obligatoire*, éditions Tahin party, 2006.

Badie (B.), Hermet (G.), *La politique comparée*, Armand Colin, París, 2001.

Baisnee (O.), Et Romain (P.), *L'État telle qu'elle se fait: européanisation et sociétés politiques nationales*, CNRS, París, 2007.

Balcázar, López, Orozco, Vega, *Colombia, Alcances y lecciones en su experiencia de la Reforma Agraria*, CEPAL, Chile, 2001.

Ball Stephen (J.), *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*, Routledge, London, 1990.

Barbier (M.), *Religion et politique dans la pensée moderne*. Nancy, PUN, 1987.

Bárcena (F.), *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós, Barcelona, 2006.

Barthélémy (F.) Et Groux (D.), *L'éducation comparée*, Harmattan, París, 2011.

Baslé (M.), Renault (M.), *L'économie fondée sur la connaissance: questions au projet éducatif*, Économica, París, 2004.

Bassy (A.-M.), *Le numérique à l'école en France*, Futuribles, París, 2001.

Baubérot (J.)

* *Histoire de la Laïcité en France*. Presses Universitaires de France, París, 2003, 127 p.

* *Un nouveau pacte laïc?* Seuil, París, 1990.

Baubérot (J.), Wieviorka (M.), *De la séparation des Eglises et de l'Etat à l'avenir de la laïcité*. Les entretiens d'Auxerre, París, 2006, p. 368.

Bauby (P.)

* *L'État stratège: Le retour de l'État*, Éditions ouvrières, París, 1991.

* *Reconstruire l'action publique. Services publics, au service de qui?*, Syros, coll. Alternatives Économiques, París, 1988.

Baudelot (C.) Et Establet (R.)

- * *La escuela capitalista en Francia, Madrid. 1987.*
- * *L'élitisme républicain, L'école française á l'épreuve des comparaisons internationales, Seuil, París, 2009.*
- * *Postface l'échec scolaire n'est pas une fatalité, Armand Colin, París, 2010.*

Baudelot (C.) Et Leclercq (F.), *Les effets de l'éducation*, La documentation Française, París, 2005.

Bauman (Z.), *La globalización: Consecuencias Humanas*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina. 1999.

Baunay (Y.) Et Vergne (F.), *Formation professionnelle, regards sur les politiques régionales*. Collection Comprendre et agir. París. 2006.

Baunay. (Y.), Laval (C.), Weber (L.), Dreux (G.), Rallet (D.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, 2002.

Bautier (E.) (Dir), *Apprendre á l'école et apprendre á l'école*. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle. Lyon: Chronique sociale. 2006.

Baye (A.), Demeuse (M.), Monseur (C.), Goffin (C.), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Liège, Service de pédagogie expérimentale. 2006.

Beauport (E.), *Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro triunfo*. Editorial Galac. Venezuela. 1995.

Beck (U.) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós, Buenos Aires, 1988.

Becker (G.-S.), *Human Capital, A Theoretical and empirical Analysis*, Columbia University. New York. 1964.

Beillerot (J.) Et Wulf (C.), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps, L'Harmattan, 2003.*

Beiter (K.-D.), *The protection of the Right to Education by international Law*. Martinus Nijhoff Publishers, 2005.

Belmont (B.) Et Verillon (A.), *Diversité et handicap á l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*, CRESAS, CTNERHI, París, 2003.

Beltrán Lara (M.), *Educación en derechos humanos*, Programa de Cooperación en Derechos Humanos México – Unión Europea, México, 2003.

Ben Ayed (C.), Broccolichi (S.), Trancart (D.), *École, les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La Découverte, Coll. "Cahiers libres", París, 2010.

Ben Ayed (C.)

- * *L'école démocratique*, Armand Colin, París, 2010.
- * *L'école démocratique, vers un renoncement politique?*, Armand Colin, París, 2010.
- * *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttés locales*, PUF, París, 2009.

Berger (V.), *La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme*, Sirey, 7a ed., 2000.

Bernard (G.) Et Monera (F.), *L'instruction civile pour les nuls*, coll "Pour les nuls", París, 2010.

Berstein (S.), *La France de l'expansion, T.I. La République gaullienne (1958-1969)*, Seuil, coll "Point Histoire", 1989.

Bidon (D.-A.), *Le patrimoine de l'Éducation Nationale*, éd Flohic, París, 1999.

Bieber (R.) Et Ress (G.) (Ed), *L'Europe de demain- Une union sans cesse plus étroite-* Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européennes, Collection Perspectives européennes Luxembourg, Bruxelles, 1985, p. 369.

Bieber (R.), Jacque (J.-P.) Et Weiler (H.-H.), *L'Europe de demain, une union sans cessa plus étroite.* Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européenne", Office des publications officielles des Communautés européennes, Collection Perspectives européennes, Luxemburg, Bruxelles, 1985, p. 369.

Blanquer (J.-M.) Et Fajardo (D.), *La descentralización en Colombia. Estudios y propuestas*, IFEA-Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1991.

Bocanegra (H.), *Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80*, Universidad Libre de Colombia, Bogotá, 2000.

Bohórquez Casallas (L.-A.), *La evolución educativa en Colombia*, Cultural Colombiana, Bogotá, 1956, p. 234.

Bonal (X.), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Barcelona, 998.

Bonnery (S.), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, París, 2007.

Bordieu (P.), *La distinción*, Traducción del Francés, Tauros, Madrid, 1979.

Botero (J.), *La revolución educativa, Plan sectorial 2002-2006*, Arturo Laguado, 2007.

Boudon (R.), *L'inégalité des chances*, Colin, París, 1973.

Boulouis (J.), *Droit institutionnel des communautés européennes*, Montchrestien, 3^a. Édition, París, 1991, p. 349.

Bourdieu (P.) Et Passeron (J.-C.), *Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, 1998, segunda edición, traducción de Joaquín Jordá, Editorial Anagrama; Barcelona, 2000.

Bourdon (J.) Et Thélot (C.), *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives.* CNRS, Paris, 1999, p. 318.

Bourdoncle (R.) Et Orsoni (M.a.), *Les travaux sur la formation des enseignants et de formateurs: banque de données bibliographiques,* Institut National de Recherche Pédagogique, 1994.

Boutry (P.) Et Encrevé (A.), *Vers la liberté religieuse,* Brière, 2006

Bouvier (A.), *La gouvernance des systèmes éducatifs,* Politiques d'aujourd'hui, PUF, Paris, 2010.

Bowles (P.), *Memorias de un nómada.* Paris. 1972.

Briodoux, *Descartes, ouvres et lettres,* Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, 1953.

Broccoli (A.), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.* Nueva Imagen. México. 1977.

Broccolichi (S.), Ben Ayed (C.), Trancart (D.),

* *Les inégalités socio spatiales d'éducation: processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (sites de l'INRP, de l'OZP ou de CISAD), 2006.

* *École les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française,* La Découverte, Paris, 2010.

Brucy (G.), *L'histoire de l'enseignement technique et professionnel,* Belin, Paris, 1998.

Brunet (R.), *Le principe d'égalité,* et René Félix, Alcan, Paris, 1910.

Brunner (J.-J.), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias,* Unesco, 2000.

Bruno (I.), *Á vos marcas, prêts...cherchez La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche,* Bellecombe-en- Bauges, Le Croquent. 2008.

Bruno (I.), Clément (P.), Laval (C.), *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe.* Edition Sykose, Paris, 2011.

Burbules (N.), Torres (C.), *Globalization and education: critical perspectives.* New York, Routledge, 2000.

Burdeau (G.), *Les libertés publiques,* Paris, LGDJ, 1996.

Bush (T.), *Education Management: Redefining Theory. Policy and Practice,* P. Chapman, London, 1999.

Busuttil (P.), Cambe (G.) Et Laxer (G.), *Le système éducatif français et les élèves á besoins éducatifs particuliers.* Actes de l'université d'automne DESCO, <http://eduscol.Education.fr>. 2003

Cacua Prada (A.), *Historia de la educación en Colombia*, Academia Colombia de Historia. Colección Biblioteca de Historia Nacional, Bogotá, 1997.

Cajiao (F.), *La formación de maestros y su impacto social*, Magisterio, Bogotá, 2003.

Calves (G.), *La discrimination positive*, PUF (Que sais-je?), París, 2004.

Capotorti (F.), Hilf (M.), Et Jacque (F.), *Le traité d'Union européenne- Commentaire du projet adopté par le Parlement européen le 14 février 1984*, Éditions de l'université de Bruxelles Collection dirigée par l'Institut d'Études européennes, Bruxelles, 1985, 3.078 p.

Cárdenas Santamaría (P.), *Financiamiento de la educación superior: Enseñanzas y retos para Colombia*, Asobancaria, Bogotá, 2003.

Cardoso (F.-H) Et Faletto (E.), *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México, 1969.

Careil (Y.), *De l'école publique á l'école libérale*, PUR. 1998

Carrillo Salcedo (J.-A.), *Soberanía de los Estados y Derechos Humanos en Derecho internacional contemporáneo*, Technos, Madrid, 2001.

Castel (R.), *Les métamorphoses de la question sociale; une chronique du salariat*, Fayard, París, 1995.

Castro (V.-J.), *Historia de la educación y la pedagogía, una mirada a la configuración de un campo del saber*. 2004, Consulté en ligne en www.portales.puj.edu.co/didactica.

Causse Mergui (I.), *A chaque enfant ses talents: vaincre l'échec solaire*. Ed Pommier, París, 2005, 255p.

Cayla (O.) Et Pasquino (P.), *Le pouvoir constituant et l'Europe*, Dalloz, París, 2010.

Cepeda Espinosa (M.-J.)

* *Derecho Constitucional jurisprudencial, las grandes decisiones de la Corte Constitucional*, Ed. Legis, Bogotá, 2001, 256 p.

* *Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991*. Ed. Temis S. A., Bogotá, 1992.

Chapoulie (J.-M.), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la Maison de sciences de l'homme, 1987.

Chaptal (A.), Lamarche (T.) Et Normand (R.), *Payer les profils au mérite*, París, Syllepse/Institut de recherches de la FSU, 2008.

Charlier (J.-E.), *La régulation de l'enseignement de la Communauté française; de la concurrence á la compétition*, Recherches Sociologiques, Vol. XXX n.º 1, 2000.

- Chartier (R.), Compère (M.-M.) Et Julia (D.), *L'Éducation en France du XVI au XVIII siècle*, Paris, 1976
- Chateau (J.) (Dir), *Les grand pédagogues*, Paris, PUF, 1956.
- Chavez (L.-A.), *Rumbos de la pedagogía colombiana*, Ed Pax, Bogotá, 1946.
- Chervel (A.), *La Culture scolaire, Une approche historique*, Belin, Paris, 1998.
- Chevallier (P.) Et Groperrin (B.), *L'enseignement français de la Révolution á nos jours*, Mouton.1971.
- Chopin (T.) Et Foucher (M.), *L'état de l'union: rapport Schuman 2008 sur l'Europe*, lignes de repères, Paris, 1998.
- Choppin (A.), *Manuels scolaires. Histoire et actualité*, Hachette, Paris, 1998.
- Chubb (J.), Moe (T.), *Politic, markets ans America's schools*, Brookings Institute, Washington D. C., 1990.
- Cibbons (M.), *La nueva producción del conocimiento*. Pomares: Corredor, Barcelona, 1978.
- Collet (F.), *La Laïcité, une doctrine de l'éducation nationale*. Mémoire du DEA, U. de Grenoble, Faculté de droit, 1995.
- Comenius (J.-A.), *La didactique Magna*, Encyclopédie de l'Agora, Paris, 1657.
- Compayré (G.), *Histoire critique des méthodes d'éducation en France depuis le XVI siècle*, Paris, 1885.
- Compere (M.-M.), *Les collèges français (XVI, XVIII siècles)*, INRP, 2002.
- Compere (M.-M.), *L'Histoire de l'éducation en Europe*, INRP, 1995.
- Comte (A.), *Le Discours sur l'esprit positif*, Versión y prólogo de Julián Marías. Madrid, Alianza Ed. Madrid, 1980.
- Coomans (F.), *Le droit á l'instruction, un droit fundamental, Esquisse d'une définition*, Conseil Economique et Social, doc E/C 12/1998/16, [www.unhchr.ch/tbs\(doc.nsf/](http://www.unhchr.ch/tbs(doc.nsf/), 1998.
- Coraggio (J.-L), *Desarrollo humano, economía popular y educación*, Aique, Buenos Aires, 2001.
- Coraggio (J.-L), Torres (R.-M.), *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila CEM, Buenos Aires, 1997.
- Corredor (M.), *Universalidad de la educación, Colombia entre la exclusión y el desarrollo*, Contraloría General de la República, Bogotá, 2002.
- Costa (J.p.), *Les libertés publiques en France et dans le monde*, Les éditions STH, Paris, 1986.
- Costa Lascoux (J.) Et Auduc (L.), *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*. CRDP Académie de Créteil, 2006, p. 176.

Crawfort (B.) Et Macpherson, *Ascenso y caída de la justicia económica y otros ensayos*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1985.

Cristofari (Y.), *Évaluation des acquis des élèves et performances scolaires dans le cadre du socle*, DGESCO, 2011.

Crosier (D.), Purser (L.), Smidt (H.), Trends (V.), *Universities shaping the European higher education area*, European University Association EAU Bruxelles, 2007, p. 95.

Crouzer (M.), *Histoire générale des civilisations, Les droits civils et politiques*. T. 7, París, 1957, p. 436.

Cuchumbé Holguín (N.-J) Et Vargas Bejarano (J.-C.), *La Corte Constitucional colombiana y el derecho a la educación de la población desplazada*, Universidad autónoma del Estado de México, México, 2006.

Cuevas (B.), *La libertad categoría: filosofía-educación*, 2000. Disponible en www.derechos.org.ve.

Cunill Grau (N.), *Repensado lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Nueva Sociedad, CLAD, Caracas, 1997.

Cytermann (J.-R.), *Le système éducatif en France, Le cout de l'éducation*, La documentation française, coll "Les notices", 2009.

D'enfert (R.)

* *L'enseignement mathématique á l'école primaire, de la Révolution á nos jours*, t. I 1791-1914, INRP, 2003.

* *L'enseignement du dessin en France*, Belin, París, 2003.

Dabas (E.), *Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Barcelona, Paidós, México, 1993.

Dale (R.), "Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?", *Formación del discurso en la educación comparada*, Gedisa, Barcelona, 2002.

Daniels (M.), *Bibliotecas públicas y escolares en América Latina*, Unión Panamericana, Washington, 1963.

Dardot (P.) Et Laval (C.), *La nouvel raison du monde, Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, París, 2000.

Dascheiner (N.) Et Fallourd (P.), *Chiffres clés de l'éducation en France*. Unité Eurydice en France, París, 2009.

Daudet (Y.) Et Dingh (H.), *Le droit á l'éducation: analyse des instruments normatifs de l'Unesco*, París, 2001.

De Ferranti (D.), Ferreira (F.), Perry (G.) Et Walton (M.), *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?*, Bank Mundial, Washington D.C., 2003.

De La Sierra (S.), *Une méthodologie du droit comparé européen, de droit public comparé et de droit administratif européen*, Civitas, Madrid, 2004.

Decaunes (L.) Et Cavalier (M.-L.), *Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution á nos jours*, IPN, París, 1962.

Delamotte (E.), *Une introduction á la pensée économique en éducation*, PUF, París, 1998.

Delors (J.)

* *L'Éducation: un trésor est caché dedans*, Unesco, 1993.

* *L'éducation un trésor est caché dedans*. Unesco, Indice composite de l'apprentissage, Conseil Canadien sur l'apprentissage, 1996.

Delperee (F.), *Le renouveau de l'éducation en Europe. Commentaires au départ de l'expérience belge*. OIDEF, 1993.

Demilly (L.) (dir), *Evaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratique*, De Boek, Bruxelles, 2001.

Demilly (L.), Gradrey (N.), Deubel (P.) Et Verdiere, *Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*, L'Harmattan, París, 1998.

Demeuse (M.), Frandji (D.), Greger (D.) Et Rochex (J.-I.)

* *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. ENS éditions. 2011.

* *Quel devenir pour l'égalité scolaire? Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Éducation, *politiques, sociétés*, Lyon, Ens Éditions.

Demuese (M.) Et Baye (A.), *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, Bruxelles, 2011.

Derouet (J.-L.) Et Normand (R.), *L'Europe de l'éducation entre management et politique*. Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon- France, 2010.

Derouet (J.-L.), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*: Métaillé, París, 1992, p. 132.

Dewey (J.), *Democracia y Educación*. Ediciones Morata, reedición 1975.

Di Martino (A.), Sánchez (A.-M.), *Socle commun de compétences: pratiques au collège*. 2e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, París, 2012.

Dilthey (W.), *Introducción a las ciencias del espíritu*, Universidad de Berlín, 1883.

Dortier (J.-F.), *Les sciences humaines. Panorama de connaissances*. Editions Sciences Humaines, 1998.

Druesne (G.), *Droit matériel et politiques de la Communauté économique européenne*, PUF, 1a. édition, Paris, 1986, p. 415.

Druker (P.-F.), *La sociedad poscapitalista*, Apóstrofe, Barcelona, 1993.

Duarte (J.), *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Clio Editorial, Universidad de Antioquia, Medellín. 2003.

Dubet (F.), Duru Bellat (M.) Et Véréttout (A.), *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion social*, Senil, Paris, 2010.

Dubet (F.)

- * *Faut-il supprimer la carte scolaire?* L'Express, Actualité, 2011.
- * *L'École de chances. Qu'est que ce qu'une école juste?:* Seuil/La République des idées, Paris, 2004.
- * *Le déclin de l'institution*, Senil, Paris, 2002.
- * *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Seuil, La République des idées, Paris, 2010.

Duflo (E.), *Lutter contre la pauvreté, Le développement humain*, Seuil/La République des idées, Paris, 2010.

Duguit (L.), *Les transformations générales du droit privé depuis le Code Napoléon*, Paris, 1920.

Dupont Marilla (F.), *L'essentiel des institutions scolaires et universitaires*, Gualino, Paris, 2010.

Durand Prinborgne (C.), *Le droit à l'éducation*, Hachette éducation, 2e éd., Paris, 1998.

Durantón (G.), Martin (P.), Mayer (T.), Mayneris (F.), *Les pôles de compétitivité, Que peut-on en attendre?* CEPREMAP, Pilles, 2008.

Durkheim (E.)

- * *Educación y sociología*. París. 1924,
- * *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 1922.
- * *La educación pedagógica en Francia*. Traducción, La Piqueta, Madrid, 1982.
- * *L'éducation: sa nature et, son rôle*, Paris, 1928.
- * *Les règles de la méthode sociologue*, Presses Universitaires de France, Paris, 1956.

Duroux (A.m.), *Les nouveaux autopiste du développement durable*. Autrement Mutations. 2002.

Duru-Bellat (M.)

- * *Le mérite contre la justice*, Les Presses de Sciences Po, Paris, 2009.
- * *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*, PUF, Paris, 2002.

Duschatzky (S.), *Las competencias educativas: un terreno polémico de definición*, Notas Críticas, Buenos Aires, 2007.

Dutercq (Y.), Et Lang (V.), *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires*, PUF, París, 2002.

Dutercq (Y.)

- * *La politique française de décentralisation en éducation: bilans et perspectives, Regards d'actualité.* La documentation française, París, 2003.
- * *Les régulations des politiques d'éducation*, PUR, Centre de Recherche de l'éducation, París, 2005.
- * *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation.* De Boeck, París, 2011.
- * *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, PUF, París, 2000.

Edwards (S.) Et Steiner (R.), *La revolución incompleta. Las reformas de Gaviria*, Editorial Norma, 2008, Bogotá.

Eide (A.), Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant a des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, Commission des droits de l'homme. Doc. E/ CN 4/Sub 2/AC.5/1998/WP 1, 1998.

Elías (N.), *La civilisation de mœurs, réed. Calmann- Lévy*, 2002.

- * *Emile*, in *Œuvres IV, Pléiade*, 1750.

Enkvist (I.)

- * *La educación en peligro*, Unisón, Madrid, 2001.
- * *Repensar la educación.* Ediciones internacionales Universitarias. 2006.

Erasmus (D.), *Educación del príncipe cristiano*, Tecnos, Réed 2003.

Ergunson (M.), *La Conspiración de acuario, Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*, Editorial Kairos S.A., Barcelona, 1990.

Estrada Álvarez (J.), *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.

Faure (A.), *La action publique revisitée par la décentralisation*, in Y. Dutercq (Dir), *Comment peut-on administrer l'école? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Puf, París, 2001.

Faure (S.), Soulié (C.) Et Millet (M.), *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs, vers un bouleversement de la "Table de valeurs académiques"*, Recherche Universitaire, www.recherche.u. 2005.

Felouiz (G.)

* *L'efficacité des enseignants*, PUF, París, 1977.

* *Les mutations actuelles de l'Université*. París: PUF, 2003.

Felouiz (G.), Liot (F), Perroton (J), *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, París, 2005.

Fernández (M.), *Le socialisme, l'égalité dans l'éducation et la démocratie. L'expérience de Gonzalez et Mitterrand*, Centre d'études, Madrid, 2001.

