

Capítulo 1

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

CORINA DUQUE AYALA

Introducción

La perspectiva neoliberal mundial y europea de la educación se instaló en la política pública de educación y en la gestión del sistema educativo y de formación, tanto en Francia como en Colombia, sin suscitar una resistencia real, excepto durante las crisis episódicas, pero sin ningún debate de fondo (Bruno, Clément, Laval y Clément, 2010; Lerma, 2007; Papadopoulos, 2001; Sarmiento, 2009).

Por ello, en este capítulo, se presenta una síntesis del debate que se generó en la tesis doctoral de derecho público de mi autoría, en la que se abordó el siguiente problema jurídico: ¿en cuáles aspectos se inscribe la perspectiva mundial y europea de la educación respecto de la prolongación del proyecto humanista y democrático de la escuela republicana establecida en Francia e imitado por Colombia, modelo a su vez heredado de la Ilustración? (Duverger y Luginbühl, 2000). La respuesta a esta pregunta permitirá explicar el nuevo modelo de educación

* Este capítulo hace parte del proyecto de investigación “Desafío del derecho público en el marco del posconflicto”, dentro del Grupo de Investigación en Derecho Público Francisco Vitoria de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia).

que se vislumbra en el horizonte y analizar las fortalezas y los riesgos de este nuevo enfoque global de la educación.

La hipótesis que se plantea pretende verificar la forma como los expertos internacionales, quienes a su vez alientan el proceso de globalización de la economía en Colombia y el de la Unión Europea, han logrado imponer a los gobiernos una nueva forma de gobernanza, que incluye instituciones de gestión de todas las partes interesadas (públicas y privadas), así como la gestión de proyectos que reposa sobre la capacidad de iniciativa y la flexibilidad de los actores. Esta gestión local de la educación se enmarca en un sistema más amplio, que tiene como fin permitir la circulación de personas y la homologación de certificados de estudios en todo el mundo (Dupré, Jacob, Lallement, Lefèvre y Spurk, 2003; Coraggio y Torres, 1999).

Así es que la noción de sistema educativo nacional en ambos países comparados incorpora una lógica competitiva cuya regulación se lleva a cabo por expertos internacionales que trabajan en red, quienes para hacer esta labor se basan, en primer lugar, en las normas internacionales de derechos humanos, en lo que concierne al derecho estático, y en segundo lugar, en los estándares de calidad diseñados dentro de las organizaciones internacionales para la coordinación económica y materializados en forma de recomendaciones no vinculantes, que constituyen el derecho dinámico, lo que permite implementar la política pública neoliberal de la educación, sin encontrar mucha oposición.

Solo unos pocos académicos de ambos países han cuestionado este nuevo modelo, considerando que se trata de una huida del Estado a favor del mercado, lo que permite una educación neoliberal (Ben-Aye, 2009; Nóvoa, 2001; Vergara, 2005). En Francia, el papel de la educación siempre ha generado debates: ¿los niños pertenecen primero a la familia que a su comunidad o al Estado? ¿El objetivo de la formación es adaptarse al mundo que los rodea, o aprender los valores del mundo del deber ser, con el riesgo de excluirse del mundo real? Esta tensión se refiere a una contradicción interna de la sociedad: ¿quere-mos niños que pertenezcan a la sociedad y satisfagan sus necesidades, o niños que sean mejores que la sociedad misma y accedan a cargos más altos que aquellos que tuvieron sus padres? (Van Zanten, 2005).

Los representantes de la Ilustración habían tranzado a favor de la segunda orientación y para tal fin habían optado por la separación de la escuela del mundo ordinario: les parecía necesario que el tiempo de estudio estuviere protegido de las exigencias de la producción, que los saberes que han logrado romper con el pensamiento común pudiesen ser ampliamente difundidos, consideraban además que la gestión de los sistemas de transmisión de ese conocimiento debe estar protegida de la influencia del clero, las familias, los notables, los patronos, etc. Este sistema se presentaba como la condición *sine qua non* para el establecimiento de una selección basada en el mérito propio de los individuos y no en sus herencias familiares.

Por el contrario, Rousseau (1750) debate el modelo educativo de la Ilustración a partir de un cuestionamiento radical del valor de la cultura, por lo que él se imagina otro tipo de educación no cultural, sino más natural en el cual la formación del hombre esté sustancialmente destinada a evitar distorsiones de su verdadera naturaleza. La cultura vuelve a los hombres opacos hacia ellos mismos y hacia los demás, sustituyendo en todas las áreas la convención por encima de la naturaleza y el parecer ser al ser, y así establece una alienación universal que hace que nadie sepa quién es, ni qué es lo que desea (Lorvellec, 2009).