Fernández Herez (R.), *L'éducation au XIXe siècle*, bibliothèque numérique des Andes, consulté en ligne www.comunidadandina.org, le 29 Janvier 2012, 2004.

Fernández Liria (C.), Fernández Liria (P.), Alegre Zohonero (L.) Et Brieva (M.), *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y Estado de derecho*. Edit. AKAL, 2007.

Ferrer (F.), Control social del sistema escolar en Cataluña, en XXIVC, Congreso de FAPAES, Lleida, 1994.

Ferry (L.), *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine à la discrimination positive*, La Documentation Française, París, 2006.

Figueroa Calvo (M.), *Acciones a favor de la educación en derechos humanos*, Programa de Cooperación sobre derechos humanos, México Comisión Europea. www.portal.sre.gov.me

Filmus (D.) Et Kaplan (C.-V.), *Educar para una sociedad más justa*, Aguilar, Argentina, 2002.

Flores (R.), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Editorial Mac Graw Hill S. A., Bogotá, 1994.

Fonseca (J.-B.), *Legislación para la educación 1999-2004*. Tomo II. Bogotá, D.C., Colombia, 2004.

Foray (D.), *L'économie de la connaissance*, La Découverte, París, 2009.

Forest (F.), *Les universités en France, fonctionnements et enjeux*, FMSH, Le comptoir des presses d'universités, 2012.

Forrester (V.), *La extraña dictadura*, Ed. FCE, Buenos Aires, 2000.

Foucault (M.), *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, 12ª edición, México, 1969.

Fouratié (J.), *Les trente glorieuses ou la Révolution invisible de 1946 à 1975, réed*, Hachette, colle "Pluriel", 2004.

Fourgous (J.-M.), *Réussir l'école numérique*, La Documentation Française, París, 2004.

Fournier (M.), Troger (V.) (Coord), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Éditions Sciences Humaines, 2005.

Freinet (C.)

- * *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Ed. Morata, 2ª. Edición, 1996.
- * *La Méthode naturelle*, 3 volumes, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1968-1969. (À titre posthume), 1969.
- * *Técnicas de Freinet de la Escuela Moderna*, Ed. Siglo XXI, México, 1976.

Freinet (E.), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, 1949.

Freinet (E.-M.), Elise et Célestine Freinet. *Souvenirs de notre vie*, T. I, 1896-1940, Stock, 1977.

Freire (P.)

- * *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1989.
- * *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992.

Friedman (M.), *Capitalismo y libertad*, Ediciones Rialp, Madrid, 1966.

Frigerio (G.), Poggi (M.) Et Giannoni (M.), *Políticas, instituciones y actores en educación.* CEM Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997.

Frijhoff (W.), *L'offre d'éducation: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*, Paris, 1983.

Froebel (F.), *La educación para el hombre*, Edición Leipzig, Berlín, 1826.

Furet (F.) Et Ozouf (J.), *Lire et écrire: L'alphabétisation des Français de Calvin á Jules Ferry*, tome 1, Paris, 1977.

Galland (O.), *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, réed. 2004

Garay (J.-L.) Et Rodríguez (A.), Colombia: Diálogo pendiente, *Documentos de Políticas Públicas para la paz, capítulo 2, La educación como un derecho exigible en Colombia*, Planeta Paz, Bogotá, 2005.

García (J.-F.) Et Legrand (L.), *L'école unique de 1914 á nos jours*, Paris, 1998.

García (J.-F.), *L'école unique en France*, Paris, 1994.

García Garrido (J.-L.), *Reformas educativas en Europa*, CECE ITE, Madrid, 1994.

García Lucini (F.), *Temas transversales y áreas curriculares.* Editorial Anaya, Col Ananda, Madrid, 1994.

Gaudain (J.-P.), *Gouverner par le contrat*, Presses de Sciences politiques, Paris, 1999.

Gaulupeau (Y.), *La France á l'école*, Gallimard, Paris, 2004.

Gautron (J.-Cl.), *Droit européen, Mémento Dalloz*, Paris, 1992.

Gaviria (A.) Et Barrientos (J.), *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia.* Bogotá: Archivos de Economía. No. 159, noviembre. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 2001.

Georgel (J.), *Enseignement public: J. Cl. Adm, fasc. 230.*

Gerbod (P.), *Les enseignants et la Politique,* PUF, París, 1976.

Giddens (A.), *The third Way.* Cambridge: Polity Press, 1998.

Gimeno Sacristan (J.), *Epistémologie de l'éducation,* Ed. Sígueme, Salamanca, 1978.

Gintis (G.) Et. Bowles (S.), *Democracy and Capitalism. Property, theory, and the contradictions of Modern Social Theory.* New York, 1987.

Girbau (J.), *Geometría diferencial y relatividad,* Ed. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1993.

Giroux (H.), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the opposition. Critical perspectives in social theory.* South Daley, Mass, 1983.

Glasman (D.) Et Euvrard (F.) (dir), *La déscolarisation,* La Découverte, París, 2004.

Glasman (D.), *l'école réinventée? Les partenariats dans les zones d'éducation prioritaires,* L'Harmattan, París, 1992.

Gómez (J.), *Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación.* Disponible en www.usuarios.lycos.es, 2001.

González (F.)

* *Poderes enfrentados, Iglesia y Estado en Colombia,* Cinep, Bogotá, 1977.

* *Evaluación de la descentralización en materia de capacidad institucional,* DNP, Bogotá, 2002.

* *Educación y Estado en la historia de Colombia,* CINEP, Bogotá, 1978.

González Alconado (S.), Medina Pérez (S.), Pérez Mendoza (M.), Torres Sánchez (S.), *La post-modernidad y la educación, tendencias contemporáneas de la educación.* Universidad de Castilla- La Mancha, Facultad de educación- Toledo, 2011.

González Morales (F.), *La enseñanza clínica en Derechos Humanos e interés público en Sudamérica.* Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos n.º 27, 2004.

Goulard (F.), *L'enseignement supérieur en France: État des lieux et propositions.* www.media.education.gouv.fr, 2007.

Gramsci (A.)

* *La alternativa pedagógica.* Selección de textos e introducción de Mario A. Manacorda, Nova Terra, Barcelona, 1973.

- * *La Formación de los intelectuales*. Grijalbo. México, 1967.
- * *Les intellectuels et l'organisation de la culture*, en Gramsci, textes Choisis, Ed. sociales, París, 1977.

Grandière (M.) Et Lahalle (A.) (Dir), *L'innovation dans l'enseignement français (XVI-XX siècle)* SCEREN CRDP des pays de la Loire, 2004.

Grau M. (D.), *L'école réalité politique- introduction aux aspects politiques de l'éducation*, Privat, Collection Époque, 1974.

Grémion (C.), Fraisse (R.), *Le service public en recherche. Quelle modernisation?*, Commissariat général du Plan. La Documentation française, París, 1996.

Grimes (J.), *La déclaration mondiale de l'éducation pour tous: une vision floue des résultats de l'apprentissage*, la lettre de Norrag, n.º 1, 1991.

Grospiron (M.f.), Kherroubi (M.), Robert (A.d.) Et Van Zanten (A.), *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de la banlieue*, La Dispute, 2002.

Guellec (D.) Et Ralle (P.), *Les nouvelles théories de la croissance*, La Découverte, París, 1995,

Guilhon (B.), *Les marchés de la connaissance*, Economica, París, 2004.

Gutiérrez (F.), *Degradación o cambio. Evolución del sistema político colombiano*, Norma, Bogotá, 2002.

Hall (P.) Et Taylor (R.), *Policy, Paradigms, Social Learning and the State: The Case of Economic Policy Making in Britain*. *Comparative Politics*, n.º. 25 (3), 1993.

Hallack (J.), *Invertir en el futuro*, Techos/Unesco, Madrid, 1991.

Hallevy Van Keymeulen (M.), *Que vaut une idée? Introduction á l'économie de l'immersion*, Liège, Edipro. 2009.

Hayek (F.-V.), *Los fundamentos de la libertad*, Folio, Barcelona, 1997.

Hegel (G.), *Ciencia de la lógica*, Traducido por Augusta y Rodolfo Mondolfo. Editorial Solar/Hachette, Segunda edición, Buenos Aires, 1968.

Heintz (P.), *The future of développement*, H. Huber, Berne, 1974.

Helg (A.), *La educación en Colombia 1958-1980*, A. Tirado (editor). Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Editorial Planeta. Colombia, 1989.

Henaff (G.) Et Merle (P.), *Le droit et l'école, de la règle aux pratiques*, Presse universitaires de Rennes, 2003.

Hernández Guevara (N.), *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso colombiano*, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2007.

Herbart (J.-F.), *Plan para un curso de pedagogía.* Universidad de Gottingen, 1853.

Hernández Guevara (N.,) *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso Colombia,* Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2007.

Herrera (M.), Y Low (C.), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada,* UPN (investigación apoyada por Colciencias), Bogotá, 1994.

Hingel (A.), *Politiques d'éducation et la gouvernance d'Europe.* Bruxelles. Commission Européen, Direction General pour la formation et la culture. www.europa.eu., 2001.

Hingel (A.-J.), *Education policies and European Governance. Contribution to the Underservice Groups on European Governance.* Bruxelles: Commission européenne ; Direction générale Éducation et Culture, 2001.

Hinkelammert (F.)

* *Las armas ideológicas de la muerte,* Ed Sígueme, Salamanca. 1977.

* *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia,* Editorial Universidad Católica, Santiago de Chile, 1970.

Hirschman (A.), *Enfoques alternativos de la sociedad de mercado,* Fondo de Cultura Económica, 1986, 236 p.

Hoens Erg (J.), *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953.* Bogotá, 1953.

Hooghe (L.) (Dir), *Cohesion Policy and European Integration. Building Multi Le Governance,* Oxford, University Press, 1995.

Horkheimer (M.), *Teoría tradicional y teoría crítica.* Paidós Ibérica, Barcelona, 1937.

Hosbawn (E.), *Historia del siglo XX,* Barcelona, Crítica Grijalbo, 1998.

Hutmacher (W.), *Competencias clave en Europa.* París. 2003.

Ibáñez (A.-M.) Et Moya (A.), *La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales,* DNP, Bogotá, 2007.

Igen- Igaenr

* *L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mise á leur disposition.* París, MEN, 2005.

* *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Éducation nationale,* París, MEN, 2006.

Igen, *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* París, 2007.

- Illich (I.), *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.
- Iregui (A.), Melo (L.) Et Ramos (J.), *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República de Colombia. Colombia. 2006.
- Isambert Jamati (V.), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, 1990.
- Jacquet Francillon (F.), *Naissance de l'école du peuple*. Éd de l'Atelier, 1995.
- Jaramillo (A.-M.), Ceballos (R.) Et Villa (M.), ***En la encrucijada. Conflicto y cultura política en Medellín***. Corporación Región, Medellín, 1998.
- Jaramillo Uribe (J.), *Educación durante los gobiernos liberales 1936-1946*, Colección Nueva Historia de Colombia, Ed. Planeta, Bogotá, 1989.
- Jean Marc (L.), Fabienne Dunod (R.), *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. 246 p., 2009.
- Jennar (R.-M.) Et Kalafatides (L.), *L'AGCS, quand les États abdiquent face aux multinationales*, Raisons d'agir, Paris, 2007.
- Jessop (B.), *The future of de capitalism State*, Polity Press, London, 2003.
- Jeury (M.) Et Baltassat (J.-D.), *Petite histoire de l'enseignement de l'éducation morale á l'école*, Robert Laffont, Buenos Aires, 2000.
- Jhonson (J.-J), *La transformación política en América Latina, surgimiento de los sectores medios*, Librería Hachette S. A., 1981.
- Jobert (B.)
- * *La métamorphose de la régulation politique*, LGDJ, Paris, 1998.
 - * *Le tournant néolibéral en Europe*, le Harmattan, Paris, 1994.
- Jones (K.), *L'École en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives*. La Dispute, l'enjeu scolaire, 2011.
- Kahn (P.), *La Leçon de choses*, Septentrion, Paris, 2002.
- Kalmanovitz (S.), *L'éducation au XXe siècle*, consulté en ligne www.salomonkalmanovitz.com, le 20 Janvier 2012, 2007.
- Kambouchner (D.), Meirieu (P.), Stiegler (B.), ***L'École, le numérique et la société qui vient***, Mille et une nuits, Paris, 2010.
- Kauf Gazin (F.), *(Éducation et droit communautaire: Le marché prend-il le pas sur l'intérêt général*, D, 2008.
- Kerschenteiner (G.), *La escuela del trabajo*, Schoningh, Paderborn, 1982.

Klevmarken Et Lidgren B., *Simulating an Ageing Population: A Micro simulation Approach Applied to Sweden*, Bingley, Emerald Group.

Knight (J.), Gats, Trade And Higher Education, Perspective 2003, Where are we?, *International Strategic Information Service*, The Observatory on borderless higher education, <http://www.obhe.ac.uk/>, 2003

* *l'école des inégalités*. Bruxelles : Talus d'approche, París, 2003.

Lam Oureux (F.) Et Molinie (J.), *Un exemple de coopération intergouvernementale : Le Conseil de l'Europe*, PUF, Dossiers Thémis, 1^{er} trimestre, París, 1972, 99 p.

Lamarche (T.), *Capitalisme et éducation*. Syllepse/Nouveaux Regards, París, 2006.

Langevin L., *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, París, 2000.

Lautrey (J.), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUG, París, 1980.

Laval (C.) Et Weber (L.) (Coord.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Syllepse/Nouveaux Regards, París, 2002.

Laval (C.)

* *L'École européen sous le signe du capital*. Dalloz, París, 2011.

* *L'école n'est pas une marchandise, le néolibéralisme á l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, París, 2003.

Laval (C.) Et Weber (L.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, OMC, Banque Modiale, OCDE, Commission Européene. Ellipse, 2010.

Lavielle (J.-M.), *Les principes de l'enseignement dans le droit positif français*: AJDA, 1978.

Lawn. (M.) Novoa (A.), *L'espace, L'éducation et l'Europe, L'éducation comme objet d'étude des politiques européennes*, Harmattan, París, 2005.

Le Bot (I.), *Educación e ideología en Colombia*. La Carreta, Medellín, 1979.

Lebrun (F.), Quéniart (J.), Venard (M.), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Tom II 1480-1789, Perrin, París, 2003.

Legrand (L.), *Les politiques de l'éducation*, QSJ no 2329, PUF, París, 1988, 126 p.

Legrand (P.), *Le droit comparé*, éd. Que sais-je.

Legras (B.), *Education et culture dans le monde grec, VIII-I siècle av. J.C.*, réed. Seuil, colle. "Points Histoire", 1988.

Lehembre (B.), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux (1791-1804)*, París, 1989.

Lelievre (C.)

* *Histoire des institutions scolaires*, Nathan, París, 1991.

* *Les politiques scolaires mises en examen*, ESF ÉDITEUR, 2002.

Lelievre (C.), Lelievre (F.), *Les Politiques scolaires mises en examen.* : Nathan, París, 1991.

León Gómez (S.), *Elementos del derecho a la educación en Colombia*, Angelfire, Bogotá, 2004.

Lerma Carreño (C.-A.), *El derecho a la educación en Colombia*. FLAPE, n.º 6, 2007.

Lesourne (J.) Et Randt (D.), *La recherche et l'innovation en France*, Futuris: Odile Jacob, París, 2010.

Lesourne (J.), *Éducation et société. Le défis de l'An 2000*, La Découverte / Le Monde de l'éducation, París, 1988.

Libreros (D.), *Tensiones de la política educativa en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.

Lindblom (C.-E.), *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Versión en español, grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Ministerio para las administraciones públicas, serie Administración general, Primera edición, 1991.

Lipman (M.), *Pensamiento complejo y educación*. Ed. De la Torre, Madrid, 145 p

Locke (J.), *Réflexions sur l'éducation*, Bibliothèque universel, Edition J. Le Clerc, París, 1688.

López (H.), et Nuñez Méndez (J.), *Pobreza y desigualdad en Colombia, diagnóstico y estrategias*, DNP, Bogotá, 2007.

López (M.), *Pluralidad en la manera de hacer política educativa: reforma de la descentralización de la educación*. Fundación Corina, Bogotá, 2001.

López Castaño (H.) Et Nuñez Méndez (J.), *Pobreza y desigualdad en Colombia, Diagnóstico y estrategias*. DNP, Bogotá, 2006.

López Pina (A.), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales*, Ed. Civitas, S. A. Madrid, 1983, 156 p.

Lorvellec (Y.), *Rousseau, ou l'éducation naturelle*, VRIN, 2009.

Luc (J.-N.), *Le temps de l'école maternelle au lycée, 1880-1960*, París, 2006.

Lyons (C.), Walker (N.) (Eds), *Convergence and Divergence in Europea Public Law*, Oxford, Hart Publishing, 2002.

Magendzo (A.), *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Editorial Lom, 2006.

Magliulo (B.)

- * *Le guide de l'orientation au lycée, de la troisième à l'après bac*, Ed. L'étudiant, 2008, 280 p.
- * *Les métiers de l'enseignement*, L'étudiant, París, 1999.

Majault (J.), *La Révolution de l'Enseignement*, Robert Laffron, París, 1967.

Majone (G.), *La Communauté européenne: un État régulateur*, Montchrestien, París, 1996.

Many (Y.), Muller (P.) Et Quermonne (J.-L.) (dir), *Politiques publiques en Europe*, L'Harmattan, París, 1995.

Marie (V.), *Les grandes écoles*. Toulouse, Milan, 1996.

Maritain (J.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, París, 1969.

Maroy (C.), *École, régulation et marché, une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. PUF, París, 2009.

Marrou (H.-I.), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, réed*, Seuil, colle, "Points Histoire", 1984.

Martín (L.), *L'Union Européenne et l'Économie de l'Education, Émergence d'un système éducatif européen*. Europea, Larcier, 2009.

Martínez (A.) Y Angulo (F.), *Educación, poder moral y modernización (1962-1992)*. Fundación Social, Santa Fe de Bogotá, 1997.

Martínez (A.), Castro (J.-O.), Noguera (C.), *Educación, poder moral y modernización (1911.1961)*. Fundación Social, Santa Fe de Bogotá, 1997.

Masclat (J.-C.), *L'Union politique de l'Europe*, PUF, coll, QSJ n.º 1527, París, 1973, 126 p.

Massangioli (G.), *A more competitive and dynamic economy in the knowledge society: Towards a new European approach for education*. Communication présentée à l'Institut Universitaire de Florence, 2001.

Massardier (G.), *Politiques et actions publique. Des politiques publiques européanisées*, Armand Colin, 2003.

Matías (S.-R.), Bocanegra Acosta (H.), *Neoliberalismo y Constitución de 1991*, Universidad Libre, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas, Bogotá, 2001.

Mayeur (F.)

- * *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Tom III 1789-1930, Perrin, París, 2004.
- * *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, París, 1977.

Mayeur (J.-M.), *La question laïque (XIX XX siècle)*, Fayard, 2006.

- Mcmeekin, (R.-W.),** *Education Statistics in Latin America and the Caribbean*. Technical Study. Unesco, 1988.
- Meige-Courteix (M.-C.),** *Des aides spécialisées aux bénéfiques des élèves. Une mission de service public*, ESF, coll "Actions sociales/sociétés", 2001.
- Meny (Y.),** *Les politiques du mimétisme institutionnel: la greffe et le reset*, l'Harmattan, París, 1993.
- Merle (P.),** *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, París, 2009.
- Mestre Chust (J.-V.),** *Educación en derechos humanos en padres y maestros*, A. Coruña, 2005.
- Meuret (D.),** *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires; leçons pour l'inspection*. Déroute, INRP, 2000.
- Mialert (G.),** *Le plan Langevin-Wallon*, París, 1997; CV. Allègre, F. Duber et P. Meirieu, *Le rapport Langevin Wallon*, 2004.
- Million Delsol (C.),** *l'Etat subsidiaire*, PUF, Léviathan, París, 1992.
- Mintzberg (H.),** *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Dunod, París, 1994, 455 p.
- Miñana Blasco (C.) Et Rodríguez (J.-G.),** *La educación en el contexto neoliberal*, ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.
- Molano (A.) Et Vera (C.),** *Evolución de la política educativa durante el siglo XX*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogotá, 1982.
- Molina Betacourt (C.m.),** *La Lois Falloux, abrogation ou réforme*, París, LGDJ, 2001.
- Momet (D.),** *Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1787)*, París, Armand Colin, 1933.
- Mondy (B.) Et Terrieux (A.),** *Concevoir un outil pour l'enseignement ou développement durable, Les dossiers de l'ingénieur éducative*. París, 2005.
- Montenegro (A.) et Rivas (C.),** *Las piezas del rompecabezas. Desigualdad, pobreza y crecimiento*. Taurus- Pensamiento. Bogotá, 2005.
- Montesorri (M.),** *Le Montserri méthode avancée*. Traduit par Editorial Porrúa, Mexique 1960.
- Montoya Vargas (Y),** *Educación para el siglo XXI*. Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, 2001-2008., Ediciones Uniandes Bogotá, Colombia, 2009.
- Morano N., (G.) et al.,** *Les fondements de l'éducation*, Buenos Aires, Ed scientifique Argentine. 1975.