El debate estuvo animado durante todo el siglo XIX en Francia, por lo que realizó una reclamación de la apertura de la escuela a principios del siglo XX en Francia (Bourdieu, 1979) y en la década de los ochenta en Colombia (Tiramonti, 1999). Así es que el desarrollo de las ciencias sociales en Francia intentó demostrar a partir de 1960 que el sistema educativo centralizado no cumplía sus promesas, de ahí las propuestas de reforma para la descentralización del sistema educativo y el ideal de una formación para toda la vida (Bourdieu, 1985).

Al principio, este enfoque fue a menudo presentado como una renovación de los medios para alcanzar los ideales de la Ilustración: la atención en lo local que posibilitaría buscar los estudiantes de origen popular donde se encontraran, una democracia de proximidad que tuviera más en cuenta los derechos de las familias y la participación del sector privado que permitiría una mejor articulación entre la formación y el empleo, y un nuevo sistema de certificación que validara

la experiencia adquirida y que otorgara una segunda oportunidad a aquellos que perdieran el año escolar (Hirschman, 1986).

Poco a poco, aparece otro significado. La escuela ya no se justifica por referencia a los principios generales de la educación gratuita, laica, obligatoria y neutra, sino por su capacidad de satisfacer a los consumidores (Panitch, 2000). El mercado se convierte en la forma más simple y más visible de esta sumisión de la escuela a los intereses del mundo económico (Wallerstein, 1998).

La demostración de la hipótesis que aquí se resume pretende inicialmente verificar si la educación se ha asumido en todo lugar y desde siempre como un deber del Estado y como un derecho de los ciudadanos, lo que se logró hacer comparando los sistemas escolares en Francia y en Colombia, primero a lo largo de la historia y, luego, en un escenario mundial, con el fin de determinar si es realista y prudente esperar “maravillas” en el desarrollo de los sistemas educativos que tengan una perspectiva neoliberal, o si, por el contrario, los cambios en los sistemas escolares en perspectiva neoliberal constituyen la causa del aumento de la desigualdad en nuestras sociedades.

Antes de verificar la hipótesis propuesta, se presentarán algunos elementos relacionados con las fuentes de la educación como deber del Estado y al mismo tiempo como un derecho de los ciudadanos.

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

La educación puede ser analizada como un deber del Estado, pero también como un derecho de los ciudadanos¹ (Merle, 2010). La investigación

1 Al respecto, es importante anotar lo manifestado por Horta, para quien “la epistemología jurídica, desde el realismo jurídico clásico, sostiene —en síntesis— que el derecho es una realidad cuyos objetos de conocimiento tanto material como formal, esto es, la conducta humana y lo justo, respectivamente, son objetos permanentes en el tiempo en tanto realidades de contenido estructural invariable que van más allá de lo puramente percibido por el sujeto, a pesar de las circunstancias históricas, sociales o políticas que siempre son cambiantes, y que, dichas circunstancias, relativas, son analizadas a la luz de los contenidos de estos objetos” (2017, p. 131).

sobre la educación comparada siempre ha tenido su lugar en la reflexión acerca de los modos de transmisión de la educación, la llamada “pedagogía”, y no es de extrañar, por tanto, encontrar en Platón y en Aristóteles las primeras raíces de cualquier fundamento educativo (Marrou, 1948).

Con el aumento del número de estudiantes, más o menos rápido dependiendo del país, pero extremadamente fortalecido desde principios del siglo pasado (Frijhoff, 1983), con el papel dominante que desempeña la educación en la sociedad con un arraigo de los Estados sociales de derecho en el mundo occidental y la aceleración de la planificación en el diseño de la política social desde la Segunda Guerra Mundial, el derecho a la educación y el deber del Estado de prestar este servicio público se han convertido en partes esenciales de los programas de gobierno (Merle, 2010).

La Constitución de Francia (1958) y la Constitución de Colombia (1991), así como su legislación interna, consagraron el deber del Estado de proporcionar el servicio público de educación de una manera permanente, regular, continua y eficaz, con la garantía de calidad y el respeto de los principios de una educación gratuita, neutral y obligatoria. Por su parte, Francia ha hecho mucho énfasis en el principio de laicidad en la educación (Toulemonde, 2002; Valtriani, 2011).

Desde el punto de vista de su contenido, la obligación del Estado de proporcionar el servicio de educación tiene algunos elementos cuya aplicación debe ser inmediata, y otros cuya aplicación puede ser gradual. Los primeros implican los derechos civiles y políticos, y son la libertad de los padres a elegir las escuelas para sus hijos, la libertad de enseñanza, la libertad en la investigación, la autonomía universitaria, la prohibición de limitar las libertades individuales, el derecho de los miembros de la comunidad escolar a participar en las decisiones, la libertad de culto dentro de la escuela y la libertad de orientación sexual. Estos derechos civiles y políticos vuelven el derecho a la educación un derecho subjetivo, individual y fundamental que puede ser invocado y exigible ante los jueces, tanto en Francia como en Colombia, lo que puede ser analizado a través del contenido de las sentencias de los altos tribunales.

Dadas las obligaciones inmediatas del Estado, cuyo cumplimiento puede ser exigido por los padres y los niños: a) los Estados deben

abstenerse de tomar medidas que obstaculicen o impidan el ejercicio del derecho a la educación, b) los Estados deben proteger este derecho y para ello han de tomar medidas para evitar que se vea obstaculizado por los demás y c) los Estados deben adoptar medidas positivas que permitan a los individuos y las comunidades disfrutar del derecho a la educación, así como ayudarles cuando atraviesen dificultades (Plaisance y Vergnaud, 1993).

En general, el Estado debe contribuir a la realización del derecho a la educación de un individuo o de un grupo que se muestra incapaz de ejercer el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición, por razones ajenas a su voluntad, debiendo colocar a su disposición los recursos necesarios para el efecto (Broccolichi, 1988).

El segundo tipo de obligaciones se refiere a la realización progresiva del derecho a la educación, tendente a garantizar cada vez mejor las exigencias inherentes al servicio público de educación, cuyos elementos son la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad. El contenido de cada elemento es el siguiente, según el Informe del Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación: El derecho a la educación de personas detenidas (Organización de Naciones Unidas, 1999):

- La disponibilidad: significa que el Estado debe tener un número suficiente de escuelas públicas, para garantizar el acceso a la educación básica gratuita y obligatoria. Asimismo, el Estado debe respetar la libertad de los agentes privados para establecer y administrar las instituciones educativas, la libertad de los padres para elegir la educación que consideren más adecuada para sus hijos, así como la libertad académica de los profesores y estudiantes. El Estado debe asumir un compromiso financiero para invertir en el sistema escolar y desarrollar la infraestructura de las escuelas públicas, y debe garantizar el equipamiento adecuado de los servicios públicos, bibliotecas, materiales didácticos, libros. El Estado debe dedicar parte de sus recursos a la financiación de las escuelas privadas y asegurar que los diferentes actores de la enseñanza disfruten del pago de los salarios y de los beneficios que les corresponden.

- La accesibilidad: el Estado velará por que las instituciones y los programas educativos disponibles sean accesibles para todos los niños. La accesibilidad tiene dos dimensiones: la primera se refiere a la no discriminación por razón de sexo, raza, o cualquier otra causa, un derecho que debe ser protegido de forma inmediata; la segunda lo hace a las condiciones físicas de las instalaciones, la distancia geográfica, los recursos económicos de los padres, los centros educativos, el acceso a los servicios públicos, los materiales educativos. Esta obligación es, en algunos casos, inmediata, y en otros, progresiva.
- Adaptabilidad: el Estado tiene la obligación de garantizar que la enseñanza responda a las necesidades de los niños, la sociedad y la comunidad, y no al revés. En el desarrollo de esta obligación, el Estado debe implementar medidas para garantizar la asistencia efectiva de la educación para todos los niños y, posteriormente, la eliminación de todas las formas de discriminación que los amenacen en este sentido, en situaciones desfavorables, tales como los niños con discapacidad, los que pertenecen a grupos vulnerables, grupos étnicos, las familias desplazadas, los que trabajan y las niñas que quedaron embarazadas.
- Aceptabilidad: el Estado debe establecer normas mínimas para la calidad de los planes de estudio y métodos de enseñanza. Debe garantizar que todas las escuelas cumplan con los estándares mínimos de la educación y que la calidad sea aceptable para los padres y los niños. Asimismo, debe reconocer a los niños como sujetos de derechos, a quienes se les garantice la libertad de enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En particular, debe garantizar que los grupos étnicos mantengan sus propias tradiciones lingüísticas y reciban una educación bilingüe. Además, debe asegurar que la disciplina escolar se administre según la integridad, 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 infancia.

Se debe garantizar el libre acceso y la financiación —por lo menos— desde la educación primaria hasta la secundaria (Lorcierie, 2010). Por último, ha de hacer un esfuerzo real para el avance de la investigación científica y tecnológica (Duru-Bellat, 2004).

Sin embargo, el contenido de las obligaciones inmediatas y progresivas del Estado hacia la educación no ha sido el mismo a lo largo de la historia de la humanidad. Para desarrollar este tema y para llegar así a entender específicamente el escenario mundial, fue necesario hacer un análisis de la historia y los fundamentos del sistema de educación en ambos países, con el fin de comprender la significación y las encrucijadas que debió afrontar cada una de las sociedades concernidas, así como los resultados obtenidos y los previstos para el nuevo modelo neoliberal de la educación (Dutercq y Van Zanten, 2000).