- Moreau (F.), *Précis élémentaire de droit constitutionnel*, 9^a. edition, Sirey, París, 1921, p. 471.
- Moreno (F.), *La planeación educativa durante el Frente Nacional. Aportes para su análisis e historia*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, Colombia. 1982.
- Morin (E.), *Le paradigme perdu: La nature humaine*, Seuil, París, 1973.
- Mueret (D.), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies*, PUF, París, 2007.
- Muller (P.) Et Surel (Y.), *L'analyse des politiques publiques*, Montchrestien, París, 1998.
- Muller (P.), *Les politiques publiques*, Dalloz, París, 2002.
- Muñoz (V.), *La mer dans la brume: la voie de l'éducation aux droits de l'homme*. Hybride Lune Publishing, San José, 2000.
- Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation soumis á la Commission des Nations Unies des droits de l'homme*. E / EN.4 / 2005/50. 17 décembre 2004 p. 5.
- Muracciole (J.-F.), *Les enfants de la défaite. La résistance, l'éducation et la culture*, París, 1998.
- Musselin (C.), *La longue marche des universités françaises*, PUF, París, 2001.
- Natorp (P.), *La pedagogía social*. Berlin. Edición Ruprecht, Gottingen 2008.
- Nemo (P.), *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry?* Grasset, n.º 4121. Washington, D. C., 1991.
- Noel Mcginn (F.), *Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas*, Tendencias para un futuro común, Portal Educativo de las Américas, página institucional de la OEA.
- Novoa (A.), *Histoire et comparaison*, Educa, Lisbonne, 1998.
- Oberti (M.), *L'école dans la ville*, Presses de Sciences-Po, París, 2007.
- Obin (J.-P.), *La crise de l'organisation scolaire: de la décentralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Fayard, París, 1993.
- Ocampo (J.-A.), *Entre las reformas y el conflicto. Economía y política en Colombia*, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2004.
- Ocampo (J.-F.), *La reforma educativa, Ley General de Educación y Ley 60 de 1993*. Ediciones Fecode, Bogotá, 1994.
- Offe (C.), *Contradicciones del Estado de Bienestar*. Alianza, Madrid, 1988.
- Olson (M.), *Grandeur et décadence des nations. Croissance économique stagflation et rigidités sociales*, Bonnes Éditions, París, 1983.
- Pacheco (J.-M.), *Los jesuitas en Colombia*. Editorial San Juan Eudes, Bogotá, 1959.
- Padioleau (J.), *l'État au concret*, París, PUF, Colle sociologies, 1982.

Pair (C.), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 2001.

Palacios (G.), *La irrupción del para-Estado*, ILSA, CERC, Bogotá, 1990.

Palacios (M.)

* *Parábola del liberalismo*, Norma, Bogotá, 1999.

* *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Editorial norma, Colección Vitral, 4ª edición, Bogotá, 2006.

Palos Rodríguez (J.), *Educar para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer, España, 1998.

Pasa (B.), *Las tesis de Trento en derecho comparado*. Universidad de Torino, 2009.

Paulov (I.), *Los reflejos condicionados*, Ediciones pueblos unidos, Montevideo, 1960.

Payan Passeron (A.), *Quelle école et quels enseignants? Métamorphoses françaises sur trois générations*, Editions L'Harmattan, Paris, 2006, 266 p.

Pelletier (G.) Et Lusignan (J.), *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. www.deboeck.com, 2009.

Pelletier (G.), *La gouvernance en éducation*, coll Perspectives en éducation et formation, Ed. De Boeck, 2010.

Pepel (P.) Et Troger (V.), *Histoire de l'enseignement technique*, L'Harmattan, Paris, 2001.

Peña Ruiz (H.), *Histoire de la laïcité*, Gallimard, Collection Découverte, Paris, 2005, 144 p.

Pérez (R.), Et Galegos (R.), *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*, Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.

Perrenoud (P.) Et Montandon (C.), *Qui maitrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, 1988.

Perrenoud (P.), *De soutien pédagogique á une vrai différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?* www.declain.fr., 1991.

Pestalozzi (J.-H)

* *Cartas sobre educación infantil*, edición Stuttgart, Berlín, 1819.

* *Mi indagación sobre el proceso de la naturaleza en el desarrollo de la humanidad*, Edición Stuttgart, Berlín, 1797.

Pham Ngoc (V.) Et Tausin (G.), *Liberté, inégalités, hérédité*, Collection Libres Opinions, Presses des Mines, Mines Parístch, 2011.

Piaget (J.), *Inteligencia y afectividad*, AIQUE, Buenos Aires, Reedición. 2001.

- Picaud (F.), *Doctrine et droit de l'Union européenne*, Bruxelles, Bruyant, 2009, p. 188.
- Piketty (T.), *L'économie des inégalités*, La Découverte, "Repères", París, 2004.
- Pinilla Díaz, (A.-V.), *Educación y cultura política: Un balance historiográfico*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2007.
- Plaisance (E.), *L'enfant, la maternelle, la société*, PUE, París, 1986.
- Plaisance (E.), Vergnaud (G.), *Les sciences de l'éducation*, La Découverte, París, 1993.
- Pochard (M.), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, La Documentation Française, París, 2008, 230 pages.
- Pons (X.), *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel*, mémoire de DEA, FNSP, París, 2004.
- Ponthieux (S.), *Le Capital social*, La Découverte, "Repères", París, 2006.
- Pontín (M.), *Pastoral de la movilidad humana*. Conferencia Episcopal de Colombia, Pastoral Social, Editorial Kampris, Bogotá, 2005.
- Poupeau (F.), *Une sociologie d'État: L'École et ses experts en France*, Liber/Raison d'agir, París, 2003.
- Prieto Figueroa (L.-B.), *El Estado y la educación en América Latina*, Monte Avila Editores, Caracas, 1980.
- Prieto Santana (M.-D.), *Los derechos humanos, Eje transversal del currículo educativo*. Bubok, 2007.
- Prinborgne (C.-D.), *Le droit de l'éducation*, Hachette, París, 1992.
- Prost (A.) Et Colin (A.), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, París, 1983.
- Prost (A.)
- * *Éducation, sociétés et politiques*, Senil, París, 1997.
 - * *Éducation, sociétés et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 á nos jours*, París, 1993.
 - * *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 4, L'École et la famille dans une société en mutation*, G-V Labat, París, 1981.
 - * *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 á 1980*, PUF, París, 1986.
- Psacharopoulos (G.-S.), *L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissements*, Economica, París, 1988.
- Pulido Chaves (O.), *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. El estatuto docente en Colombia*, Laboratorio de Políticas Públicas. Serie Ensayos e Investigaciones Docentes 31, Buenos Aires, 2008.

- Quentin (J.-P.),** *Traités et documents relatifs á la CEE*, NED n.º 4756, La Documentation française, París, 1984.
- Rabelais (F.),** *Les grands e inestimables chroniques du grand géant Gargantúa*. Editorial Alianza, 1534.
- Ramírez (G.),** *Avances y retos de la educación en derechos humanos en el siglo XXI. De América Latina a México*. Universidad Autónoma de México UNAM, 2007.
- Ramírez (M.) Y Tellez (J.),** *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Borradores de economía n.º 379, 2006.
- Ranut (A.),** *Que faire des universités?*, Bayard, París, 2002.
- Raulin (D.),** *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités / compétences*. CRDP Orléans, 2009.
- Rebellato (J.-L.),** *La globalización y el neoliberalismo*. Colección Educación Popular, V. 1 Editorial Caminos.
- Rebeyrol (A.) Et Reverchon Billot (M.),** *Laïcité, vérité, enseignement*. CRDP Bourgogne, 2006, 128 p.
- Reguesens Galnares (A.),** *Retos de la enseñanza en Derechos Humanos*. Universidad Autónoma de México, México, 2003.
- Reich (R.)**
- * *The Works of Nations*, Vintage, New York, 1992.
 - * *L'économie mondialisée*, Dunond, París, 1993.
- Restrepo (O.),** *La institucionalización del proceso de planificación en Colombia*, Fundación Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, 1988.
- Reyzabal (M.-V.),** *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*, Escuela Española, Madrid, 1995.
- Ricciardi (M.-A.),** *El rol del Estado y el dilema entre la eficiencia y la equidad*. Comisión de Estudios sobre Finanzas Públicas, Argentina, 2008.
- Riché (P.), Verger (J.),** *Des nains sur des épaules de géants. Maires et élèves au Moyen Age*. Talandier, 2006.
- Rioux (J.-P.),** *La France de la Quatrième République*, T. II, L'expansion et l'impuissance (1952-1958). Seuil, coll "Points Histoire", 1983.
- Ritzer (G.),** *Teoría Sociológica moderna*, MacGraw-Hill, 2002.
- Rivero (J),** *La notion juridique de la laïcité*, París, Dalloz 1949.

Rivero (J.), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización.* Tarea ayuda en acción, Lima, 1999.

Robbins (A.)

- * *Poder sin límites*, Editorial Brijalbo S.A., Venezuela, 1987.
- * *Système éducatif et réformes. De 1944 á nos jours.* Nathan, París, 1998.

Robert (J.), *Droits de l'homme et libertés fondamentales*, Montchrestien, 5^a. Edition, París, 1994.

Robert (P.)

- * *La Finlande, un modèle éducatif pour la France?*, ESF, París, 2009.
- * *Un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite*, éd. ESF, coll. "Pedagogies", 2008 ; nouvelle éd., París, 2009

Rodrigues (M.-J.), Boyer (R.), Castells (M.), Esping Andersen (G.), Lindley (T.), Lundavall (B.-A.), Soete (L.), Telo (M.), *A Strategy for International Competitive ness and social cohesion*, Edward Elgar, Londres, 2002.

Rodríguez (A.), *La educación después de la constitución de 1991*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 2012.

Rodríguez (M.-A.), *La ONU y la educación*, Observatorio de la ONU para la educación. Página institucional, www.observatorio.org/opinion/ONU/HTLM, 2011.

Rodríguez Prieto (R.), *Ciudadanos soberanos. Participación y Democracia Directa*, Almuzara, España, 2005.

Rogers (R.), *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX siècle*, Rennes, París, 1977.

Rojas (J.), *Conflicto, desplazamiento y educación*, Revista del Magisterio 28, CODHES, Colombia, 2007.

Rosanvallon (P.), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat providence*, Éd du Senil, París, 1995.

Rosenzvaig (A.), Gerber (E.) (comp.), *Sindicatos y nuevas formas de participación ciudadana.* FES, Buenos Aires, 1998.

Ruano-Borbalan (J.-C.), *Histoire du système éducatif*, PUF, coll "Que sais-je", 2005.

Sabatier (P.), Jenkins- Smith (H.), *Policy change and Learning: An advovacy Coalition approach* Boulder: Westvieu Press, Universidad de California, 1993.

Sabouret (J.-F.), Sonoyama (D.) (dir), *Liberté Égalité, Individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*, Éditions du CNRS, París, 2005.

Saldarriaga (O.), *Del oficio de maestro*, Magisterio, Bogotá, 2003.

- Salomoni (J.-L.)**, *La théorie du service public*. Villela Editor, Buenos Aires, 1999.
- Sambrano (J.)**, *Nuevos paradigmas de la educación, los mapas mentales*. Editorial Kairos, 6ª. Edición, 1998.
- Sánchez (E.)**, *Des jeux dans la classe, est-ce bien sérieux? L'Ecole Numérique (6)*, 2010.
- Sarmiento (D. F.)**, *Educación popular, obras completas, Tomo XI*.
- Sarmiento (E.)**, *Apertura y crecimiento económico: de la desilusión al nuevo Estado*. Academia Colombiana de Ciencias Económicas, Bogotá, 1996.
- Sarzana (J.) Et Pierrot (A.)**, *Impressions numériques*, Coll "Ecrire", 2010.
- Sassen (S.)**, *La globalisation. Une sociologie*, Gallimard, París, 2009.
- Savater (F.)**, *Los caminos para la libertad. Ética y educación*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2003.
- Savidan (P.)**, *Repenser l'inégalité des chances*, Grasset, París, 2007.
- Schwartz (R.)**, *Un siècle de laïcité*, éd. Berger- Levrault, coll "Le point sur", 2007.
- Schwarze (J.) Et Schermers (H.-G.)**, *Structure and Dimensions of European Community policy*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden, 1988, 238 p.p.
- Sen (A.)**
- * Étique et économie, in S. Marnat, PUF, París, 2001, 364 p.
 - * *Repenser l'inégalité*, Seuil, París, 2000, 281 p.
- Senge (P.)**, *La Quinta disciplina*, Editorial Gramica, Barcelona, 1993.
- Sérazin (P.)**, *L'Histoire de la catégorie de conseiller principal d'éducation*, IUFY, Ressources pédagogiques, Collège de CPE, 2011.
- Serres (M.)**, *Petite poucettes. Séance solennelle. Les nouveaux défis de l'éducation* Institut de France, 2011.
- Shaeffer (F.)**, *Participation for Educational Change: A Synthesis of experience*. IIEP Unesco, París, 1994.
- Sierra (H.)**, *Participación ciudadana y democracia social, desarrollo regional y medio ambiente, descentralización y gestión del liderazgo indígena*, CENCOA- KAS, Cali, 1986.
- Silva Colmenares (J.)**, *Una cosmovisión materialista para la investigación*. Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia, Colombia, 1992.
- Simon (J.)**, **Cytermann (J.-R.)**, **Perrritaz (A.)**, *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*, éd. Berger Levrault, París, 2008.

- Skinner (B.-F.), *Reflexiones sobre el conductismo y la sociedad*, Trillas, México, 1978.
- Skinner (J.-B.), *Acerca del conductismo*, Editorial Fontanela, España, 1987.
- Soccavo (L.), *Livre blanc, Prospective du livre et de l'édition*, París, 2009.
- Soldatos (P.), *Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation- Théorie et pratique*, Brulant, Bruxelles, 1989, 308 p.
- Soler (R.)
- * *Idea y cuestión nacional latinoamericanas, de la independencia a la emergencia del imperialismo*, Siglo XXI, México, 1980.
 - * *Clase y nación en Hispanoamérica*, Educa, San José, 1976.
- Spranger (E.), *Cultura y educación*. Berlín, 1920.
- Stallings (B.), La influencia internacional en las políticas económicas, en *La política de ajuste económico, las restricciones internacionales, los conflictos distributivos y el Estado*, CEREC, Bogotá, 1992.
- Stasi (B.), *Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, La Documentation Française, París, 2003.
- Stiglitz (J.), *El malestar en la globalización*. Editorial Taurus, Bogotá D. C., 2003.
- Suescún Monroy (E.), *Universidad, proceso histórico y jurídico*, Editorial Grijalbo, Bogotá, 1994.
- Sultana (R.), A uniting Europe, a dividing education? Supranationalism, Euro-centrism and the curriculum. *International studies in Sociology of Educations*, 1995.
- Tabares (I.), *La educación como motor del desarrollo*. Luventicus, Bogotá, 2002.
- Tarpy (R.), *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*, 1ª edición, McGraw-Hill, Madrid, España, 2003.
- Taylor (C.), *Multiculturalisme: différence et démocratie*, Aubier, París, 1992.
- Tedesco (J.), *El rol del Estado en educación*. OREALC, 1989.
- Thanh Khoi (L.), *L'industrie de l'enseignement*, Minuit, 1967.
- Thévenot (L.) et Boltanski (L.), *De la justification: les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.
- Thévenot (L.), *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement*, La Découverte, París, 2006.
- Thoening (J.-C.), *L'Usage analytique du concept de régulation*, París, LGDJ, P. 45.
- Thomas Bion (F.), *Le système éducatif français, agora éducation*, París, 2010.

Tiramonti (G.), *La escuela de la modernidad a la globalización*, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1999.

Torres (C.), Et González Rivera (G.), *Sociologie de l'éducation*, Minho et Dávila rédacteurs, Buenos Aires, 1994.

Torres (R.-M.), *Participación ciudadana y educación, una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis, Uruguay, 2001.

Toulemonde (B.), *Le Système éducatif en France*, La Documentation française, París.

Tourneux (M.), *Bibliographie de l'histoire de Paris pendant la révolution française (1890)*. 1849-1917. Volume 5, París, 1990.

Troger (V.)

* *Histoire de l'enseignement technique*, L'Harmattan, rééd, París, 2003.

* *Histoire du système éducatif*, PUF, coll "Que sais-je?", París, 2005.

* *Une histoire de l'éducation*, Presse Universitaires de France, Coll. Les dossiers de l'éducation, París, 2006.

* *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Editions sciences humaines, París, 2006.

Trujillo (A.), *Descentralización, regionalización y autonomía local*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001.

Tuijnman (A.-C.), et Postlethwaite (T.-N.), *Monitoring standards of education*, Pergamum, Oxford, 1994.

Turbay Restrepo (C.), *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*, Fondo Andino Restrepo Barco, Unicef Colombia, 2000.

Tussie (D.) (Comp.), *Luces y sombras de una nueva relación. El Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la sociedad Civil*, FLACSO; Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2000.

Tuvilla Rayo (J.), *Valeurs démocratiques et finalités éducatives*, Collection thématique, CIFE-DHOP, Ginevra, 2006.

Ubertazzi (G.-M.), *Le domaine matériel du droit communautaire*, RTDE, 1976, 640 p.

Valencia (A.), *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia*, CIDSE CEREC, Bogotá, 2001.

Valtriani (P.), *Les politiques sociales en France*, Les fondamentaux, les sciences politiques. 2a. Edition, l'Hachette, París, 2011.

Van Haecht (A.)

* *L'école des inégalités*. Bruxelles: Talus d'approche, París, 2003.

* *Les politiques d'éducation*, PUF, Coll "Que sais-je", París, 2004.

Van Zanten (A.)

- * *Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France? Le cas de deux départements de la région parisienne*, Recherches Sociologiques, XXXV, París, 2004.
- * *l'école de la périphérie*. París, PUF, 2001
- * *Les politiques d'éducation*, Coll. "Que sais-je", París, 2004.

Van Zanten (A.) Et Obin (J.-P.), *La carte scolaire*, Coll. "Que sais-je", París, 2008.

Vaniscotte F., *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation*, Hatier, París, 263, 1989.

Vasconcellos (M.), *L'enseignement supérieur en France*, La Decouverte, París, 2006.

Vecchi (G.) Et Rondeau-Revelle (M.), *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétence*, Delagrave, 2009.

Velásquez (F.) Et González (E.), *¿Qué ha pasado con la participación Ciudadana en Colombia?*, Bogotá: Fundación Corona, Universidad de los Andes, 2003.

Vera (C.) Y Molano (A.), *Evolución de la política educativa en el siglo XX*, CIUP, Bogotá, 1982.

VÉRAN (J.-P.), *L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire*. J.M. Chapoulié, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Verlee Williams (L.), *Aprender con todo el cerebro*. Editorial Martínez Roca S. A., Colombia, 1995.

Villán Durán (C.), *Educación en Derechos Humanos, una mirada desde el derecho internacional de protección a la persona humana*. Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos y Plan de Acción. 2003.

Villanueva Torregroza (A.), *Ley General de Educación- articulación con la Ley 715*. Bogotá. 2004.

Villeneuve (J.-L.) (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Éditions Le Manuscrit, Recherche Université de sciences de l'enseignement. 2012.

Villey (M.), *L'idéologie égalitariste et les droits de l'homme*, Centre de publications de l'Université de Caen, n.º 8. 1985.

Vincent (G.), *L'école primaire française*. Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1980.

Vitry (D.) (dir), (2009), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. 2009. 426 p.

Vives (J.-L.), *Introducción a la Sabiduría*, Editorial Alianza, Madrid, 1524.

Vovelle (M.), *Ideología y mentalidades*, Ariel, Barcelona, 1985.

Wallerstein (I.)

- * *Después del liberalismo*. Siglo XXI, México, 1998.
- * *El futuro de la civilización capitalista*, Icara, Barcelona, 1988.

Walter (K.-P.), *L'ouverture sociale des Grandes Écoles- démocratisé l'accès à la formation d'élite?*, Universitat nassau, New York. 2009.

Waltson (J.-B.), *La psicología desde el punto de vista conductista*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1913.

Whitty (G.), Power (S.) Et Halpin (D.)

- * *La escuela, el Estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Ediciones Morata y Fundación Paideia, Madrid, 1999.
- * *Teoría Social y política educativa. Ensayos de la sociología política de la educación*, Pomares-Corredor. Valencia, 2001.

Yus (R.), *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Editorial Grao, Barcelona, 1996.

Zahariadis (N.), *Ambiguity, Time, and Multiple Streams. Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press. 1999

Zakhartchouk (J.-M.) Et Hatem (R.), *Travail par compétences et socle commun*. CRDP d'Amiens. 2009.

Zuretti (J.-C.), *Histoire de l'éducation*, Ed. Itinerarium, Buenos Aires, 1960.

Zweigert (K.) Et Kotz (H.), *An introduction to comparative Law, éd anglaise*, Oxford University Press, Edición en español, México, 1998, 156 p.

III. DOCUMENTOS DE TRABAJO, INFORMES

Rapport annuel du Rapporteur spécial des Nations Unies sur l'éducation. Rapport annuel 2001. E / CN 4/2001/52, 2001.

Rapport de la Commission au Conseil et au Parlement Européen "Penser l'éducation de demain promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies" COM (2000) 23 P. 16 et ss., et SDEC Schéma de développement de l'espace communautaire, approuvé au Conseil informel des ministres responsables de l'aménagement du territoire à Postdam, 1999.

Rapport de la Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 11.07.2007,

Rapport IGAEN *La formation continue des adultes assurée par l'enseignement supérieur*, 1998.

Rapport IGEN AGTAENR, (2006) "L'EPLÉ et ses missions", n.º 2006-100.

Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation, [www. Onu./documents/DPAG](http://www.Onu./documents/DPAG),

Rapport intermédiaire conjoint 2006 du Conseil européen et le Comité européen des droits sociaux CEDS sur les progrès réalisés dans le cadre du programme “Éducation et formation 2010”. Journal officiel C-79 du 04.01.2006.

Rapporteur spécial des Nations Unies en l'éducation, (1999) -, Rapporteur spécial Katarina Tomasevki, la Croatie, qui a occupé ce poste entre 1998 et 2003.

Rapporteur Spécial pour l'éducation de Nations Unies, consulté en <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm>

Angrist (J.), Bettinger (E.), Bloom (E.), King (E.), Kremer (M.), *Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment.* National Bureau of Economic Research, Working, 2001.

Armand (A.) Et Gille (B.), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, IGEN et IGAEN, 2006.

Armand (A.) Et Guille (B.), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, 2006.

Ball (S.-J.) Et Youdell (D.), *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public.* Rapport préliminaire. Bruxelles: Internationale de l'éducation, 5^a. Congrès mondial, 2007.

Banco Mundial

* *El Estado en un mundo en transformación.* Informe sobre el desarrollo mundial, Washington D.C., 1977, 292 p.

* *Gasto público en educación. Informe anual 2011,* www.datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD, 2011.

* *Colombia Poverty Report.* Reporte n.º 24524-CO Wahington, 2002.

Barrera Osorio (F.), The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogota's concession schools, Documento de trabajo de investigación de política del Banco Mundial, 2006.

Ceds, Rapport de conclusions du CEDS concernant á la Finlande, paragraphes 458 à 452, 2007.

Centre D'analyse Stratégique, *Le fossé numérique en France,* Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n.º 2009-1572 du 17 décembre 2009, relative á la lutte contre la fracture numérique.www.itrpress.com, 2011.

Comisión De Racionalización Del Gasto y Las Finanzas Públicas, *Racionalización del gasto público en educación superior.* Documento preparado por la UDS y el Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 1997.

Commission de L'education de L'ue, Rapport "*Efficacité et équité dans l'éducation et de formation européens*". www.europa.eu.

Commission des Communautés Européennes, *Rapport stratégique concernant la stratégie renouvelée de Lisbonne pour la croissance et l'emploi: lancement du nouveau cycle (2008-2010) ; garder la cadence des, réformes*. Bruselas, 2007.

Contraloría General de La República, *Informe al Congreso*. Bogotá, 2010.

Cour de Comptes, *L'éducation national face á l'objectif de la réussite de tous*, París, rapport du 14 mai 2010.

De La Fuente (A.), Et Ciccone (A.), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*. Rapport final, CE, DG, Emploi et affaires sociales, [http://europa.eu.int/comm\(employment:social/publications/2ke4602775_fr.html](http://europa.eu.int/comm(employment:social/publications/2ke4602775_fr.html)), 2003.

Delvaux (B.), Demeuse (M.), Dupriez (V.), Fagnant (A.), Guisset (C.), Lafontaine (D.), Marissal (P.) Et Maroy (C.), *Les bassins scolaires: de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique, 2005.

Doriath (B.) Et Cuisinier (J.-F.), "La rénovation de la voie professionnelle", Rapport conjoint IGEN IGAENR, juillet 2009.

Gentili (P.), et Guindín (J.), *La conflictividad docente en América Latina, un balance del año 2005*. Laboratorio de políticas públicas. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2005.

Instituto para el Fomento de la Educación Superior Icfes, Resultados del ICFES, Calendario A y Calendario B. www.icfes.gov.co, 2001.

Joly Rissoan (O.), Glasman (D.), Berthet (J.-M.), Kakpo (N.), *Le programme réussite éducative: mise en place et perspectives*. Rapport pour la Délégation interministérielle á la ville, Université de Savoie., 2006.

Jorquera Beas (D.), *Gobernanza para el desarrollo local*. Centro Latinoamericano para el desarrollo rural. Documento de trabajo n.º 6, 2001.

Lucio (R.) Et De Oro (K.-G.), *La formación para el trabajo, situación y perspectivas de política. Estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad*. Departamento Nacional de Planeación DNP, Colombia, 2011.

Maroy (C.), Regulation and Inequalities in European Education Systems, Final report if the research project, "Changes in the regulation modes and social production of inequalities in educations systems: *An European Comparison: Key action improving socio economic Knowledge base, 5o program of research and development, contract HPSE CT*

2001'00086, Brussels, European Commission Regulation modes and social production of inequalities in education systems: an European Commission www.girsef.ucl.ac.be, 2004.

Mechbai (L.), *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère d'éducation*. Bruxelles: Centre de sociologie de l'éducation, Université Libre de Bruxelles, 2000.

Ministere de L'Éducation Nationale

- * *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation National sur l'éducation prioritaire*. www.education.gouv.fr, 2011.
- * *L'évolution du système éducatif de la France*, Rapport national, 2004.

Ministere de L'Éducation Nationale et Ministere de L'enseignement Superieur Et de La Recherche, *Rapport annuel des Inspecteurs Généraux, 2009*, page institutionnelle www.education.gov.fr.

Ministere de L'education Nationale de Colombie

- * Rapport d'activités 2010. Récupérée le 20 Janvier 2012, en www.mineducacion.gov.co, 2010.
- * Informe anual sobre la educación en Colombia, 2011. Accessible en ligne ww.mineducacion.gov.co, consulté le 26 Janvier 2012.
- * *Rendición de Cuentas, agosto 2010- noviembre 2011*, 2011.

Muñoz (V.), *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation soumis à la Commission des Nations Unies des droits de l'homme*. E / EN.4 / 2005/50. 17 décembre 2004.

Obin (J.-P.), Peyroux (C.), *Les nouvelles dispositions concernant la carte scolaire*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, 2007.

ONU, Rapport sur la provisoire www.ap.ohchr.org droit à l'éducation" Vernor Muñoz, 08.07.2009, A/64/263, site web / documents / DPAG consulté pour la dernière Mars 1, 2010.

Organisation des États Américains Pour L'education, la Science et la Culture, *Rapport de la ministre de l'Éducation de la Colombie, 2010*. Consulté en ligne www.oie.es, Janvier 29, 2012.

PNUD, Informe sobre el Desarrollo Humano 2001. Bogotá. www.pnud.org.co, el pasado consultado el 15 de marzo de 2010.

Procuraduría General de la Nación, *Informe anual de actividades 2011*. Bogotá, www.procuraduria.gov.co, 2011.

Secretaría Distrital de Bogotá, *Informe sobre convenios suscritos con colegios privados en Bogotá, perspectiva*. www.sedbogota.edu.co., 2011.

Secretariat D'état Au Plan, *Une formation pour tous*. Rapport de la Commission de l'éducation, la formation et la recherche, Paris, 1989.

Senat, Rapport "l'immigration á l'école de la République ", La documentation française, 1985

Shamsie (Y.), *Comprometiéndose con la sociedad civil: Lecciones de la OEA, ALCA y Cumbre de las Américas*. The North South Institute FOCAL, International Centre for Human Rights and Democratic Development

Transparencia por Colombia, *Informe sobre la corrupción en la educación*, www.transparencia-porcolombia.com, 2011.

Unesco

* *Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2010*, consulté le www.unesco.org en ligne, Janvier 29, 2012.

* *Informe sobre la educación y la pobreza en América Latina*, Página institucional, 1980.

* *Informe sobre derechos humanos*. Página institucional, 1990.

Vergara (C.) Et Simpson (M.), *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia*. Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación n.º 168, 2001.

Vienne (P.), *Une sociologie comparée des politiques scolaires en Europe. Rapport pour le ministère de l'Education*. Bruxelles: Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, 2000, 178 p.

IV. TESIS DOCTORALES, MEMORIAS

Amaya Villarea (A.-F.) Et Hernández (J.-R.), *El núcleo duro de los derechos humanos, práctica jurídica en Colombia 1991-2004*, Tesis de grado, Universidad Javeriana, Facultad de derecho, Bogotá, 2004.

Cerda Guzmán (C.), *Codification et constitutionnalisation*, LGDJ, Collection de Thèses n.º. 44, Paris, 2011.

Frazier (C.), *L'éducation et la Communauté européenne*, Thèses doctoral, CNRS. Éditions. Garrett, Geoffrey and George Tsebelis, Paris, 1995.

García (A.), *Les étudiants en France. Les défis et les rôles au cours de la dernière décennie*. (Thèse inédit), 2003.

Le Saout (R.), *Intercommunalité, démocratie et pouvoir politique*, thèse doctoral en sociologie, Université de Nantes, Francia, 1996.

Mons (N.), De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative, doctorat en science de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne, 2004.

Pardo Flórez (F.-A.), *La décentralisation de l'Etat en Colombie, évolution d'un politique publique.* Thèse doctoral Université Panthéon Assas, Paris, 2006.

Viger (E.), Les effets de la démocratisation de l'enseignement en France: Une étude empirique. Thèse doctoral, Université Paris I, Panthéon- Sorbonne, 2007.

V. OBRAS COLECTIVAS, JORNADAS DE ESTUDIO, COLOQUIOS

Alcaldía De Bogotá

- * *Finanzas sanas y sostenibles para la equidad y el desarrollo*, Secretaría Distrital de Hacienda, Bogotá: DIAGRAM, 2008.
- * *Plan de Integración Social*, Programa para el acceso a la educación de niños discapacitados. www.sdis.gov.co, 2012.
- * *Resolución 2015 de 2011*, por la cual se establecen directivas y procedimientos para la contratación del servicio con instituciones privadas y públicas para el año lectivo 2012, www.alcaldiabogotá.gov.co, 2011.

Arquidiócesis de Bogotá- Codhez, *Desplazados por la violencia y conflicto social en Bogotá,* Bogotá-Colombia, 1997.

Banco Mundial

- * *Colombia: Contratación de Servicios*, Informe n.º 31841 co. Washington D. C., 2006.
- * *Construir Sociedades de Conocimiento: Un Nuevo Desafío para la Educación Terciaria*, Washington D. C., 2003.
- * *Estudios para combatir la corrupción en Bogotá,*
www.worldbank.org/wbi/governance.
- * *Indicateurs mondiaux de la Banque*, www.bancomundial.org accessible, consulté Janvier 23, 2012.
- * *Prioridades y estrategias para la educación*, Comisión internacional sobre Educación, Equidad y competitividad. Programa de reforma educativa para América Latina PREAL, Washington D. C., 1998.

Breen R. (Dir), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, 2004, 234 p.

Centre D'Études de Revenus et de Couts France, *L'enseignement chercheur de l'enseignement du supérieur?*, La Documentation française, Paris, 1993.

Centre Pour la Recherche Et L'innovation Dans L'enseignement, *Regards sur l'éducation 2000: les indicateurs de l'OCDE*, OCDE. www.oecd.org/els/fr., Paris, 2000.

Cepal-Onu, *Espacios iberoamericanos; Hacia una nueva arquitectura del Estado para el desarrollo*. Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, 2011.

Convenios y Leyes

- * *Charte des droits fondamentaux Euro politique no 2506 du 7 juin 2000 p. 2*, Europe Documents n.º 2202 du 4 aout 2000.
- * *Code de l'éducation 2000*, commenté, Dalloz, Paris, 2012.
- * *Constitución Política de Colombia (1991)*, comentada y actualizada. www.senado.gov.co.
- * *Constitution de la France du 4 octobre 1958*, legisfrance, www.legifrance.gouv.fr.
- * *Constitution de l'Argentine*.
- * *Constitution politique de la Colombie*, (1991), www.presidencia.gov.co/constitucion/index.p,
- * *Contribution au glossaire sur les Roms*, site web, www.coe.int/t/dg3/.
- * *Convention américaine relative aux droits de l'homme*, ou Pacte de San José, site web www.cidh.oas.org accessibles / basic.esp.htm.
- * *Convention contre la torture et autres traitements cruels, inhumains ou dégradants*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Convention Erasmus*, Leonardo da Vinci, Grudrvig, site web, www.ec.europa.eu/education/lifelon/
- * *Convention européenne pour la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales*, site web www.eyr-lex.europa.eu, 1950
- * *Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies*. www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Convention relative aux droits de l'enfant, l'article 18, paragraphe 2*. Consulté en ligne www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/, le 24 février 2012
- * *Convention relative aux droits de l'enfant*, site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Convention sur l'élimination de toutes les formes des femmes*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Conventions de Genève, le Protocole additionnel I et II*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration américaine des droits de l'homme*, www.cidh.oas.org / basic.esp.htm, consulté le 30 Mars, 2010.

- * *Déclaration de Jomtien*, Le site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration de Salamanque*, le site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration de Vienne*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration des droits des personnes handicapées*, le site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration des Nations Unies de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme*, le site www.un.org/es/documents/udhr/,
- * *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, le site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration sur le droit et le devoir de promouvoir et protéger les droits de l'homme*, le site www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Déclaration sur le progrès et le développement social*, le site www.un.org/es/documents/udhr/.
- * *Déclaration universelle des droits de l'homme*, web www.un.org/es/documents/udhr/
- * Décret n.º 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.
- * *Dossiers d'experts*. La lettre de cadre territorial d'évaluation des politiques publiques locales.
- * *El proceso de Bolonia*, www.europa.eu.legislation.
- * *El tratado de Lisboa*, (2000), www.europa.eu/lisbon_treaty/index_es.htm.
- * *Foro Mundial Sobre La Educación*, (2000), *Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. www.unesco.org/education/efa/fr.
- * *La carta de los derechos fundamentales de la unión*. WWW.europa.eu.legislation
- * *La politique linguistique*. Site www.coe.int.
- * *Le Haut-commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/.
- * *Le texte de la Loi 115 de 1993*, Bogotá: Legis.
- * *Les droits de l'enfant*. (2012) Editions Rue du monde, J. C Champagnat, www.droitsenfant.com
- * *Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité*, Le Comité Permanent inter-organisations des Nations Unies, Site web www.un.org/es/documents/udhr/

- * *Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité*, Wwww.un.org/es/documents/udhr/
- * *Ley 115 de 1994*, en www.mieducacion.gov.co.
- * *Ley 12 de 1986*, en www.mieducacion.gov.co,
- * *Ley 24 de 1988*, en www.mieducacion.gov.co,
- * *Ley 30 de 1992*, en www.mieducacion.gov.co,
- * *Ley 60 de 1993*, en www.mieducacion.gov.co,
- * *Ley 715 de 2001*, en www.mieducacion.gov.co, *Lignes directrices sur le rôle des magistrats du parquet*, Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Livre Blanc de la Commission Européenne: Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*, COM (2001) DU 21.11.2001.
- * *Manuel du Conseil de l'Europe, (1970) Structure, fonctionnement, réalisations*, Paris, Pédone, 407 p.
- * *Memorias de la Asamblea Constituyente*, Diario Oficial del Congreso de la República. Oficial del Congreso. www.senado.gov.co.
- * *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y protocolo facultativo*, www.ohchr.org/soabucg/law/cescr.htm.
- * *Plan d'action sur les handicapés*, Site web www.sid.usal.es.
- * *Principes de Limburg concernant l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Maastricht, Juin 1986, Faculté de Droit, l'Université du Limbourg (Maastricht) et l'Institute Urban Morgan des Droits de l'Homme à l'Université de Cincinnati Ohio, des Etats-Unis).
- * *Programme Socrates 2000*, www.ec.europa.eu/dgs/education.
- * *Programme Leonardo Da Vinci 2004-2006*, site web, www.c.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/.
- * *Programme d'action concernant les personnes handicapées*, le site www.un.org/es/documents/udhr/.
- * *Programme d'apprentissage tout au long de la vie*, décision n ° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil européen du 15 novembre 2006, par laquelle l'établissement d'un programme d'action pour l'apprentissage continu.
- * *Programme de coopération avec le Canada*, [www.europa.eu / scadplus / jambe / fr](http://www.europa.eu/scadplus/jambe/fr).
- * *Programme de coopération avec les États-Unis*, site web [www: europa.eu](http://www.europa.eu).

- * *Programme de Nations Unies pour le Développement*, (2001), Le développement Humain
- * *Programme d'égalité des chances pour les personnes handicapées*, la communication accessible de la commission d'Octobre 30, 2003: COM 2003 650 final, n'a pas été publié au Journal officiel.
- * *Programme Éducation et formation 2010*, site web www.europa.eu.
- * *Programme Erasmus Mundus*, Journal officiel n.º L345 du 31 janvier 2003, site web www.europa.eu
- * *Programme mondial pour l'éducation aux droits humains*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Protocole de San Salvador*, Texte consulté dans la page institutionnelle: www.oes.org/es/juridique.
- * *Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación*, Euteka, 2012, Bogotá, www.plandecenal.edu.co.
- * *Stratégie de Lisbonne, en France, le traité de Lisbonne a été adopté par la Chambre des communes* le 5 mars 2008, et c'était, malgré l'opposition des conservateurs qui voulaient l'appel à un référendum, site web www.europa.eu.int
- * *Sur la notion de discrimination indirecte et positive on trouve l'affaire C-534-2005*.

Cinep, *Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política*, Bogotá, 2011, p. 243.

Codhes, *Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento*, Boletín Informativo n.º 84 en www.codhes.org.co.

Colombia Aprende la Red del Conocimiento, *Gobierno escolar y participación*, 2011, www.colombiaaprende.gov.co.

Colombie Handicap Ong, *Recensement de 2005*, les personnes ayant des limitations permanentes, statistiques, 2011, accessible sur l'Internet, www.discapacidadcolombia.com, consulté le 26 Janvier 2012

Comité de Derechos Económicos y Culturales, *Observaciones Generales*, www.ohchr.org, 2006.

Conseil de L'Europe

- * *Comité directeur de l'éducation*, Les Principes pour l'enseignement de la diversité socioculturelle, **2005**. site web w.cd.coe.int/viewDoc.jsp

- * *Recommandation 1258 de l'Assemblée parlementaire, site web www.assembly.coe.int*
- * *Recommandation du 3 février 2000, n.º 4, Le Projet sur l'éducation des enfants romanis en Europe, Comité de Ministres 2000.*
- * *Recommandation n.º R 2001-15- 2001, Comité de ministres, www.europa.eu.*

Comite des Droits Economiques, Sociaux et Culturels

- * *Observation générale 13, paragraphe 46-47.*
- * *Observation générale n ° 11, Observation générale n ° 13, 21 session de 1999, en particulier les paragraphes 1, 9, 23, 32 y suivantes.*

Comite Europeen des Droits Sociaux Ceds

- * *Doc-ID, c-2005-en2, du 30 septembre 2005, paragraphes 646-651 et 702-705), Conclusions du Comité européen des droits sociaux CEDS par rapport à la Slovaquie, la Suède, et Doc ID, c-2007, 31 Octobre 2007, la Finlande, paragraphes 458 à 452.*
- * *Doc ID: c 2003 en 2, 30 septembre 2003, Rapport de conclusions de CEDS par rapport à la Bulgarie, la Roumanie et la Suède, paragraphes 45 à 48.*
- * *Doc ID: c.2003 en 2, 30 septembre 2003, paragraphes 64, 406 et 616 respectivement.*
- * *Doc ID c. 2007 en 1, 31 octobre 2007, Rapport de conclusions de CEDS concernant la Finlande, paragraphes 477-463.*

Comité National D'évaluation des Établissements Publics À Caractère Scientifique, Les enseignants du supérieur. Paris: CNEEP, 1993.

Commission des Communautés Européennes, Faire réussir le projet de modernisation pour les universités: formation, recherche et innovation, 2006.

Commission Europeenne

- * *Communication 10 janvier 2003 "Investir efficacement dans l'éducation et la formation: un impératif pour l'Europe", site web, www.europa.eu.*
- * *Communication de la Commission février 21, 2007, "Un cadre cohérent d'indicateurs et de repères pour le suivi des progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l'éducation et la formation. Améliorer l'enseignement scolaire ". COM (2007) paragraphe 61.*
- * *Communication du 11 novembre 2003, "Education et formation 2010: L'urgence de réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation)", COM (2003) 685 final.*
- * *Communiqué de presse 6095/07 (Presse 20), Pas de session 2783 du Conseil de l'Éducation, jeunesse et culture 27 Septembre 2007, site web www.ec.europa.eu*
- * *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités: formation, recherche et innovation, 2007.*

- * *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 10 novembre 2005.
- * *Publié dans la communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen*, Septembre 8, 2006, n'a pas été publié dans la gazette officielle.

Communauté Européenne, Eurydice et le Beaurau des Statiques Eurostat, *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, 2009. Agence Exécutive de l'audiovisuel, l'éducation et la culture, 2009, <http://www.educacion.con/cide/jsp/okabtukka.jsp>.

Consejería de Educación y Ciencia, *La educación con vocación internacional: hacia una perspectiva global de la educación en derechos humanos y para la paz*. Centro de profesoras, Almería, Sevilla, 1997.