Así es que se intentó, en primer lugar, obtener una visión general del derecho a la educación en las distintas etapas de la historia de cada país y en la situación actual, para lo cual se estudió la normativa supranacional, los referentes universales sugeridos o impuestos por los organismos supranacionales (Reynaud, 2003), tanto en Francia como en Colombia, y más precisamente se optó por sintetizarlos y analizarlos con un método utilizado para el derecho público comparado, que permite situar los hechos educativos en el contexto de cada país (Pegoraro, 2001).

Para entender mejor el contexto jurídico del sistema educativo en un escenario global y sus retos, se quiso tener una visión global del derecho a la educación, la cual es indispensable teniendo en cuenta la interdependencia creciente de los sistemas jurídicos del mundo. De hecho, se acepta sin vacilaciones que hemos entrado irreversiblemente en una nueva era, en la que el diseño de las políticas públicas de educación se ha vuelto universal, supranacional y más ahora cuando la tendencia es la de imponer normas universales utilizadas en esa materia (Dutercq y Van Zanten, 2000).

Además, las cuestiones de educación se han vuelto primordiales para los gobernantes de los distintos continentes, quienes en realidad están de acuerdo hoy en reconocer que el derecho a la educación y a las políticas públicas son los aspectos más importantes de la agenda pública, y necesarias para garantizar el futuro del planeta (Burbules y Torres, 2013).

Entre los indicios jurídicos y políticos que testifican sobre esta universalización de la política pública de educación, se deben incluir, por ejemplo, la multiplicidad de los simposios internacionales dedicados a este tema, el incremento de las intervenciones de las asociaciones y de las organizaciones internacionales y nacionales en el diseño y en la aplicación de políticas nacionales para la educación, la publicación de libros y revistas internacionales dedicados a la educación comparada, la estandarización de los sistemas escolares y la obligación de la aprobación de los títulos universitarios en el marco del proceso de Bolonia (Bruno, Clément, Laval y Clément, 2010). Estas tendencias reveladoras de la globalización de la política pública de educación se desarrollan sobre todo bajo la dirección de varios especialistas o expertos internacionales en el campo, que encuentran rápidamente eco entre los demás actores del sistema educativo.

Entre los indicadores económicos que reflejan esta universalización de la política pública de educación, se debe incluir y destacar el aumento de la inversión pública y privada en la educación de los países occidentales, que ha alcanzado un volumen significativo en las últimas dos décadas. En Francia, por ejemplo, la línea presupuestaria para la educación nacional ocupa el primer puesto en el Estado, y tiende fuertemente a acrecentarse porque la Unión Europea (UE) la considera esencial para la competitividad internacional (Massardier, 2003).

Por lo anterior, el Gobierno francés tuvo que asumir el enfoque neoliberal de la educación en el diseño de las políticas públicas, en particular en la forma de aplicación de los indicadores recomendados por el Comité Europeo de Derechos Sociales (CEDS). Además, las autoridades nacionales de los países europeos se han visto obligados a efectuar periódicamente comparaciones internacionales sobre la eficacia de sus sistemas de educación, por ejemplo, para comparar su costo/rentabilidad, para optimizar los informes de presupuestos dedicados a la educación, o el costo medio de un estudiante, los costos salariales del personal docente, las fuentes de inversión, la duración de los estudios. Estos indicadores son algunos ejemplos de lo que se debe implementar en el plano internacional entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para saber cómo funciona su economía en torno a la educación, y más precisamente

para determinar cómo los países referidos alcanzan los resultados, lo que pone de relieve un enfoque de educación neoliberal (Bailly y Chantel, 2004).

De todos modos, para comprender el estado actual de la política pública de educación, se debe tratar de profundizar, primero, en la creencia, compartida por los gobiernos y la sociedad en general, de que se debe militar a favor del progreso y la realización del derecho a la educación.

La educación y la sociedad

La educación como deber del Estado se basa en la creencia de los gobernantes de que la escuela es capaz de transformar a la sociedad, de volver a los hombres mejores seres humanos, más justos y más solidarios² (Dubet, 2010). Se cree, entonces, que los desarrollos de los sistemas de educación pueden reducir las desigualdades sociales, proporcionando el conocimiento a todos, permitiendo que cada uno haga valer sus méritos y sus talentos, desarrollando la igualdad de oportunidades. La escuela debe ser capaz, en cada generación, de redistribuir los individuos en diferentes posiciones sociales y, por tanto, de aumentar la movilidad social (Breen, 2004).