Cour des Comptes, *Les résultats et les couts de l'enseignement scolaire, L'éducation scolaire face á l'objectif de la réussite de tous les élèves*, P 7-10. www.ccomptes.fr.

Deguergue (M.) (coord.), *la justice et la responsabilité des États*, Université Paris XII, PUF, 2002.

Departament de Pedagogía Sistemática y Social Uab, *V Congreso interuniversitario de Teoría de la Educación Política y la Educación*, Barcelona, 1995.

Departamento Nacional de Estadística (Dane)

- * *2005 del censo de población previsto para el 2010*. Consulté en ligne www.dane.gov.co, le 29 Janvier 2012.
- * *Encuestas Nacionales, 2010* Site Web, l'adresse: <http://www.dane.gov.co>, consulté en ligne, Février 22, 2010.
- * *Programa familias en acción contra la pobreza*, 2011. Consulté en ligne: www.accion-social.gov.co, Janvier 24 mai 2012.
- * *Proyecciones 2012*. Site web www.dane.gov.co.
- * *Proyecciones del Censo General de 2005*, 2011. www.dane.gov.co

Departamento Nacional de Planeación

- * *CONPES 3582, Sistema General de Regalías para la Ciencia, la Tecnología y la innovación*, Colciencias, Bogotá, www.colciencias.gov.co/normatividad/conpes-3582
- * *La relación entre la corrupción y el proceso de descentralización en Colombia*, **Bogotá, 2005**.
- * *Renovación de la administración pública*, CONPES 3248, 2003, pp. 25-27.

Durand Prinborgne (C.), Legrand (A.), *Juris Code, Code de l'éducation, Textes, commentaire, jurisprudence, conseils pratiques, bibliographie, LexisNexis, Litec*, 2006.

Durand-Prinborgne (C.), *Code de l'éducation, Juris code*, édition 2006. Lexis Nexis Litec, Paris.

Eurydice

- * Fiche nationale de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours ", Communauté européenne. Page institutionnelle www.europa.eu, 2009.
- * L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe; réduire les inégalités sociales et culturelles, Bruxelles: publications de l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture, Commission Européenne, 2009.

Fals Borda O., *el papel político de los movimientos sociales y la democracia participativa en la revisión constitucional* Foro, No. 11 y No. 13 Bogotá 1990.

Fecode

- * *Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa*. En Educación y Cultura n.º 23. Bogotá: CEID, 1991.
- * *Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, memorias*. Bogotá: CEID, 1992.
- * *II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública*. Por el derecho a la educación pública de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del Estado. Materiales para la discusión, Ediciones LCB, Bogotá, 1991.
- * *Propuestas de FECODE sobre la Ley General de Educación*, en Educación y Cultura n.º 23. Bogotá: CEID, 1991.

Forum Europeu D'administradors de L'Éducation, *Autonomie de centres dans la réforme éducative*, en II journées de Direction Scolaires. conférences/communications. Bella Terra, 1993.

Fundación Corona, *Educación compromiso de todos. Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia*, Bogotá, 2006.

Hernández de Alba (G.) (Compilador), *Documentos para la Historia de la Educación en Colombia*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Ed. Kelly: t. I (1540-1653); t a t. VII (1804-1809).

Institut de Recherches Historiques, Économiques, Sociales et Culturalles Fsu, *Nouvel regard n.º 18, dossier "Éducation: La logique managériale en question "*, 2002.

Institut National de Recherche Pédagogique Inrp, *Quel formation pédagogique pour les enseignants du supérieur?* Paris: INRP, 1994

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Mensaje de urgencia de calidad de la educación*, sitio web icfes.gov.co, Bogotá, 2009

Jolly (J.-F.), *Lo público y lo local: gobernanza y políticas públicas*. Seminario internacional sobre el fenómeno administrativo público. ESAP. Bogotá. Colombia, 2002.

Le Group de Huits, *L'éducation pour une société de l'innovation du XXI siècle*, Déclaration du G8DU 16 JUILLET 2005, Saint Petersburg, 2005.

Le Saoult R., *De l'autonomie fonctionnelle à l'autonomie politique*, Actes de recherche en sciences sociales, n.º 140, 2001, P. 73-79.

Meyer-Bisch P., *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/C.12/1998/17, www.unhcr.ch/rbs/doc.nsf/, 1998.

Ministere de L'Éducation Nationale

- * *Appréciation des pratiques et organisations pédagogiques de quatre structures expérimentales*, France, 2004, www.education.gouv.fr.
- * *Bilan d'orientation dans le second degré public, statistiques de juin 2006*. Direction général de l'enseignement scolaire, accessible sur l'internet d'Edusol, 2006.
- * *Débat national sur l'avenir de l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Synthèses, France, 2004.
- * *Du projet au contrat d'objectifs*. Collection Livre Bleu. CRDP de Poitou-Charentes, France, 2012, www.sceren.com.
- * *enseignement supérieur et la recherche*, <http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html>
- * *L'évaluation des collèges et des lycées en France, Bilan critique et perspectives*, France, 2004. www.education.gouv.fr.
- * *Le système d'éducation français*, Page institutionnelle www.education.gouv.fr.
- * *Les livrets de compétences*, www.eduscol.education.gouv.fr
- * *Repères et références statiques sur les enseignements*, la formation et la recherche, septembre 2009.
- * *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, France, 2011, page institutionnelle, www.education.gouv.fr

Ministerio de Educación Nacional

- * *Decreto 240 de 2012*, por el cual se modifica el artículo 16 del Decreto 2715 de 2009, en lo relacionado con el Plan de Formación Docente, Maestría en enseñanza del inglés, 2011. Bogotá. www.mineducacion.edu.co
- * *Desarrollo de la educación en Colombia*, Informe Nacional, Imprenta Nacional, Bogotá, 2001.
- * *Implementación de software para evitar la deserción universitaria*. Bogotá, 2011.

- * *La escuela por radio*. Bogotá, 2011. www.mineduccion.gov.co
- * *La réglementation en vigueur*. En www.mineduccion.gov.co, consulté le 1er Avril 2010.
- * *Plan de educación nacional en derechos humanos*, PLANEDH, 2011, Bogotá. www.mineduccion.edu.co.
- * *Plan decenal de educación (1996-2006)*, Colombia, 1996. www.mieduccion.gov.co
- * *Reglamentos, Decretos 1323 de 2005 y 140 de 2006*, En www.mineduccion.gov.co.
- * *Renovación pedagógica y uso de las TIC en Educación, uno de los temas del Plan Decenal de educación*, Bogotá, 2012, www.plandecenal.edu.co
- * *Colombia en PISA 2009, mensaje de urgencia de la calidad de la educación*, 2011, www.mineduccion.gov.co.
- * Decreto 1860 de 1994, reglamentación de la ley 115 de 1994, En www.mienduca-ción.gov.co.
- * *Indicadores y estadísticas*, 2011.
- * *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá, 2011, www.mineduccion.gov.co.
- * *L'inscription, Primer pas facile, efficace et nécessaire, le processus d'enregistrement, de l'éducation*. La Révolution, de la Colombie apprend, Bogotá, 2006, Consulté en ligne, www.mineduccion.gov.co, / 1621 /, Janvier 24 mai 2012.
- * *Nuevo estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002*. www.mienduca-cion.gov.co
- * *Plan Decenal para la educación*, www.plandecenal.edu.co,

Ministerio de Educación Nacional y Dnp, *Estrategias y mecanismos para la ejecución de la política educativa*. Documento DNP 728 URH-DE, 1971.

Ministerio de las Tecnologías y la Información, plan nacional TIC 2019, consulté en ligne www.eudeka.org

Ministerio de Relaciones Exteriores, *La France dans la Loupe, le système éducatif en France*, 2007, consulté en ligne www.ambafrance-es.org, le 29 Janvier 2012.

Observatorio Laboral para la Educación, Graduados Colombia, (2011), *Estadísticas, educación superior técnica*, 2011, www.graduadoscolombia.edu.co

Ocde

- * *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.
- * *Analyse des politiques d'éducation. Regard sur l'enseignement supérieur*, 2006.
- * *Regard sur l'éducation. Les indicateurs*, 2005.

Ocde et Banque Mondiale, *L'enseignement transnational, un levier pour le développement*. 2007.

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Plan Nacional de Derechos Humanos, <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf>, 2010.

Organización De Las Naciones Unidas (ONU)

- * *El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida*, ed ONU, Nueva York, 1998.
- * *Les Principes de Limburg*. Page institutionnelle.
- * *Reporte sobre la Educación*, www.un.org/spanish/depts/dpi/.../200223.html.
- * *Conférences des Nations Unies sur l'éducation*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- * *Résolution 55/2, Assemblée générale de l'ONU*, du 8 septembre 2000, Déclaration du Millénaire, 2000.

Organización de Estados Iberoamericanos, *Expertos en educación analizan la importancia indicativa de las pruebas PISA en Colombia*. www.oie.es, 2007.

Organización de las Naciones Unidas, Organización Mundial del Comercio, *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, Anexo 1B, Acuerdo de Marrakech*, OMC., 1994.

Patrinos H. A. et Banque Mondiale, Market forces in Education. *Education: The point of View of the Economists*. Donostia San Sebastián, España 1999, http://ifc.org/endisvest/Market_HP

PNUD, *La democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, contribuciones para el debate*, Argentina, 2004.

Presidencia de la República, *Planes de desarrollo desde el gobierno de Ernesto Samper Pizano: El Plan de desarrollo de César Gaviria Trujillo*. Page institutionnelle www.presidencia.gov.co.

Red Latinoamericana Portales Educativos Relpe, *Educación rural en Colombia*, Bogotá, www.relpe.org.

Rincón Trujillo (F.-A.), El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016), Foro Latinoamericano de políticas educativas, FLAPE, Boletín de referencias n.º 23, 2007.

Sec (2007), Document de travail de la Commission pour les écoles du XXIème siècle” (2,7 enseignants agents fondamentaux du changement), 2009.

Segré (M.), Tanguy (L.), *Une nouvelle idéologie de l'enseignement*, VII Congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre, 1970.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), *Estadísticas sobre la situación y las tendencias del mercado laboral y ocupacional colombiano*. www.sena.edu.co

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, *Preguntas y Respuestas*, Corte europea de derechos del hombre, secretaría del tribunal, www.echr.coe.int

Unesco

- * *Acceso, inversión pública y equidad en la educación y cuidado de la primera infancia: el nexo entre los nuevos países más densamente poblados*. Nota de Unesco sobre políticas de la primera infancia, 2004, www.unes.doc.unesco.org/images/
- * *Análisis de prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, 2001.
- * *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtiem, Thaïlande, 1990, p. 25.
- * *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco/Odile Jacob, 1996
- * *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée*, Note de Position de l'Unesco sur l'éducation, 2003.
- * *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, 2005.
- * Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Derecho a la educación*. Site web www.unesco.org, 2012.
- * *Seminario sobre las estrategias para la planificación de la educación en América Latina*, 1958.

Unesco, Info- ACES, *Sistema básico de indicadores para la educación superior de América latina*. www.infoaces.org, 2012.

Unesco/Ceaak/Crefal/Inea, *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*, Santiago de Chile, 2005.

Unicef, *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme*, New York, 2008, www.unicef.org.

Unión Europea, Dirección General de L'Éducation et de la Culture. Eurydice (2000)

- * *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol. 2, Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire: évolution des politiques nationales*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, P. 298-302.

* *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 á nos jours*, Bruxelles: Eurydice.

World Bank Y The Task Force On Higher Education And Society, *Higher Education in Developing Countries: Perl and Promise*. The Work Bank: Unesco, United States of America, 2000.

Zuluaga (O.-L.), *Pedagogía e historia*, Bogotá Foro Nacional por Colombia, 1987.

Universidad Nacional, Admisión de estudiantes 1-2013, guía del examen de admisión, 2012, www.admisiones.unal.edu.co,

VI. ARTICLES DE REVUES, CONTRIBUTIONS

Abécassis (A.), "Une étapes significative dans l'évolution du pilotage de l'Éducation nationale", *Revue de l'AFAE*, 4, *La Contractualisation*, 2004, pp. 89-101.

Ainscow (M.), "Comment relier réussite et inclusion: nouvelles chances, nouvelles résistances", http://www.eenet.org.uk/resources/docs/barriers_opportunities_fr.php, 2004.

Albouy (V.), **Wanecq (T.)**, "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", in *Economie et Statistiques* n.º 361, 2003, p. 27-52.

Allemand (S.), "Gouvernance: le pouvoir partagé", J. C. Ruano-Borbalan et B. Choc, *Le pouvoir, des rapports individuels aux relations internationales: origines et fondements, les théories contemporaines, la métamorphose du pouvoir*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, 2002, pp. 109-116.

Álvarez Lázaro (P.), "Conceptos de libre pensamiento, aproximación histórica", *Áreas* 6, 1986, pp. 77-83.

Álvarez (A.), "Del Plan de apertura educativa a la lucha por la educación pública", *Educación y Cultura* 23, Bogotá CEID, 1991.

Antoine (G.), "L'Europe de l'éducation", *RMC*, 1976, p. 543-550.

Arango Olaya (M.), "El Bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana", in *Revista Precedente* 2004, www.icesi.edu.co, 2002.

Arboleda (J.-U.), "Política pública colombiana en materia de restablecimiento de la población en situación de desplazamiento". *Análisis de experiencia en restablecimiento de la población en situación de desplazamiento. Memoria de Seminario Internacional*, Bogotá, Colombia, 2004.

Armstrong (F.), "Curricula Management and Special and inclusive education", in P. CLOUGH (éd), *Managing including education: from policy to experience*, Londres; Paul Chapman, 1998.

Arnove (R.), "Educational reformat round the word: to what ends? J. Resnik (ed.), *The production of educational knowledge in the global era*, 2003, pp.109-120.

- Arroyave Arango (R.),** “Los recortes a las transferencias y la financiación de la Educación pública” in *Educación y Cultura, Revista del Centro de estudios e investigaciones docentes CEID*, n.º 70, Bogotá.
- Ascher (B.),** “Education and training services in International Trade Agreements, Conference on Higher Education and training in the Global Marketplace”, *Exporting Issues and Trade Agreements*, Washington D. C., 2001.
- Attanacio (O.) et al.,** “Displacement, Conflict and Welfare: An Empirical Analysis”, Progress Report. Bogotá. Colombia, 2005.
- Ávalos (B.),** “Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones”, *Revista Colombiana de Educación*, 2006, p.13-29
- Azulay (L.),** “Autonomie et Antinomie du droit communautaire: La norme communautaire à l’épreuve des intérêts et des droits nationaux”, *L.P.A*, 5 octobre 2004, n.º 199, 2004, pp. 4-16.
- Bad Fernández (Y.),** “Est-ce la qualité de l’enseignement public en Colombie?” in *Journal de l’éducation et le développement, Revue académique semestrielle*, 2010, consulté en ligne www.eumed.net, le 29 Janvier, 2012
- Bah-Lalya (I.),** “Dakar, une vision pour tous?”, *La lettre de Norrag* 8, 2000.
- Bailly (F.) Et Chantel (E.),** “La qualité de l’éducation: discussion de travaux économiques récents”, in *Delamotte, E (eds) Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs*. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, 2004, pp. 157-175.
- Bailly (F.) et Chantel (E.),** “La qualité de l’éducation: discussion de travaux économiques récents”, in *Delamotte, E. (ed.) Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs*. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, 2004, pp. 157-175.
- Ball (S.) Et Van Zanten (S.-A.)**
- * “Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et conceptualisations locales des politiques éducatives néolibérales”, *Revue de l’institut de sociologie*, 1-4, 1997, pp. 112-131.
 - * “Logiques de marché et éthiques contextualités dans les systèmes scolaires français et britanniques”, *Education et Sociétés*, 1988, pp. 47-71.
- Ball (S.),** “Big Policies/ Small world: an introduction to international perspectives” *Education policies*, Comparative Education, Vol. 34, no 2, 1998, pp. 119-130
- Barro (R.-J.),** “Human capital and growth”, *American Economic Review, Papers and Proceedings*. 91(2), 2001, pp. 12-17.
- Barroso (J.),** “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”, *Revue française de pédagogie*, 130, 2000, pp.57-71

- Bauby (P.), "L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation", *Politique et management public*, 1, 2002.
- Bautier (E.) et Rochex (J.), "Apprendre: des malentendus qui Font la différence" J.P. Terrail (dir), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*: Paris: La Dispute, 1997, pp. 105-122.
- Beaussant (J.-M.), "Les abus de la Miviludes", *Revue l'homme nouveau* 1473, 2010, p. 11.
- Bello (M.-N.), "Restablecimiento entre retornos forzados y reinserciones precarias", *El Desplazamiento en Colombia*. Bogotá, 2005, p. 269.
- Ben Ayed (C.), "La mixité social dans l'espace scolaire: une non politique publique". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 2009.
- Beuve-Mery (J.-J.), "La reconnaissance mutuelle des diplômes: Le système général adopté le 21.12.88 par le Conseil de Communautés européennes" *RMC*, 336 avril 1990, pp. 293-299.
- Bissonnette (S.), Richard (M.), Gauthier (C.) et Bouchard (C.), "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élevés en difficultés de niveau élémentaire? Résultat d'un méga analyse", *Revue de recherches appliquées sur l'apprentissage*, vol. 3, 2010, p. 1-35.
- Blay (M.), "L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique: choix politique et fin de la connaissance", *Cités, L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture*, no 37, 2009, pp. 15-25.
- Bocanegra Acosta (H.), "Globalización y política educativa en Colombia", *Revista Universidad Libre*, Bogotá, 2006.
- Boll (J.), Ramírez (F.-O.) et Meyer (J.-W.), "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas", *Nuevos enfoques de educación comparada*. Editado por P.G. Altbach y G.P. Kelly, Madrid, Mondadori, 1990, pp.123-152.
- Borbier (M.-C.), "Rythmes scolaires: Le principal syndicat du primaire critique le scénario de Paillon", *Journal Les échos*, 2010, www.lesechos.fr
- Botero Chica (C.-A.), "Los ejes transversales como instrumentos pedagógicos para la formación de valores". *Politécnica* 3, 2006.
- Bourdieu (P.), "L'éducation française: idées pour une réforme", *Le Monde de l'éducation*, 1985, p. 10.
- Bouvier (A.), "La gouvernance des systèmes éducatifs", *Politiques d'aujourd'hui*, PUF, 2007.
- Bray (M.), "Control of education. Issues ant tensions in centralization and decentralization" Armove et Torres (ed), *Comparative Education. The Dialectic of the Global ant the Local*. Lanham, Rowman & Littlefield Pub, 1999.

Brekhus (W.), “Une sociologie de l’invisibilité” *Réorienter notre regard. Réseux* 129-130, 2005, pp. 244-272.

Britton (B.-K.), Glynn (S.-M.), Meyer (J.-F.) et Penland (M.-J.), “Effets of text structures of use cognitive capacity during reading”, *Journal of education psychologies* 74, 1982, pp. 71-91.

Broadfoot (P.), “Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l’Etat évaluateur”, *Revue Française de Pédagogie*, 130, 2000, pp. 43-55.

Broccolichi (S.), “Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires”, *Ville, école intégration*, 114, 1988, pp. 35-52.

Broccolichi (S.), “Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires”, *Ville, école intégration*, 114, 1988, pp. 35-52.

Brown (P.), “The third wave: education and the ideology of parentocracy”, *Education; Culture Economy and Society*. Editado por A. H. Halsey, Oxford University Press, 1997.

Brunner (J.-J.), “La reforma de la ley colombiana de educación superior, recientes evoluciones”, *Revista El Observatorio de la Universidad Colombiana*, 2011, www.universidad.edu.co.

Bueno (G.), “Espiritualismo y materialismo en filosofía de la cultura, ciencia de la cultura y la filosofía de la cultura”, *Revista Crítica del Presente*, Universidad Johannes Gutenberg de Maguncia, 2002.

Caballero (C.), “Economía y política social”, *Fortalezas de Colombia*, Cepeda F. (Comp), Colombia, BID, Ariel, 2004.

Cahiers Pédagogiques, “Le socle commun des connaissances et des compétences”. *Cahiers pédagogiques*, 476, octobre 2009, Sommaire du numéro, 2009.

Cajiao (F.), “La concertación de la educación en Colombia”, *Revista Iberoamericana de Educación* 34, 2004, pp. 31 -47.

Calcagno (A.-E.), “Financiación de la educación en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación* 14. OEI, 1997.

Calvo de Saavedra (A.), “La modernidad en sus desplazamientos”, *Revista Colombiana de psicología* 3, 1994. pp. 37-42.

Carnoy (M.)

* “¿La privatización mejora las escuelas?” *Propuesta Educativa*, 2000.

* “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”. *Propuesta Educativa* n.º 8, 2001, pp. 6-30.

* “Le travail, la société, la famille et l’apprentissage pour l’avenir”. *Dans le Centre pour la recherche et l’innovation dans l’enseignement*. Quel avenir pour nos écoles? Paris: OCDE, 2001, pp. 127-140.

* “Scholl choice? Or is it privatization?” *Educational Researcher* 29: 15, 2000, www.aera.net.

Castaño Guiza (Y.), “Tutela y derecho a la educación”, Educación de Calidad, el camino para la prosperidad. *Revista Semana*, 2008.