La educación debe ser favorable a la justicia social y reforzar la cohesión de las sociedades mediante el desarrollo de los valores de la democracia, la tolerancia y la libertad, la mejora de la confianza en sí mismo y en los demás. Y esto porque el desarrollo de un sistema escolar debe justamente volver a las sociedades mejores y más civilizadas (Merle, 2010).

A priori, estas convicciones no son discutibles, en especial cuando se trata de países como Colombia, donde la educación básica sigue siendo un bien escaso, cuando vemos que el nivel de educación de los individuos promueve su ascenso social y mejora la tolerancia,

2 Al respecto, y atendiendo a la temática en análisis, es importante establecer la relevancia del Preámbulo de la Constitución Política de Colombia, en el que “reside el concepto ideológico a través del cual se concibe el modelo de Estado. Este proceso sin embargo ha sido el fruto de un proceso complejo en que diversas ideologías han marcado una tendencia con respecto a su estructura.

la ciudadanía y la apertura al mundo. Además, se debe reconocer que los que están mejor educados en el país son los que han alcanzado a escapar al destino social relacionado con su nacimiento (Baudelot, Leclercq, Gobille, Chatard y Satchkova, 2005). Además, se observa cómo en Colombia, así como en todas las sociedades occidentales, los grados siguen siendo útiles para buscar un trabajo mejor remunerado y, por esta razón, tanto los gobernantes como los sindicatos siguen exigiendo más recursos para la educación, porque todos los sectores de la sociedad comparten esa confianza en el sistema escolar de masas (Baye, Demeuse, Monseur y Goffin, 2006).

Aun creyendo en las virtudes de la educación, se debe reconocer que las escuelas son el producto de las respectivas sociedades a las cuales se ajustan mecánicamente. Así es que en esta investigación se pudo constatar, mediante la comparación de dos países muy diferentes, uno muy desarrollado (Francia) y el otro menos (Colombia), desde una perspectiva de desigualdad social y de valores, que de todos modos en ambos se han podido construir sistemas escolares muy similares y muy próximos en el plano de la organización y de la producción de ciertos tipos de desigualdad, así como en el estilo educativo (Piketty, 2010; Dutercq, 2011).

Sin embargo, se reconoce que en la práctica el sistema educativo en Colombia es más desigual que el de Francia y el de su sociedad. La escuela en Colombia desarrolla un estilo más que todo competitivo, que favorece la competencia en la vida económica y profesional y proporciona la mano de obra barata que necesitan las élites gobernantes (Miñana y Rodríguez, 2002), mientras que en Francia la escuela desarrolla un estilo más solidario y comprensivo hacia los estudiantes, ayudando a las personas con dificultades de aprendizaje, para así asegurarles la igualdad de oportunidades (Baudelot y Establet, 2009).

Es decir, la concepción del mismo implica que desde allí se pueda anticipar su fórmula constitucional, que consagra esencialmente, los elementos de seguridad y existencia del Estado, la concepción dogmática que desarrolla los derechos fundamentales y su prevalencia, junto con sus mecanismos de protección, el régimen de libertades, el sistema democrático, etc.” (Moreno, Sandoval y Torrezo, 2017, p. 121).

El punto de partida de la reflexión reside en la constatación de que en una comparación entre los sistemas normativos del derecho a la educación en Francia y en Colombia y una comparación relativa a la implementación de las políticas públicas de educación constituye una aproximación científica que antes no se había desarrollado lo suficiente. En efecto, la doctrina colombiana, hasta ahora, no se había dedicado a hacer un estudio exhaustivo y entrecruzado de estos dos sistemas escolares, aunque sí se había reconocido que Francia ha sido, en muchos sentidos, el lugar donde nació la “escuela republicana”, así como el inventor del concepto de *servicio público de educación* a través de los trabajos profundamente innovadores en esta dirección de Duguit (1894), y de un sistema jurídico que ha permitido proteger la verdadera naturaleza emancipadora del derecho a la educación (Habermas, 1994).

Esta singularidad francesa, a veces perdida de vista en los tiempos modernos, es un componente clave de la identidad del derecho a la educación, debido a que Francia fue el país que dio origen a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y que exigió por primera vez en el Preámbulo de la Constitución de la Cuarta República que la educación fuera una prioridad del Estado: “La Nación garantiza la igualdad de acceso para el niño y la educación de adultos, la formación y la cultura vocacional. La organización laica y gratuita en todos los niveles de educación pública es un deber del Estado”³.

La Constitución de la Quinta República en 1958 permitió volver perenne el valor constitucional de este texto, así como los principios de laicidad y gratuidad, y luego consagró el reconocimiento legal de dos principios más: la libertad académica y la neutralidad.

Así es que el sistema educativo en Francia se volvió muy democrático, y más en particular a partir de 1959, con la educación obligatoria desde los 6 a 16 años. El servicio público debe ser proporcionado gratuitamente por el Gobierno, principalmente a través de escuelas,

3 Al respecto, es importante hacer referencia a Carreño y Valencia (2016), quienes se han ocupado críticamente de los mecanismos históricos de construcción del concepto de *nación* en Colombia.

colegios, institutos y universidades, todo ello bajo la supervisión del Ministère de l'éducation nationale. Sin embargo, las familias tienen la oportunidad de utilizar las estructuras de la educación privada, si así lo desean.

Actualmente en Francia el número de estudiantes alcanzó 16 millones, es decir, casi una cuarta parte de la población está estudiando. El costo de la educación es del 5.6 % del PIB (Ministère de l'éducation nationale, s. f.). Los gastos corren a cargo del Ejecutivo en todos los niveles, en especial a nivel nacional, por lo cual el Ministère de l'éducation nationale concentra el 54.1 % del total de recursos, lo que equivale al 28 % del presupuesto nacional. Según el Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), en 2008, el 69 % de los franceses tenían un diploma de escuela secundaria o su equivalente, y el 19.9 % un título de posgrado. La tasa de alfabetización en la Francia metropolitana y en el extranjero es del 99 %. Sin embargo, según los datos de PISA 2008, la calidad de la educación impartida en Francia se había visto perjudicada en comparación con la proporcionada en otros países de la OCDE (Pons, 2010).

Colombia, por su parte, y de acuerdo con el artículo 1 de la Constitución de 1991, es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respecto 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 su artículo 2 establece, entre otros fines del Estado, “servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”.

El pasaje de un Estado de derecho aprobado en la Constitución de 1886, al actual Estado social de derecho que se consagró en la Constitución de 1991, significa que al principio de la igualdad sustantiva hay que añadirle el reconocimiento del 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 consagró en la Carta un conjunto de funciones que el Estado debe garantizar al respecto,

así como la separación de poderes en tres ramas, cuyas competencias y modalidades de funcionamiento están bien definidas, pero deben ser coordinadas con el fin de cumplir con un único objetivo: la garantía de la dignidad humana (Cuéllar-Saavedra, 2010).

Una de las principales manifestaciones del reconocimiento de la dignidad humana como eje central del sistema jurídico colombiano es aquella de consagrar todos los derechos humanos en la Carta, para establecer la obligación del Estado de respetarlos y poner en marcha mecanismos eficaces para protegerlos, como la tutela, la acción popular, la acción de repetición y la acción de cumplimiento. Esta efectividad particular se ha otorgado a los derechos fundamentales teniendo en cuenta el hecho de que se trata de garantías o privilegios sin los cuales el hombre no podría vivir y no podría desarrollarse como una persona digna; se considera, por otra parte, que es la realización de los derechos humanos la que permite el crecimiento personal y la oportunidad de interactuar con otros individuos en la sociedad a la que se pertenece (Cepeda, 1991).

Además, la incorporación de la cláusula de Estado social y el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales en la Constitución de 1991 le dieron la posibilidad de asegurar su exigibilidad directa por el mecanismo protector de la tutela, cuando estos presentan una conexidad con los derechos fundamentales. Esto ha permitido que la Corte Constitucional amplíe la interpretación de los derechos a la educación y la salud, de acuerdo con las tendencias del constitucionalismo contemporáneo, proporcionando la eficacia económica, social y cultural que nunca antes se había conocido en Colombia (Cepeda, 2001). Además, la Corte Constitucional ha precisado a través de su jurisprudencia lo que son las obligaciones inmediatas del Estado y aquellas cuyo cumplimiento se puede buscar de forma progresiva. El derecho a la educación ha desempeñado un papel decisivo en la evolución de los derechos sociales, ya que es a través del examen de la jurisprudencia producida según las acciones de tutela que se ha podido identificar el contenido y el alcance de este derecho, lo que invalida las teorías desarrolladas en contra de la aplicabilidad de los derechos sociales, que pretenden destacar su incertidumbre y la incapacidad para hacerlos exigibles (López, 2009).