Castells (M.), ¿Hacia el Estado Red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. Seminario Internacional sobre sociedades y reforma del Estado, Brasil Mare, 1998.

Castillejo Brull (J.-L.), “Los principios de la educación, desde el enfoque de las competencias”, *Revista Digital Universidad UCINF*, 2010, www.revistaakademeia.cl/2010

Castro (J.-O.), “Historia de la educación y la pedagogía”, *Sociedad Colombiana de Pedagogía*, 2009.

Chapoulie (J.-M.), “Une révolutions dans l’école sous la Quatrième République? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l’école”, *Revue d’histoire moderne et contemporaine*, n.º 54-4, 2007, pp. 7-38

Charlier (J.-E.), “La régulation de l’enseignement de la Communauté française; de la concurrence á la compétition”, *Recherches Sociologiques*, Vol. XXX n.º 1, 2000, p. 29-40.

Charlier (J.-E.), Moens (F.), “Quand le passé grève l’avenir”, Felouzis G. *Les mutations actuelles de l’Université*, París, PUF, 2003, pp. 71-88.

Choppin (A.) (dir), “Manuels scolaires, État et société, XIX- XX siècles”, *Dans Histoire de L’éducation*, 58, 1993.

Clarisse (J.), “Recherche et universités: les régions les plus performantes en France”, *La Tribune*, 2001, www.latribune.fr/actualites

Colás Bravo (P.), “Educación e investigación en la sociedad, enfoques emergentes”. *Revista de investigación educativa*. Vol. 9 n.º 2, 2001, pp. 291-313.

Collet (F.), “La laïcité, une doctrine de l’éducation nationale, Mémoire du DEA”, *Université de Grenoble*, 1995.

Collins (R.), “Functional and conflict theories of educational stratification”, *In American Sociological Review*, Vol. 36, n.º 6, décembre 1971, traduction in J.C. FORQUIN, Les sociologies de l’éducation américains et britanniques, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997.

Condette (J.-F)

- * “Les lycéens revendiquent le droit á la parole: la nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français á la fin du XIX siècle “, *Les Sciences de l’Education pour l’ère nouvelle: Revue internationale, Université de Caen- Basse Normandie, CERSE*, vol. 37, no 4, 2004.
- * “Stimuler ou contraindre: les recteurs et l’enseignement supérieur sous la Troisième République “, *dans J. F. Condette ET h. Legoherel (dir), Le recteur d’académie: Deux cents ans d’histoire*, París, 2008, p. 111-134.

Cookson (P.-W.) Et Shube Lucks (C.), “La nueva política de enseñanza”, in *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contestos, volumen 2*, Editado por Biddle, T. L Good, y F. Googdson, 2000, PP 291-306.

Coraggio (J.-L.), “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?” In *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, 1998. Editores www.educar.

Coraggio (P.), “Universities and National Knowledge based Development. An Alternative to a Global Knowledge Bank”, In *Knowledge, Research and International Cooperation*. Editado por W. Gmelin, K. King y S. Mc Grath UK: University of Edinburgh, 2001.

Cortés (J.), “Por la unión del magisterio y la educación en Colombia, apartes de la historia de FECODE”, In *Educación y Cultura n.º 82*, Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones docentes, 2009.

Courpasson (D.), “Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l’action managériale “, *Sociologie du travail*, n.º 1,1997, p. 39-46.

Cuellar Saavedra (J.-E.), “Alcances y límites de la dignidad humana en el contexto de la bioética, una reflexión crítico antropológica”. In *Revista Universitas Humanística n.º 69 junio 2010*, Universidad Javeriana, Bogotá, 2009, p. 259-280.

Da Costa (R.), “Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull”, *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. Madrid, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Vol. 23, 2006, p. 131-164

De La Fuente (A.), “Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance “, *Commission européenne. Direction générale de l’emploi et des affaires sociales*, 2003.

De La Fuente (A.), **Ciccione (A.)**, “Le capital humain dans une économie mondiale de la connaissance. Partir II: évaluation au niveau des pays de l’UE”, *Rapport final, Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales*, www.europa. Eu.int.

De Ruyt (J.), “L’acte unique européen”, *Éditions de l’université de Bruxelles, Coll. Études européennes, Bruxelles*, 1989 2a ed., 1989, p. 3.

Dehousse (R.), “Du bon usage de la MOC”, in *Reanud Dehousse (dir). L’Europe sans Bruxelles? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, L’Harmattan, Paris, 2004.

Dehousse (R.), “Du bon usage de la MOC”, in *Renaud De housse (dir). L’Europe sans Bruxelles? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, L’Harmattan, Paris, 2004.

Delmas Marty (M.), “Le processus de mondialisation du droit”, in *Morand C.A. (dir), Droit saisi par la mondialisation*, Bruxelles, Bruyant, 2001.

Delors (J.), “Los cuatro pilares de la educación”, *En La Educación encierra un Tesoro*, Unesco, 1994, p. 93.

Delvaux (B.), Van Zaten (A.), “Les espaces locaux d’interdépendance entre établissements: une comparaison européenne”, *Revue Française de pédagogie*, n.º 156, 2006, pp. 5-8.

Demeuse (M.) et Baye (A.)

* “Des ZEP à l’encadrement différencié, vingt ans des politiques compensatoires en Communauté française de Belgique”, *Indirect*, n.º 18, 2010, pp. 65-78.

* “Pourquoi parler d’équité?”, in *M. DEMEUSE, A. BAYE, M. H. STRAETEN, J. NICAISE, MATOUL A. (DIR), Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d’enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck Université (Economie, Société, Région)*, 2005, p. 150-170.

Derouet (J.-L)

* “Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français: vers une évaluation dans plusieurs mondes?”, *Revue de l’Institut de sociologie*, 2000, pp. 47-57.

* “Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2.000”, *Revue française de pédagogie*, no 154, 2006, p. 5-18.

Derouet Besson (M.-C.), “Les cents fruits d’un marronnier. Eléments pour l’histoire d’un lieu commun: l’ouverture de l’école”, *Éducation et sociétés: revue internationale de sociologie de l’éducation*, no 13, p. 14-159.

Deschavanne (E.), “La discrimination positive face à l’idéal républicain: définition, typologie, historique, arguments”, in: *C. ALBANEL, Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine à la discrimination positive. Paris: La Documentation Française. 2005.*

Donegani (J.-M.) Et Sadoun (M.), “La réforme de l’enseignement secondaire en France depuis 1945, Analyse d’une non décision”, *Revue française de science politique*, 1976, pp. 1125-1146.

Dubar (C.), Gadea (C.), Rolle (C.), “Pour une analyse comparée des configurations”, in *M. Lallement, J. Spurk (éd), Stratégie de la comparaison Internationale*, CNRS, Éd., Paris, 2003.

Dubet (F.), “L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?”, *Les cahiers pédagogiques*, 2010.

Dubet (F.), Duru- Bellat (M.), “Qu'est-ce que-ce qu'une école juste?”, *Revue Française de pédagogie*, n.º 146, 2004, p. 105-114.

Duguit (L.), “Les fonctions de l'État moderne”, *Revue. Internationale de sociologie*, 1894.

Dupré (M.), Jacob (A.), Lallement (M.), Lefevre (G.), Spurk (J.), “Les comparaisons internationales: intérêt et actualité d'une stratégie de recherche “ in *M. Lallement, J. Spurk (éd). Stratégie de la comparaison internationale*, CNRS Éd, Paris, 2003, p. 74.

Dupriez (V.), Vandenbergue (V.), “Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement “, in *D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), Capital humain et dualiste sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

Durán (P.) et Thoening (J.-C.), “L'État et la gestion publique territoriale”, *Revue française de science politique*, vol. 46, n.º 4, 1996, pp. 580-623.

Duran (P.), “Le développement de l'évaluation en France, nécessités techniques et exigences politiques “, *Revue française de science politique*, vol. 42, no 2, 1992, pp. 235-262.

Duru Bellat (M.), “Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: L'éclairage de la recherche”, *Quel est l'impact des politiques éducatives? Les apports de la recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2004.

Duru Bellat (M.), Dydanov (E.), “Structures éducatives et inégalités sociales”, *Éducation comparée*. 2010.

Duru Bellat (M.), Mons (N.), Suchaut (B.), “Organisation scolaire et inégalités sociales de performance: les enseignements de l'enquête PISA” *Éducation et Formations n.º 70*. 2004.

Dussán (J.), “Primeras iniciativas y perspectivas del movimiento pedagógico”, in *Educación y Cultura n.º 77*, Bogotá, 2007.

Dussel (I.), “¿Existió una pedagogía positivista?”, In *AAW La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, 2001.

Dutercq (Y.)

- * “Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation”, in *M. Tapie-Grime (coord), Les recompositions locales des formes d'action publique*, L'Harmattan, Paris, 2003.

- * “Décentralisation de l’éducation et transformation de métiers de l’encadrement local”, *Administration et éducation*. n.º 101, 2004, p. 159-166.
- * “Où l’éducation entre public et privé?”, *Perspectives en éducation et formation*, De Boeck, 2011, p. 54.

Dutercq (Y.), Van Zanten (A.), “l’évolution de modes de régulation de l’action publique en éducation”, *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de sociologie de l’éducation*, n.º 8, 2000, pp. 5-10.

Duverger (J.), Luginbuhl (O.), “Les grands débats éducatifs aujourd’hui Europe”, *In Revue internationale d’éducation de Sevrés* n.º 28, 2000.

Ecole Supérieure de L’Éducation Nationale Esen, “L’école du socle”, *Administration & éducation*, n.º 2012-2 Educational knowledge; changing relationships between the state, vivid society, and the educational community. New York, 2012, pp. 31-57.

Educarte, “L’évaluation des compétences 2011 pour la promotion et la délocalisation des emplois”, Consulté en ligne www.lareddeducador.blogspot.com, le 29 Janvier 2012.

Edusol, “Refondons l’École de la République: une grand ambition pour le numérique”. *Portail national des professionnels de l’éducation*, 2012. www.eduscol.education.

Eguren (J.), “El Estado colombiano frente a la iglesia católica: visión histórica del régimen concordatario en Colombia”, *in Iglesia y Estado en Colombia. Sus relaciones desde la Colonia hasta nuestros días*, Medellín, Universidad Bolivariana, 1969, pp. 97-98

Ertmer (P.), et Newby (T.), “Conductismo, Cognitivismo, Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción”, *in Performance Improvement. Quartey*, 1995, pp. 50-72.

Estrada Álvarez (J.), “Configuraciones de política educativa neoliberal”, *in Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009.

Etzioni (A.), “La exploración combinada: un tercer enfoque en la toma de decisiones”, *in Revista de Administración Pública* n.º 27, 1967, Página 285-283.

Evanno (J.-N.), “Les Travailleurs et l’éducation après le règne conservateur: variations sur un même thème”, *in E. Avril et R. Davis (éd), Comprendre la Grande Bretagne de Tony Blair. Villeneuve d’Ascq: Presses universitaires du Septentrion*, 2001, pp. 35-48.

Eymard Duvernay (E.), “La qualification des produits”, *in R. Salais et L. Thévenot (éd). Le travail: marché, règles, conventions*. Paris: INSEE/Economisa, 1986, pp. 239-247.

Fabre (M.), “Les politiques d’éducation et de formation á l’épreuve des changements institutionnels “, *Revue Centro de Recherche en Éducation de Nantes. Université de Nantes*, 2009.

Fals Borda (O.), “le rôle politique des mouvements sociaux et de la démocratie participative, dans le Forum constitutionnel”, *in revue, n ° 11 et n ° 13*, Bogotá, 1990.

Fauguet (J.-L.), “Les idéologies du territoire: des alibis pour les politiques éducatives?”, *Communication aux journées RAPPE*, 26 mai 2005.

Faure (A.), “Les élus locaux à la épreuve de la décentralisation. De nouveaux chantiers pour la médiation politique locale”, *Revue française de science politique*, vol. 44-3, 1994, pp. 462-479.

Favoreau (L.), “Objet et portée de la protection des droits fondamentaux”, 1982.

Felouzis (G.), “La délocalisation universitaires et la démocratisation de l’enseignement supérieur”, *Revue française de pédagogie*, 136, 2001, pp.53-63.

Fernández (A.) et Jenkner (S.), “Déclarations et conventions internationales sur le droit à l’éducation et la liberté d’enseignement”, *info 3 Verlag*, Frankfurt, 1995.

Fernández (A.), “Le droit à être homme. Le droit à l’éducation comme droit culturel”, *in A. FERNANDEZ et TROCME R, Vers une culture des droits de l’homme. Diversités*, Genève, 2003.

Fernández (G.), “La ciudadanía en el marco de las políticas públicas”, *in Revista Iberoamericana de la OEI n.º 26*, Sociedad educadora, CIDE, Chile, 2001.

Fonds De La Recherche Scientifique Fnrs, “Formation continue du chercheur, écoles doctorales”. *NCP-FNRS*, 2012.

Fontaine (D.), “Que faire de personnalisée?”, *page institutionnelle RASED*, 2009, www.decalin.fr.

Forero (E), “El desplazamiento forzado en Colombia”. *Ponencia en: Woodrow Wilson International*, Center for Scholars, Washington D. C., 2003.

Fournier (M.), “Faut-il mettre fin à la mixité scolaire?”, *Revue Sciences Humaines, Les mouvements sociaux*, n.º 144, Décembre 2003.

Friedman (M.), “The Role of Government in Education”, *in Economics and the Public interest*. Editado por R.A. Solo, pp. 123-145. New Brunswick. N. J.: Rutgers University Press, 1955.

Garcés Zuluaga (O.-L.), “De la educación estamental a la educación como servicio público”. *Revue de la formation et la pédagogie, publié la seconde moitié de 1996*. Université d’Antioquia, Colombie, 1996.

García (S.)

* “L’Europe du savoir contre l’Europe des banques? La construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur”, *Actes de la recherche en sciences sociales n.º 166*, 2009, pp. 80-93.

* “L’expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire?”, *Genèses*, n.º 70, 2008.

Gaviria (A.) Et Barrientos (J.-H.), “Determinantes de la calidad de la educación en Colombia”. *Revista Planeación y Desarrollo*, Volumen 32-3, 2001.

George (S.), “Breve historia del neoliberalismo: veinte años de economía de élite y las oportunidades emergentes para un cambio estructural”, *Conferencia sobre Soberanía Económica en un Mundo Globalizado*, Bangkok, 1991, [http://: www.zmarg.org](http://www.zmarg.org).

Georgopoulos (T.), “L’apport de la méthode ouverte de coordination européenne: En attendant Godot?”, *Revue de la recherche juridique*, n.º 113-2, 3o trimestre, 2006.

Gerbod (P.),

* “La société pour l’instruction élémentaire et la diffusion du modèle éducatif britannique en France de 1815 à 1848”, *L’Information historique*, 57-1, 1995, pp. 32-36.

* “Vers l’école républicaine: Rolland d’Erceville et son projet d’éducation nationale”, *Revue du Nord*, Lille, octobre-décembre, 1996, pp. 679-973.

Goetschy (J.), “L’apport de la méthode ouverte de coordination à l’intégration européenne. Des fondements au bilan”, in *Magnette P. (ed), La Grande Europe*, Bruxelles, Presses universitaires de Bruxelles, 2004. www.ulb.ac.be

Goll (J.), Ramírez (F.-O.) Et Meyer (J.-W.), “Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas”, in *Nuevos enfoques en educación comparada*. Editado por P. G. ALTBACH y G.P. KELLY, Madrid, 1990, pp. 123-152.

Gorard (S.), Taylor (C.), “Market forces and standard in education; A preliminary consideration”, in *British journal of Sociology of Education*, vol. 53, n.º 1, 2002, pp. 5-17.

Goux (D.), Mourin (E.), “Destinées sociales: Le rôle de l’école et du milieu d’origine”, *Économie et Statistiques*, 1997-6 n.º 306.

Green (A.), “Education and State Formations, The rise of Education systems”, in *England, France and the USA*. MacMillan Press, 1990.

Grisay (A.), Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège”. *MEN- Direction de l’Évaluation et la Prospective*. Dossiers Education et formation; n.º 88, 1993.

* “Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième”, *MEN- Direction de l’Évaluation et de la Prospective*. Dossiers Education et formation n.º 32, 1993.

Haecht (V.) (Dir), “Sociologie politique et critique en éducation”, *Revue de l’Institut de sociologie*, 2003.

Hanuschek (E.-A.) “United States lessons about school accountability”, *Journal for Institutional Comparisons*. Center for Economic Studies and Ifo Institute of Economic Research, Munich, 2004.

What if there are no best practices? *Scottish Journal of Political Economy*. 51(2), 2004, pp. 156-172.

Hartog (J.), Vila (L.), Eicher (J.-C.), Psacharopoulos (G.), “Education: recent points of view of the Economists”, *European Journal of Education*, vol. 35, no 1, 2000, pp. 1-95.

Hébrard (J.), “La scolarisation des savoirs élémentaire á l’époque moderne”, in *Histoire de l’éducation*, n.º 38, 1988.

Helg (A.), “La educación en Colombia 1918-1957”, in: *La Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta, 1987.

Hernández Bernal (J.-A.), “La educación en Colombia”, *Revista Zona económica*, 2011, www.zonaeconomica.edu.co.

Hopes (C.) (Ed), “School inspectorates in the Member States of the European Community”, *Frankfurt, Deutsches Institut Fur Internationate Padagogische l’orschung*, 1991.

Hutmacher (W.), “Définir et articuler les missions du centre stratégique d’un système d’enseignement decentralize”, in Y. Dutercq. (dir), *Comment peut-on administrer l’école ? Pour une approche politique de l’administration de l’éducation*, París PUF, 2001, pp. 137-160.

Iturralde (D.-A.), “El informe interamericano de la educación en derechos humanos: metodología y resultados”, in *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional*, San José, IIDH, 2003.

Iustel, *Revue espagnol du droit public comparé*, site web www.iustel.com / v2 / revistas/colabora/Objetivos_14.pdf.

Jacquet Francillon (F.)

* “Freinet, entre révolution et tradition”, in V. Torger, *Une histoire de l’éducation*, Éditions Sciences Sociales, 2006.

* “Une déontologie pour les instituteurs du XIX siècle”, in *Les enseignants ont-ils besoin d’une déontologie? Cahiers de la Maison de la Recherche*, n.º 33, Université de Lille-II, 2005.

Janne (H.), “Pour une politique communautaire de l’éducation”, *Bull Ce, supplément* 10/73, 2004, p. 11.

Jaquet (P.), Pisani Ferry (J.), Tubiana (L.), “En busca de la gobernanza mundial”,

Jarousse (J.-P.) Et Leroy Audouin (C.), “Les aides. Educateurs á l’école primaire: entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique? “in *Revue Française de pédagogie*, n.º 134, 1 trimestre 2001.

Jollivet (F.), “Collectivités territoriales, éducation et pédagogie”, *AFAE*, 2008, www.afee.france.free.fr.

Kamens (D.-H.), “Legitimizing Myths and Education Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure”, *American Sociology review*, 42, 1977, pp. 208-219.

Kherrobi (M.) Et Rochex (J.-Y.), “La recherche en éducation et les ZEP en France, 1^{er} partie: Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche”, *Revue française de pédagogie*, n.º 140, 2002, pp. 103,132.

King (K.), “Le cadre de Dakar. Un guide, un outil de travail et une liste de contrôle”, *La lettre de Norrag*, n.º 5, 2000, Page 5-9.

Klevmarken (A.), “Dynamic Micro simulation for Policy Analysis: Problems and Solutions”, en *Anders*, 2008.

Kok (W.), “Relever le défi de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l’emploi”, *Rapport du groupe de haut niveau*, novembre 2004, www.ec.europa.eu/GROWHANDJOBS/

Larsen (K.) Et Vincent Lancrin (S.), “Le commerce international de services d’éducation: est-il bon? est-il méchant?”, in *Politique et Gestion de l’enseignement supérieur*, OCDE, 2002.

Le Pourhiet (A.-M.), “Egalité et liberté locale dans la Constitution, Rapport introductive”, in *Droit constitutionnel loca*, 2000.

Lebot (I.), “Elementos para la historia de la educación en Colombia, en el siglo XX”. *DANE Boletín Mensual de Estadísticas* n.º 249, abril, 1972, pp. 135-141.

Leclerct (M.) Et Rault (C.), “Les systèmes éducatifs en Europe “, *NED* n.º 4899, p. 117.

Legrand (A.)

* “Public Law, Europeanization and Convergence: Can comparatist Contribute?” in *Beaumont P*, 2002.

* “L’enseignement supérieur”, In *TOULEMONDE Bernard*. Le système éducatif en France. 2e éd., 2006.

León Gómez (S.), “Elementos del derecho a la educación en Colombia”, *Fundación Universitaria del Área Andina*, 2010.

Leroux (X.), “Logiques d’affectation des professeurs des écoles néo titulaires dans le Nord de France”, *Revue européenne de géographie*, *Cibergeo*, 2010.

Letourneux (F.), “Le guide de soutien scolaire, Dossier: le soutien scolaire gratuit á l’école”, in [www. L’etudiant.fr.](http://www.Letudiant.fr), 2010.

Levy Garboua (L.), Damoiselet (N.), “L’efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire: une comparaison économique des systèmes éducatif”, *Economie publique*, no 2, 2000, pp. 517-526.