A propósito del derecho a la educación, la Corte Constitucional ha sostenido que

1. La educación tiene una protección especial por parte del Estado, y es un derecho fundamental que puede ser protegido por la acción de tutela;
2. La educación es fundamental para el ejercicio y el goce de otros derechos humanos;
3. El servicio de la educación pública es un fin esencial del Estado;
4. El núcleo esencial del derecho a la educación incluye el acceso a un sistema educativo que proporciona la formación adecuada y el derecho a su funcionamiento continuo;
5. La educación es un derecho y un deber, que crea obligaciones entre los diferentes actores del proceso educativo. (Sentencia T-933 de 2005, de 7 de septiembre, acción de tutela institución universitaria)

En este contexto constitucional, Colombia desarrolló su sistema educativo mediante la Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación, que tiene como objetivo proporcionar una educación de calidad acorde con la dignidad humana. Por su parte, en el derecho internacional, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, también ha reconocido el derecho a la educación, para contribuir al pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del sentido, la dignidad y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación debe, por tanto, permitir que cualquier persona participe efectivamente en una sociedad libre, debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover el mantenimiento de la paz de la Organización de las

Naciones Unidas (ONU) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], s.f.).

En este marco normativo supranacional, el Estado debe desempeñar un papel mucho más humanista en el diseño y la implementación de políticas públicas de educación, asegurando la aplicación efectiva de los principios de la educación obligatoria, gratuita y neutral, con el fin de promover los derechos humanos, con la participación activa de la sociedad, para la construcción de nuevos estándares educativos, persiguiendo un cambio real en los valores que facilite la realización de una educación prioritaria e integral (Lerma, 2007).

En la práctica, en Colombia, muchas personas han tenido que recurrir al poder judicial a través de la acción de tutela para obtener el respeto y la realización del derecho a la educación. Paradójicamente, esta protección judicial individual ha traído un gran obstáculo para el diseño de la política pública de educación, porque el Gobierno termina formulando una política parcializada, que pretende garantizar el derecho individual de quienes entutelan, más que la protección colectiva del derecho a la educación (Castaño, 2008).

Según las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en 2011, con una población de 44.4 millones, solo el 29.2 % de las personas habían pasado por el sistema educativo, es decir, aproximadamente 12 millones de personas, pero esta cifra incluye a estudiantes y maestros de diferentes niveles de educación. El número de profesores es de 501 973, de los cuales el 64 % pertenecen al sector público y el 36 % al sector privado, el 8.1 % al sector público en el nivel preescolar, el 71.9 % en los niveles primario, intermedio y complementario, y solo el 20 % a la educación superior.

La proyección de este año fue de 12.4 millones de estudiantes, que incluye el 79.8 % en el sector público y el 20 % en el sector privado; el 8.5 % de los estudiantes están en preescolar y primaria; el 69.9 % y el 10 % en la educación secundaria; el 1.8 % en los institutos técnicos; y el 9.8 % en las universidades. El número de escuelas es de 24 929, el 57 % en el sector público y el 43 % en el sector privado, y el 98.9 % de ellas son instituciones de educación preescolar, primaria y secundaria.

El costo de la educación es del 3.4 % del PIB en 2012. Los costos son cubiertos por el Sistema General de Participaciones (SGP), con traslados

desde el nivel nacional a las autoridades locales, y el gasto del Gobierno Nacional es del 12 % de sus recursos totales en educación.

Sarmiento (2009), refiriéndose al desarrollo humano en nuestro país, señaló que existen tres velocidades diferentes: una en la capital, la otra en las grandes ciudades y la última en las zonas rurales. Tres velocidades y tres diferentes grados de articulación que satisfacen las exigencias de la globalización. Los resultados de PISA 2009, en las 80 secretarías de educación que tiene Colombia, muestran que 13 de ellas cuentan con estudiantes cuyos resultados se encuentran muy por debajo de la media; alrededor de 61 secretarías cuentan con estudiantes que se sitúan alrededor de la media, y solo 6 de ellas muestran una real eficacia educativa. La igualdad de género sigue siendo un desafío en la sociedad colombiana.

La política de educación pública y la igualdad de oportunidades

La masificación de la transferencia de conocimiento en una sociedad se considera necesaria para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y generar una élite meritocrática. El fenómeno se hace más visible ahora cuando en todas partes se vive el dramático problema del desempleo, y la escuela se sigue viendo como un medio para reducirlo (Veran, 2010).

Lo que está en juego en el análisis comparado de la política pública de educación llevada a cabo en Francia y en Colombia es la contribución al desarrollo de una política adecuada y óptima en ambos países. La política educativa es siempre un conjunto de elecciones voluntarias hechas por una comunidad para organizar lo mejor posible el aprendizaje con el fin de preparar el futuro de la sociedad, que se sabe que está fuertemente influido por la educación (Duverger y Luginbuhl, 2000).

La política educativa se debe siempre tomar como un todo y por ello, por ejemplo, la educación de adultos se ha convertido en una parte integral de los programas oficiales de la política pública de educación, más, de hecho, teniendo en cuenta las evoluciones exteriores a la escuela; la función esencial de la formación inicial consiste en preparar

al estudiante para recibir durante toda su vida la educación continua (Bourdon y Thélot, 1999).