- LILIEVRE (C.)**, “L'école républicaine et les filles”, in V. TROGER, *Une histoire de l'éducation et la formation*, Éditions Sciences Humaines, 2006.
- López (D.)**, “Formación ética y ciudadanía”, *En Revista La Obra*, n.º 8, Buenos Aires, 1995.
- López Bruce (M.-E.)**, “La aplicación del test de proporcionalidad frente a medidas regresivas de los derechos económicos, sociales y culturales”, *Revista Universidad Javeriana Estudios*, n.º 6, Bogotá, enero-diciembre 2009, pp. 151-168.
- López Cadena (C.-A.)**, “Pobreza y derechos en Colombia”, *Revista Derecho del Estado* n.º 24, julio de 2010.
- Lora (E.)**, “La situación económica y social antes y después de la Constitución de 1991”, *Revista de Economía de la Universidad de los Andes*, 2004, www.econmiauniandes.edu.co.
- Lorcerie (F.)**, “Un ordre scolaire défectueux”, in *Broccolichi, Ben Ayed et Trancart*, 2010.
- Lourau (R.)**, “La Société institutrice”, *Le temps modernes, mars*, 1969, p. 273.
- Lozano Flórez (D.)**, “La construcción y gestión de sistemas municipales de educación en Colombia: Problemas y perspectivas de la descentralización de la educación”, in *Revista Colombiana de Sociología* n.º 20, Bogotá, 2009.
- Luc (J.-N.)**, “La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du siècle XIX”, dans J. N. Luc (dir), *L'école maternelle en Europe (XIX, XX siècles)*, n.º spécial, *Histoire de l'éducation*, n.º 82 mai 1999, pp. 189-206.
- Maggi (C.), Messner (D.), Landmann (L.)**, “Gobernanza global desde la perspectiva latinoamericana. Desafíos a principios del siglo XXI”, in *Gobernanza global. Una mirada desde América Latina*. Dirk Messener editores, Fundación Desarrollo y Paz, ed. Nueva Sociedad. Venezuela, 2002.
- Martin (M.)**, “The role of education en European policy “*In European Community Education Cooperation- The first decade*. Eurydice, La Haye, le 16.5.86., 1986.
- Martínez (A.)**, “De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina”, in *Lecturas y lecturas de educación: Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional*, 2003.
- Martínez (B.-A.)**, “Una mirada arqueológica de la pedagogía”, in *Pedagogía y saberes*, n.º 1, Bogotá: Facultad de Educación UPN, 1990, pp. 7-13.
- Meirieu (P.)**, “L'école et les parents, la grande explication”, in *Cahiers pédagogiques, Cercle de Recherche et d'action pédagogique*, 2000.
- Melo (J.-O.)**, “Bibliotecas públicas y bibliotecas privadas: una perspectiva de cooperación”. Medellín, 2011, www.jorgeorlandomelo.edu.co

Melo Salcedo (I.-M.), “La educación como instrumento para la gobernabilidad”, in *Revista Crear*, Universidad Sergio Arboleda, 2009.

Merle (P.), “Les droits des élèves”, *Revue française de sociologie*, XXXXII, I, 2002, pp. 81-115.

Merley Puf (N.), “Université et laïcité”, *Publication de l’Université de Saint Étienne*, 2011.

Merrien (F.-X.), “De la gouvernance et des États providence contemporains” *Revue internationale des sciences sociales*, vol. I, n.º 155, 1998, pp. 61-71.

Meuret (D.)

* “Efficacité et Equité des collèges: l’effet établissement “, in *Le Collège: l’état des savoirs*. Déroute: ed. INRP, 2000.

* “La distribution sociale des facteurs d’efficacité des collèges”, in *L’école efficace, de l’école primaire à l’Université*, Paris, Armand Colin, 1995.

Meuret (D.) Et Duru Bellat (M.), “Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs? Les leçons des comparaisons internationales”, *Politiques et management public*, vol. 20, n.º 2, pp. 61-79.

Meuret (D.) Et Marivain (T.), “Inégalités de bien être au début du collège”. *Dossier Education et Formation*, n.º 89, 1997, p. 101.

Meuret (D.), Pru-Homme (J.), Stocker (E.), “Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs; un bilan de l’approche quantitative”, in *OCDE CERI, Mesurer la qualité des établissements scolaire*, Paris, 1995, pp. 33-58.

Meyer (T.), “From Godesberg to the Neue Mitte: New Social Democracy in Germany” in A. Giddens (éd). *The Global third way. Debate*. Cambridge Polity Press, 2001, pp. 74-850.

Michel (V.), “Décentralisation européenne et déconcentration nationale: les modalités d’européanisation des services de l’Etat”, *Revue française d’administration publique*, n.º 114, 2005, p. 219-228.

Michel (H.), “La structuration du renouvellement intercommunal par les gouvernements locaux”, in *R. LE SAOUT, L’intercommunalité. Logiques nationales et enjeux locaux*, Rennes, PUR, 1997, pp. 179-216.

Middleton (C.), “Models of State and Market in the “modernization” of higher education”. *British journal of Sociology of education*, vol. 21, n.º 4, 2000, pp. 537-554.

Miñana Blasco (C.) Et Rodríguez (J.-G.), “La educación en el contexto neoliberal”, *Universidad nacional de Colombia*, 2002, p. 76.

Ministere Des Affaires Étrangères Et Europeennes, “La France et les financements innovants pour l’éducation”, in *Le biens publics mondiaux, “L’éducation et le développement”*. *France Diplomatie*, 2012, www.diplomatie.gouv.fr.

Moncayo (H.-L.), “Una propuesta de categorización municipal”, in M.E. CARDENAS (Comp), *Descentralización y Estado moderno*, Bogotá, FESCOL, 1991.

Mons (N.)

- * “Gouvernance locale et performances des élèves: que nous enseignent les comparaisons internationales?” in G. Chapelle et D. Meuret (éd), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006.
- * “Politique de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimation théorique et justification empirique”, *Revue Française de pédagogie* n.º 146, 2004, pp. 41-52.
- * “Gouvernance des établissements: l'heure n'est plus, en Europe, à une autonomie scolaire tous azimuts”, in *Les dossiers*, 2008, Le café pédagogique. www.cafepedagogique.net.
- * “Les nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?”, PUF, *Education & Sociétés*, 2007.

Mons (N.), Pons (X.), “Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative”, *Neuchatel*, IRDP, 2006.

Montagner (H.), “Présentation sommaire de propositions sur l'aménagement du temps scolaire à l'école primaire à partir des données de la chronobiologie et de la chrono psychologie”. *Académie de Médecine*, Paris, 2009.

Montenegro (A.), “An incomplete educational reform: The case of Colombia” *The World Bank, HCO Working Papers*, 1995.

Muller (P.) Et Surey (Y.), “Les approches cognitives des politiques publiques: présentation”, *Revue française de science politique*, 50(2), 2000, pp. 187-188

Muller (P.), “Entre le local et l'Europe. La crise du modèle français de politiques publiques”, *Revue française de science politique*, vol. 42, no 2, 1992, p. 275-297.

Nelzin (A.), “Le système éducatif, l'informatique et l'innovation” *In L'essentiel du mac en français, mac generation*, 2011, www.mggeneration.com

Newland (C.), “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, in *Hispanic American Historical Review*, n.º 71, 1991, pp. 335-364.

Niño (J.), “Reforma educativa y proyecto nacional educativo. La educación durante el gobierno de la gente 1994-1998”, *Ministerio de Educación Nacional*, 1988.

Novoa (A.), “The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities”, in *Janet Fink, Gail Lewis et John Clarke, Rethinking European Welfare “Repenser l'Etat social en Europe”*, Sage, Londres, 2001, p. 251.

- Obando (P.-V.),** “La educación colombiana en el siglo XXI”, *Revista RBEC* n.º 8, 2005, pág. 33 y ss.
- Orivel (F.),** “Les comparaisons internationales de l’efficacité interne des systèmes éducatifs”, in J. J. Paul (éd), *Administrer, gérer, évaluer le système éducatifs: une encyclopédie pour aujourd’hui*, París, 1999.
- Ory (P.),** “Éducation dans La belle illusion”, *Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, París, 1994, pp. 613-712.
- Ossenbach Sauter (G.),** “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX Y XX)”, *Revista Iberoamericana de educación* n.º 1 Estado y educación, enero-abril 1993.
- Ostrom (E.),** “Institutional rational choice: an assessment of the institutional analysis and development framework” in P. Sabatier (ed) *Theories of the policy Process*, Boulder (Col.) West view, 2007, pp. 21-64.
- Pair (C.),** “Pouvoir, responsabilité et management”, In M. Fort et M. Reverchon-Billot (éd), *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire: un état du débat*. Dijon: SCEREN (CRDP de Bourgogne) et Chasseneuil du Poitou, 2006.
- Pamart (M.-F.),** “La formation des enseignants: des approches contrastées”, *Revue internationale d’éducation Sèvres*, n.º 20, 1998.
- Panitch (A.),** “El nuevo Estado imperial”, in *New Left Review* n.º 3, versión española, 2005, p. 39.
- Papadopoulos (Y.),** “Transformation du style de l’action publique et responsabilité politique”, *Politique et management public*, vol. 19, n.º 1, 2001, pp.165.183.
- Papadopoulos (Y.),** “Transformation du style de l’action publique et responsabilité politique”, in *Politique et management public*, vol. 19, n.º 1, 2001, pp. 165.183.
- Parra (R.),** “La expansión de la escolaridad en Colombia”, *documento CEDE* n.º 037, 1977.
- Parson (W.),** “Public Policy: Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis”, Cheltenham, Edward Elgar, 1995.
- Pedraza (B.),** “Diez años de participación en Bogotá (1990-1999)” in *Enlaces y Rupturas. Experiencias de participación representativa de una década en Colombia*. Bogotá. Diakonia-parcomun, 2002.
- Pegoraro (L.),** “Des études sur: La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé”, *Revue d’études politiques (New temps)* Numéro 112 Avril-Juin 2001, pp. 9-26.
- Peñalva (S.),** “Situación y perspectiva de los gobiernos locales en Colombia”, in *Descentralización y Democracia. Estudio de los gobiernos locales en América Latina*. Borja J. Calderón F. Grossi M. S. Peñalva (comp), Estudios Urbanos, Santiago de Chile.

- Pierson (P.)**, "Politics in time, Princeton", *Princeton University of California Press*, 2004.
- Plaisance (E.)**, "L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques". *Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984*. Paris, 1989.
- Plaisance (E.), Chauviere (M.)**, "L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs", dans G. Chatelanat, G. Pelgrims, *Éducation et enseignements spécialisés: ruptures et intégrations*, Bruxelles, De Boek, 2003, pp. 29-55.
- Plouvin (J.-Y.)**, "La notion "Des principes fondamentaux de l'enseignement" au sens de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement", *Revue du droit public*, 1979, pp. 53 et ss.
- Plumelle (B.)**, "Le métier d'enseignant en Europe", *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n.° 30 juin 2002. Centre Internationale d'études pédagogiques, 2002.
- Pons (X.)**, "Qu'apprend-on vraiment de Pisa? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008)". *Revue Internationale de l'éducation de Sevrés* n.° 54. www.ciep.fr, 2010.
- Poucet (B.)**, "L'enseignement privé en France", in coll. *Qu'est sais, je?* Paris, PUF, 2010.
- Prast (I.), Catala (J.)**, "Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico", in *Revista Instituciones y Desarrollo* n.° 10, Barcelona: Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, 2001.
- Prost (A.)**, "Histoire général de l'enseignement et de l'éducation, T. IV", in *L'École et la famille dans une société en mutation*, Perrin, coll "Tempus", 2004.
- Puellez Benitez (M.)**, "L'état et l'éducation dans le développement historique des sociétés européennes", in *Revue Ibéro-américaine pour l'éducation* n ° 1, 1993.
- Radaelli (C.)**, "Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne", *Revue française de science politique*, 50(2), 2000, pp. 255-275.
- Rakic (V.)**, "Converge or not converge: The European Union and higher Education policies in the netherlands, Belgium/Flanders and Germany", *Higher Education Policy*, 2001, pp. 225.240.
- Ramírez (M.-T.), Tellez (J.-P.)**, "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX", 2006, consultado en línea www.banrepublica.gov.co, 29 de enero de 2012.
- Ramírez (N.)**, "Internacionalización de la economía y la política económica" in *Revista Republicana* n.° 1, Bogotá: Fondo Editorial, Corporación Universitaria Republicana, 2006.
- Ramses (F.)**, "le système éducatif en Colombie". *Centre de recherche du système d'interprétation de l'Université de los Andes*, Bogotá. www.uandes.edu.co.
- Rangel (J.)**, "Poder local: objetivo actual de la guerrilla", in *Descentralización y orden público*. Bogotá: FESCOL GTZ, 1996.

Raveaud (G.), “Au cœur de la stratégie européenne pour l’emploi, le taux d’emploi “, in *Éducation et Sociétés*, n.º 18, 2006/2, pp. 17-33.

Rayou (P.), “L’enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct”. In *Déroute J. L., L’écoles dans plusieurs mondes*. París: INRP et Bruxelles, 2000.

Redor (M.-J.), “La vocation de l’Union Européenne á protéger les droits fondamentaux”, en *L’Union Européenne et les droits fondamentaux, Journée d’études CEDECE*, Caen 7/05/1998. Ed. Bruyland, 1999, p. 285.

Rerrer (F.), “El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional”. *Revista Española de Educación Comparada* n.º 1, 1995, pp. 177-203.

Restrepo (D.)

* “De la descentralización a la regionalización, nuevo escenario de la guerra y oportunidad para la paz” *Revista Eure, Volumen XXIX* n.º 89, Santiago de Chile, 2004, p. 80.

* “La participación social como construcción del interés público entre el Estado y la sociedad”, en *Revista Nómadas*, n.º 3, DIUC.

Rey (O.), “Le défi de l’évaluation des compétences “, *Dossier d’actualité Veille et Analyses*, juin 2012, n.º 76.

Reyes Mate (M.), “Política, justicia, educación”, en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

Reynaud (J.-D.), “Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe”, in *TERSSAC G. de, La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAULD, Débat et prolongements*. París, éditions La Découverte, 2003.

Reynaud (J.-D.), “Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe”, in *TERSSAC G. de, La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAULD, Débat et prolongements*. París, éditions La Découverte, 2003.

Richard (P.) (dir), “L’Université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management”, PUG, colle “libres cours”, 2012, p. 572.

Rocfhefort (D.) Et Cobb (R.), “Problem definition: an emerging perspective “, in *D. Rocfhefort & R. Cobb (eds), The politics of problem definition. Shaping the policy agenda*, Lawrence, Kansas University Press, 1994, pp. 1-31.

Rochex (J.-Y.), “La politique ZEP en France, laboratoire de politiques d’éducation?” in *Revue Française de pédagogie, Recherches en éducation*. París, 2011, pp. 5-10.

Rodino (A.-M.), “La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe”, in *Visión propuestas para la región*, México. www.Unesco/SER/UNAM.

Rodríguez (A.), “Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos”, en *Congreso Pedagógico Nacional, memorias*. Bogotá, 1991.

- Rodríguez (J.-G.),** “La educación en el contexto neoliberal”, *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia*, 2011, www.eduneoliberal.edu.co.
- Rodríguez Rojas (J.-M.),** “Historia de la educación en Colombia”, in *Revista Universidad de Antioquia*, vol. 1-2, Medellín 1954-55.
- Rodríguez Villabona (A.-A.),** “Entre la originalidad e imitación: el Debate sobre los Trasplante en el Derecho”. *Revista República U. Santo Tomás*, n. ° 2, 2010.
- Romero (A.),** “A propósito de la descentralización administrativa en educación”, *Revista Colombiana de Educación. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional*, n.º 2, Bogotá.
- Rouault (R.),** “Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis”, *Espace populations société*, 2005.
- Rouvillois (S.),** “L’investissement socialement responsable”, *Forum organisé par l’OCDE*, 2005.
- Ruano Borbalan (J.),** “Globalisation de la forme scolaire “, in *G. Chapelle, D. Meuret (éd), Améliorer l’école. Paris*, PUF, 2006.
- Sader (E.),** “Posneoliberalismo en América Latina”, in *Revista Buscando Camino, Camino Alternativo*, Panamá, 2008, www.nodo50.org
- Sánchez Cerón (M.),** “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas en algunos países latinoamericanos”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México V. 31, n.º 4, 2001, pp. 55-97.
- Santana (P.),** “Movimientos y reformas sociales en Colombia”, in *Revista Foro n.º 1*, Bogotá, 1986.
- Sarmiento (A.) y Caro (B.),** “El avance de la educación en Colombia, lento, insuficiente e inequitativo”, *Revista Planeación y Desarrollo, Volumen 28*, n.º 1, 1997.
- Sarmiento (E.),** “El neoliberalismo, nefasto experimento para Colombia, en Nueva Gaceta”, *Revista editada por el Centro de Estudios Nueva Granada*, Bogotá, 2001.
- Sarmiento (L.),** “Le Monde Diplomatique, Lumière dans le temps d’obscurité”, publié le 17 Novembre 2009, www.eldiplo.info, dernière consultation Février 24, 2010.
- Sarmiento Anzola (L.),** “La lumière dans les temps sombres”, in *Le Monde Diplomatique*, site web www.eldiplo.info. p. 2009.
- Savoie (P.),** “L’État et le local dans l’histoire éducative française “, *Éducation et sociétés, Revue Internationale de sociologie*, n.º 1, 1998, pp. 123-139.
- Schmetz (P.),** “La formation des enseignantes: Chantier défriché, et après?”, in *École Démocratique*, 2012, p. 23.

Smithers (A.), "Education policy", in A. Seldon (éd). *The Blair Effect*. Londres: Little, Brown and Company, pp. 405-426.

Sotillo Lorenzo (J.-A.), "La Unión Europea con el tratado de Lisboa: cambios en tiempos de crisis". *Universidad Complutencia de Madrid, Fundación Carolina*. Madrid, 2010.

Sunkei (O.), "Auge, crisis y renovación del Estado", en *Revista Foro* n.º 20, Bogotá.

Tadeu Da Silva (T.), "El proyecto educacional moderno ¿Identidad terminal?" in *Crítica posestructuralista y educación*. Editado por A. J. Velga Neto, Barcelona, 1997, pp. 273-290.

Tamayo (M.-L.), "Transparencia internacional por Colombia, para fortalecer el control ciudadano", in *Colección Cuadernos de Transparencia* n.º 2, Bogotá, julio-octubre 2000.

Tanguy (L.), "De l'éducation á la formation: quelles réformes?" *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n.º 16, 2005, pp. 99-122.

Tedesco (J.-C.)

* "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública", in *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 19, 1991, pp. 107-124.

* "Tendencias actuales en la reforma de la educación", in *OIDEL (Ed), Europa una y plural: el rol de los poderes públicos en la educación (Géneve, OI DEL)*, 1994.

Terrail (J.-P.), "PISA, Commentaires et enseignements d'une comparaison internationale ". *Groupe de Recherches sur la démocratisation Scolaire*, 2009.

América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. 'Uruguay, 2008.

Thélot (C.) Et Vallet (L.-A.), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle", *Economie et Statistiques*, n.º 334, 2000, pp. 3-32.

Thévenot (L.), "Actions et acteurs de la procéduralisation "in P. Coppens et J. Lenoble (éd) *Démocratie et Procéduralisation du droit*. Bruxelles: Bruylant -Bibliothèque de la faculté de droit de l'université catholique de Louvain; 30, 2000, pp. 171-204.

Tiana Ferrer (A.), "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación", in *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pp. 49-70.

Tiramonti (G.), "El Banco Mundial y la agenda educativa", in *Cuadernos de Pedagogía* n.º 308, 2001, pp. 57-60.

Toboso (M.), "La teoría cuántica cuestiona la naturaleza de la realidad", *Revista Tendencias científicas*, 1991, www.tendencias21.net.

Toro (J.-B.), “El ciudadano y su papel en la construcción de lo social”, *Bogotá: Viva la ciudadanía. Módulos de la Escuela de Liderazgo Democrático*, 2001.

Torres (J.) Et Duque (H.), “El proceso de la descentralización educativa en Colombia”, *Revista Colombiana de la Educación n.º 29*, Bogotá, 1994.

Torres (J.), “Le défi de la construction d’une définition plus complète de la dynamique du service public”, in *Revue de droit administratif n.º 1*, Association colombienne des spécialistes en droit Administratif, Bogotá, 2003.

Torres (R.-M.)

* “De agentes de la Reforma a sujetos de cambio. La encrucijada docente en América Latina”, en *Perspectivas, Volumen 30, n.º 2, n.º 114*. Ginebra: Unesco, 2001.

* “Reformadores y docentes. El cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, in *El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá: CAB- Editorial Magisterio Nacional*, 2000.

Torrijos (V.-R.), “La gobernabilidad reluciente”, in *Biblioteca de Ideas, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Madrid. Consejo de Análisis económico*, 2001.

Toulemonde (B.)

* “Éducation et décentralisation, Problèmes politiques et sociaux”, *La documentation française n.º 934*, París, 2007.

* “La gratuité de l’enseignement: passé, présent, avenir “. *IGEN*, 2002.

* “Le système éducatif en France”, *La Documentation française, coll “Les notices”*, París, 2010.

Touraine (A.), “¿Podremos vivir juntos?”, *col Sociología, México. FCE*, 1997, p. 355.

Tquitou (Y.), Berrgue (P.), “Aménagement du temps scolaire et santé de l’enfant”, *Académie Nationale de médecine, Tome 194, n.º 1*, 2010, pp. 107-122.

Trancart (D.), “L’évolution des disparité entre collèges publics” *Revue Française de pédagogie, n.º 124*, 1998.

Trocme (éd), “Vers une culture des droits de l’homme, droits humains, cultures”, *Économie et Education, Université d’été des droit de l’homme et de droit á l’éducation, éd, Diversités Genève*, p. 335

Troger (V.)

* “D l’´éducation populaire á la formation professionnelle, l’action de Peuple et Culture “, *Société Contemporaine. n.º 35*, 1999.

* “Une histoire de l’Éducation et de la formation “, *coll Les dossiers de l’éducation, París*, 2006.

True (J.-L.) Et Baumgarther (F.-R.), "Punctuated Equilibrium Theory. Explaining Stability and Change in American Policymaking", in *Paul A. Sabatier (editor). Theories of the policy Process. Boulder: Westview Press. 1999.*

Umaña, "Esquemas de incentivos para la carrera docente", *Archivos de Economía*, n.º 270, 2004.

Uprimny Yepes (R.), "El bloque de constitucionalidad en Colombia. Un Análisis jurisprudencial y un ensayo de sistematización doctrinal" in *Compilación de Jurisprudencia y Doctrina Nacional e Internacional. Volumen I, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Colombia*, junio de 2001, p. 146.

Urrutia (M.), "La educación y la economía colombiana", *Revista del Banco de la República*, Bogotá, 1976.

Uso (R.-C), "La stratégie de Lisbonne et l'éducation", *Institut FSU. Lisbonne stratégie.*

Van Haecht (A.), "Les politiques éducatives figure exemplaire des politiques publiques?" *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n.º 1, 1998-, pp. 21-46.

Van Zanten (A.)

- * "Education restructuring in France: Middle class parents and educational policy in metropolitan context", in *S. LINDBLAD et T. POPKEWITZ (eds), Educational Restructuring: International Perspectives on Travelling Policies*, New York, Information Age Publishing, 2005.
- * "L'action éducative á l'échelon municipale: rapport aux acteurs, orientations et outils", in *F. Cardi et Chambon A. (éds), Les métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local, Paris, L'Harmattan, 1997, P. 165-185.*
- * "La régulation par le bas du système éducatif: légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local ", in *Y. Dutercq (éd), Les réglementations des politiques en éducation, Rennes, PUR, 2005.*
- * "Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France: Les pratiques et les éthiques professionnelles á l'épreuve de la concurrence entre établissements ", in *Y. Dutercq (éd). La justice de système éducatif, Bruxelles, De Boeck Université.*
- * "Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France? Le cas de deux département de la région parisienne", *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2004, P. 47-64.

Vedel (G.), "L'égalité", *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, ses origines, sa pérennité, La Documentation française, Paris 1990, p. 172.*

Velásquez (F.)

- * “Desencantos y promesas: a propósito de la participación en la gestión local en Colombia”, in BURCHARD H. y DILLA H. *Mercados globales y gobernabilidad local. Retos para la descentralización*, Caracas, Nueva Sociedad, 2001.
- * “La descentralización en Colombia: Antecedentes, desarrollos y perspectivas”, in VARIOS, *Descentralizar en América Latina, Serie Gestión Urbana Vol. 3, Programa de Gestión Urbana- UNCHS PNUD, Banco Mundial GTZ*, 1995.
- * “Los movimientos populares y la reforma municipal, en Colombia, Democracia y Sociedad”, Bogotá. *Cidse-Fescol*, 1988.

Velásquez (L.), “Modernización institucional y gerencia pública: Apuntes sobre la experiencia de participación ciudadana en el control fiscal en Colombia”, Bogotá: *Contraloría General de la República*, 2002.

Velázquez (E.), “La gobernabilidad y la gobernanza de la seguridad ciudadana. Hacia una propuesta operacional”, *Borradores de Método n.º 48, Grupo de investigación en Ciencias Sociales*, Colombia, 2005.

Venard (M.), “L'école élémentaire du XVI au XVIII siècle”, in *Une Histoire de l'éducation et la formation. Coll. “Les dossiers de l'éducation”*, Éd. Sciences Humaines, 2006.

Véran (J.-P.), “L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire”. J.M. Chapoulié, *Presses Universitaires de Rennes*, 2010.

Vergara (J.), “El modelo neoliberal de democracia”, in *Anuario de Filosofía Jurídica y Social, Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*, Valparaíso, 1999.

Vergara (J.), “El modelo neoliberal de democracia”. In *Anuario de Filosofía Jurídica y Social, Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*, Valparaíso, 1999, p. 32 et s.

Vergara Estevez (J.), “La utopía neoliberal y sus críticos”, *Revista Académica Universidad Bolivariana*, Santiago de Chile, 2006.

Vergara Estevez (J.), “La utopía neoliberal y sus críticos”, *Revista Académica Universidad Bolivariana*. Santiago de Chile Polis., 2006, p. 14.

Viger (E.), “La démocratisation de l'enseignement en France et ses répercussions en termes de taux de rendement de l'éducation”, *Cahiers de la MSE*, 2004.

Vinokur (A.), “La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective”, *Revue de la régulation*, no 2, janvier, 2008.

Von Bulow (N.), “L'innovation en France: un système en échec”, *Direction Systèmes d'information*, 2012. www.tnova.fr.

Whittingham (M.-A.), “Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza”, *Revista Reforma y Democracia. CLAD n.º 3*, Venezuela, 2005.

Wolff (L.) et de Moura Castro (C.), "Public or Private Education for Latin America? That is the Question", *BID edu-* 119, 2001.

Zachariev (Z.), "Réflexion sur l'éducation: état de lieux et survol des problèmes "In A. FARNANDEZ et R.

Zachary (M.-D.), Dupriez (V.), Vandenbergue (V.), "Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement ", in D. De la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp. 259-279.

Zanten (A.), Van, "La régulation par le bas de système éducatif: légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local ", in Y. Dutercq (éd). *La régulation des politiques d'éducation*, Rennes. PUR, 2005.

Zermeño (S.), "Las fracturas del Estado en América Latina", in *Estado y Política en N. LECHNER (ed), Estado y política en América Latina, México, siglo XXI*, 1983.

Zuckerman (L.), "L'enseignement de l'anglais et l'inégalité en France", *Les Echos, économie et société*, 2001, www.lecercle.lesechos.fr.

VII. ARTÍCULOS DE PRENSA

"Le financement de l'éducation et la nouvelle Loi", *Journal EL TIEMPO*, Bogotá, Journal édition du 14 novembre de 1993. Bogotá, p. 4.

"Síntesis del documento Retos e indicadores del sector educativo, publicado por el proyecto: "Educación compromiso de todos", *Journal El Tiempo*, Bogotá, www.eltiempo.terra.co/proyectoeducacion, 2010.

VIII. JURISPRUDENCIA

DECISIONES DEL CONSEJO CONSTITUCIONAL

Décision n.º 329 056-057 du 7 aout 2010, *Journal officiel* p. 14615

Décision n.º 2000-188 D.C., 230 mars 2000, *Journal officiel*, 2 avril 2, 2000, p. 5118

Décision n.º 2001-450 de 11 juillet 2001, *Journal officiel* du 18 juillet 2001, p. 11506, Recueil, p. 82

Décision n.º 2003-471 de 24 avril 2003, *Journal officiel* du 2 mai 2003, p. 7641, Recueil, p. 364

Décision n.º 2004-503, 12 août 2004, *Journal officiel* du 17 août 2004

Décision n.º 2005-512 du 29 mars 2005, *Journal officiel* du 24 avril 2005, p. 7173, Recueil, p. 72

Décision n.º 2005-530 de 19 de décembre 2005, Journal officiel du 31 décembre 2005, p. 20705

Décision n.º 2008-569 de 21 août 2008, Journal officiel p. 13089

Décision n.º 2009-591 de 22 octobre 2009, Journal officiel, p. 18307

Décision n.º 2009-592 de 19 novembre 2009, Journal officiel 25 novembre 2009, p. 20223
Recueil, p. 193

Décision n.º 99-412 de 12 juillet 1999, Journal officiel de 20 juillet 1999, p. 10266, Recueil,
p. 92.

Décision n.º 2006-540 de 27 juillet 2006, Journal officiel du 3 août 2006, p. 11541, Recueil,
p. 88

SENTENCIAS Y CONCEPTOS DLE CONSEJO DE ESTADO

C.E. 15 juillet 2002, "Union d'enseignants et autres" n.º 248203, 248205

C.E. 16 février 1999, 5 mars 1999, "M. R. et autres", décisions n.º 194658 et 1961161

C.E. 28 octobre 2002, "Union national des enseignants de second degré ", décisions n.º
248192, 248204, 238653, 238655, 238710 et 240435

C.E. 10 juillet 2010, "M.F. et Mme C. Décision n.º 317182 et 323441

C.E., 2 juillet 2010, décision n.º 340165, 340167, 340173, 340169, 340171.

C.E. 8 avril 2009, n ° 311434, M. et Mme L., no 311434

C.E. 16 juillet 2000, "affaire Choisir la Vie" n.º 216-130, 217-138, 218-208

SENTENCIAS DE LA CORTE DE CASACIÓN

C. Cass., Ch. civ, 25 février 2010, "M. Coudrais"

C. Cass., Ch. Social, 30 septembre 2009 n.º 1950

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA

Corte Constitucional, Sentencia T-02-1992: 888-895

Corte Constitucional, Sentencia T-402-1992: 890-892-898-930

Corte Constitucional, sentencias T-421 de 1992: 470

Corte Constitucional, Sentencia T-429-1992: 916-918

Corte Constitucional, Sentencia T 420-1992: 895-908

Corte Constitucional, Sentencia T 421-1992: 927

Corte Constitucional, Sentencias T-429-1992: 916-918

Corte Constitucional, Sentencia T 450-1992: 893

Corte Constitucional, Sentencia T 492- 1992:908

Corte Constitucional, Sentencia T 493-1992: 911

Corte Constitucional, Sentencias T-036-1993: 918

Corte Constitucional, Sentencia T-065-1993: 908

Corte Constitucional, Sentencia T-108, 1993: 462

Corte Constitucional, Sentencia T-123, 1993: 462

Corte Constitucional, Sentencia T-172, 1993: 456-461

Corte Constitucional, Sentencia SU 277 de 1993: 477

Corte Constitucional, Sentencia T 329-1993: 897

Corte Constitucional, Sentencia T-506, 1993: 462

Corte Constitucional, Sentencia C-530-1993: 937

Corte Constitucional, Sentencia T 562-1993: 929

Corte Constitucional, Sentencia T-594 de 1993: 472

Corte Constitucional, Sentencia C 088, 1994: 470

Corte Constitucional, Sentencia T 097, 1994: 472

Corte Constitucional, Sentencia T-123-1994: 930

Corte Constitucional, Sentencia T 235-1994: 892

Corte Constitucional, Sentencia T 298- 1994: 918

Corte Constitucional, Sentencia T-307-1994: 909

Corte Constitucional, Sentencia T-314, 1994: 911

Corte Constitucional, Sentencia, T 316-1994: 895

Corte Constitucional, Sentencia T 323-1994: 891

Corte Constitucional, Sentencia T 342-1994: 937

Corte Constitucional, Sentencia T 386-1994: 908

Corte Constitucional, Sentencia C-410-1994: 941

Corte Constitucional, Sentencia T-411 de 1994: 455
Corte Constitucional, Sentencia T-467 de 1994: 477
Corte Constitucional, Sentencia C 547 de 1994: 462
Corte Constitucional, C-555-1994: 895
Corte Constitucional, Sentencia T 569, 1994: 472
Corte Constitucional, Sentencia T-596-1994: 895
Corte Constitucional, Sentencia T 037, 1995: 472
Corte Constitucional, Sentencia, arrête T 211-1995: sentencia 897-908
Corte Constitucional, Sentencia T 237-1995: 911
Corte Constitucional, Sentencia T-337-1995: 924
Corte Constitucional, Sentencia T-340, 1995: 898
Corte Constitucional, Sentencia T 397-1995: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-476-1995: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-512-1995: 463
Corte Constitucional, Sentencia T-515-1995: 462-895
Corte Constitucional, Sentencia C-037-1996: 961
Corte Constitucional, Sentencia T-145-1996: 908
Corte Constitucional, Sentencia T 180-1996: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-248-1996: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-265, 1996: 455
Corte Constitucional, Sentencia T- 290-1996: 897
Corte Constitucional, Sentencia T-301-1996: 466
Corte Constitucional, Sentencia T- 496-1996: 937
Corte Constitucional, Sentencia T- 749-1996: 937
Corte Constitucional, Sentencia T- 366-1997: 908-930
Corte Constitucional, Sentencia T- 366-1997: 930
Corte Constitucional, Sentencia T- 393-1997: 908

Corte Constitucional, Sentencia T-393-1997: 908
Corte Constitucional, Sentencia C-426, 1997: 939
Corte Constitucional, Sentencia T-452-1997: 906
Corte Constitucional, Sentencia T-467-1997: 892
Corte Constitucional Sentencia T-534-1997: 891
Corte Constitucional, Sentencia T-543-1997: 930
Corte Constitucional, Sentencia T-101-1998: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-124-1998: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-207-1998: 908
Corte Constitucional, Sentencia SU-225, 1998: 724
Corte Constitucional, Sentencia T-239-1998: 894
Corte Constitucional, Sentencia T-516-1998: 908
Corte Constitucional, Sentencia SU-642-1998 et T 038-2000: 909
Corte Constitucional, Sentencia T-649-1998: 911
Corte Constitucional, Sentencia T-656-1998: 908-917
Corte Constitucional, Sentencia C-665 du Noviembre 5, 1998: 791
Corte Constitucional, Sentencia T-012-1999: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-019-1999: 911
Corte Constitucional, Sentencia T-037-1999: 898-906
Corte Constitucional, Sentencia T-038-1999: 906
Corte Constitucional, Sentencia C-053-1999: 937
Corte Constitucional, Sentencia T-143-1999: 930
Corte Constitucional, Sentencia T-412-1999: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-620-1999: 915-918
Corte Constitucional, Sentencia SU-624-1999: 896-906
Corte Constitucional, Sentencia T-638- 1999: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-656-1999: 908

Corte Constitucional, Sentencia T-662-1999: 927
Corte Constitucional, Sentencia T-874-1999: 886
Corte Constitucional, Sentencia T-877, 1999: 898
Corte Constitucional, Sentencia T-880-1999: 911
Corte Constitucional, Sentencia T-972 de 1999: 470
Corte Constitucional, Sentencia T-974, 1999: 463-465-960
Corte Constitucional, Sentencia T-1513-1999: 919
Corte Constitucional, C-112-2000: 943
Corte Constitucional, Sentencia T-179-2000: 919
Corte Constitucional, Sentencia T-202-2000: 894
Corte Constitucional, Sentencia T-325-2000: 917
Cour constitutionnelle arrêt C-371-2000: 941-943
Corte Constitucional, Sentencia T 535-2000: 917
Corte Constitucional, Sentencia T-634, 2000: 465
Corte Constitucional, Sentencia T 674-2000: 462
Corte Constitucional, Sentencia T 813-2000: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-870, 2000: 464
Corte Constitucional, Sentencia T 944- 2000: 911
Corte Constitucional, Sentencia T-1101-2000: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-1017- 2000: 917
Corte Constitucional, Sentencia T-1032-2000: 897-911
Corte Constitucional, Sentencia SU-1149- 2000: 920
Corte Constitucional, Sentencia SA-1149, 2000: 455
Corte Constitucional, Sentencia T-1290-2000: 915-917
Corte Constitucional, Sentencia T-1639-2000: 919
Corte Constitucional, Sentencia T-108- 2001: 917
Corte Constitucional, Sentencia T-255-2001: 921

Corte Constitucional, Sentencia T-272- 2001: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-642-2001: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-642- 2001: 888
Corte Constitucional, Sentencia C-836 -2001: 964
Corte Constitucional, Sentencia C-1064-2001: 940
Corte Constitucional, Sentencia T-1236-2001: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-1317-2001: 466-888
Corte Constitucional, Sentencia T-1317-2001: 888
Corte Constitucional, Sentencia T-029-2002: 888
Corte Constitucional, Sentencia C-128-2002: 934-935
Corte Constitucional, Sentencia T-435, 2002: 472
Corte Constitucional, Sentencia T-468-2002: 894
Corte Constitucional, Sentencia T-551-2002: 908
Corte Constitucional, Sentencia T 675-2002: 917
Corte Constitucional, Sentencia T-694-2002: 888-895
Corte Constitucional, Sentencia T-694-2002: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-694-2002: 898
Corte Constitucional, Sentencia T-925, 2002: 463
Corte Constitucional, Sentencia C-091-2003: 939
Corte Constitucional, Sentencia T-212-2003: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-341- 2003: 888
Corte Constitucional, Sentencia T-341-2003: 895
Corte Constitucional, Sentencia C-401- 2003: 912
Corte Constitucional, Sentencia T-634, 2003: 463- 464- 467
Corte Constitucional, Sentencia T-235- 2004: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-315-2004: 908
Corte Constitucional, Sentencia C-507-2004: 940

Corte Constitucional, Sentencia T-513-2004: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-1159 -2004: 888
Corte Constitucional, Sentencia T-1228, 2004: 466
Corte Constitucional, Sentencia T-124- 2005: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-156- 2005: 888- 895
Corte Constitucional, Sentencia T-156- 2005: 888-895
Corte Constitucional, Sentencia C-180-2005: 939
Corte Constitucional, Sentencia T-457-2005: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-767- 2005: 888
Corte Constitucional, Sentencia T-806-2005: 895
Corte Constitucional, Sentencia T- 899- 2005: 888
Corte Constitucional, Sentencia T-933-2005: 465
Corte Constitucional, Sentencia T-224- 2006: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-264-2006: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-270-2006. : 894
Corte Constitucional, Sentencia T-299- 2006: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-544-2006,,: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-917-2006: 466
Corte Constitucional, Sentencia T-1030-2006: 934- 935
Corte Constitucional, Sentencia T-170-2007: 918
Corte Constitucional, Sentencia T-245-2007: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-263-2007: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-648-2007: 908
Corte Constitucional, Sentencia T-746-2007: 888
Corte Constitucional, Sentencia T-756-2007: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-805-2007: 895
Corte Constitucional, Sentencia T-816-2007: 888

Corte Constitucional, Sentencia T-865-2007: 888

Corte Constitucional, Sentencia T-891-2007: 934

Corte Constitucional, Sentencia T-1027-2007: 888

Corte Constitucional, Sentencia T-234-2008: 888

Corte Constitucional, Sentencia T-330, 2008: 901

Corte Constitucional, Sentencia T-339-2008: 888

Corte Constitucional, Sentencia T-760 de Guille 31, 2008. M. P. Manuel José Cepeda Espinosa: 726

Corte Constitucional, Sentencia T-1105-2008: 934.

Corte Constitucional, Sentencia T-231-2009: 887

Corte Constitucional, Sentencia T-393-2009: 908

Corte Constitucional, Sentencia T-564-2009:908

Corte Constitucional, Sentencia T-020-2010: 895

CORTE EUROPEA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Les cas *régime linguistique belge c/ Belgique*, arrêt du 23 juillet 1968, paragraphes 3 et 5, site web. www.echr.coe.int

Les cas *Kjeldsen, Busk et Pedersen c/ Danemark*, arrêt du 7 décembre 1976, paragraphe 50.52 et 53, site web. www.echr.coe.int, 1127

Les cas *Sen c/ Pays Bas*, 21 décembre 2001, *Tuquabo Tekle C/ Pays Bas*, arrêt du 1 septembre 2005, *Campbell et Cosans c Royaume-Réunion*, arrêt du 25 février 1982, paragraphe 33. Site web. www.echr.coe.int, 112



IMPRESA
NACIONAL
S.C.D.

Carrera 66 No. 24-09
Tel.: (571) 4578000
www.imprensa.gov.co
Bogotá, D. C., Colombia

Esta obra es una investigación comparada de largo aliento que aborda el tema de las políticas públicas de educación en Colombia y Francia, las cuales, como reza en el prólogo, “pertenecen a la misma familia del derecho continental con raíces romano–germánicas”. La autora hace un riguroso análisis, entre otros temas, del derecho a la educación y el origen y contenido de la obligación del Estado en dicha materia.

Corina Duque Ayala propone un modelo ideal de derecho a la educación que deriva de su trabajo comparativo. El libro se presenta a los académicos y a los promotores de educación en dos grandes partes: la educación como deber del Estado y esta como un derecho de los ciudadanos. Asimismo, profundiza en otros aspectos relacionados con la temática general, hasta ahora someramente examinados por la literatura especializada.

Principios como la laicidad, la gratuidad, la neutralidad y la obligatoriedad son observados de manera minuciosa con el fin de construir las bases de un encomiable trabajo, merecedor de la consulta y la valoración por parte de los lectores y de los Gobiernos francés y colombiano.



Escuela Superior de
Administración Pública