Por este motivo, las políticas educativas no pueden definirse exclusivamente según una lógica puramente instrumental, verificando únicamente la eficiencia económica. Ellas tienen, de hecho, otra vocación que es de tipo cultural, y que consiste en proporcionar a los estudiantes capacidades específicas, a la vez universales y contextuales, para que puedan desarrollarse culturalmente y alcanzar sus propios deseos en el campo de la creación y del consumo cultural (Hartog, Vila, Eicher y Psacharopoulos, 2000).

Por esta razón, cada sistema educativo se inscribe en un contexto cuya especificidad reside en su historia, sus valores, sus sensibilidades, tanto tradicionales como contemporáneas. El análisis comparativo de las políticas educativas, de este modo, adquiere aquí una nueva y particular función desafiante, que es la de permitir verdaderos intercambios, es decir, en condiciones de igualdad, entre las diferentes sociedades en comparación, Francia y Colombia.

Es importante señalar que este estudio de los sistemas escolares y su funcionamiento, desde la perspectiva de sus problemas desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades, implica la comparación de los siguientes aspectos, entre otros, los resultados de los estudiantes en el sistema escolar, la educación según un ciclo básico común y un modelo estándar de formación, la capacitación 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 el Programme for International Student Assessment (PISA), que mostraron que la calidad de los sistemas escolares existentes se debe mejorar: es necesario que la escuela mejore su capacidad de garantizar a cada cual condiciones óptimas y posibilidades de éxito, la oportunidad de adquirir las habilidades que estén a su alcance y por tanto que el éxito académico sea tan independiente como sea posible de la posición social, porque, en teoría, la institución educativa debe ser responsable de la preparación del futuro de la sociedad (Payan-Passeron, 2006).

En esta perspectiva, 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 en la perspectiva universal se convirtieron en los únicos instrumentos fiables que podrían permitir que las autoridades nacionales den a su propio sistema escolar la habilidad de formar no solo hombres justos sino también a los futuros trabajadores que estarán compitiendo con sus vecinos (Dubet, 2010).

En cuanto al ciclo común de conocimientos y habilidades que se está introduciendo en Francia y Colombia, este ha sido un punto central de la comparación entre los dos países, el cual se profundizó habiendo verificado cuáles son los conocimientos transmitidos, su división en disciplinas, su organización en el tiempo escolar y, sobre todo, las pruebas utilizadas para evaluar la adquisición de conocimientos. Por ejemplo, se logró demostrar que entre el sistema centralizado francés, que opera según la obligación del Estado de proporcionar educación gratuita y el sistema colombiano, que es más liberal, privatizado y flexible (ya que permite a los actores del sistema construir sus proyectos de escuela, lo que implica tomar una serie de decisiones acerca de los aprendizajes que se deben transmitir), hay una serie de diferencias muy fuertes que son reveladoras de la representación y colectividad que cada sociedad nacional tiene de ella misma. Esto incluye una representación del lugar que ocupa la educación y del papel de las instituciones educativas (Vecchi y Rondeau-Revelle, 2009).

La formación del profesorado también presenta importantes desafíos en materia de igualdad de oportunidades. Una vez más, la comparación en este campo fue esencial para verificar que la formación de los profesores es un punto central de comparación de la política pública de educación, y puede servir de base para intercambios fructíferos para cada país.

Por último, el papel de los padres como usuarios de la escuela es particularmente significativo en los modelos de funcionamiento de un sistema escolar. Según las opciones que se les otorgue, de acuerdo con el lugar que se les dé en la organización misma de la educación y en su funcionamiento, las consecuencias varían considerablemente (Meirieu, 2000). Una vez más, la comparación respecto de la incidencia de los padres como partícipes de la política educativa y como

responsables de la asistencia a la escuela de sus hijos, en ambos países, ha sido un elemento esencial de la comparación de los sistemas escolares.

Los aspectos que se han venido presentando brevemente fueron desarrollados de manera profunda en la tesis de la que deriva este capítulo. Se han tomado como puntos generales de la comparación que se realizó con el fin de evaluar su interés desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades.

A continuación, se darán algunos datos sobre la oferta actual de las políticas públicas de educación en una perspectiva global, que se desarrollaron en la tesis referenciada.

La política de educación pública en el contexto de la globalización

En el contexto de la globalización, ha aparecido un problema en la política pública de educación⁴ en ambos países, que se convirtió en el tema específico de esta tesis, y que consiste en determinar si la política de la educación pública en Francia y Colombia se está transformando para responder a un enfoque neoliberal y así olvidar los viejos cimientos de la escuela republicana que exige una educación capaz de emancipar a los hombres.

Así es que el último capítulo de la segunda parte de la tesis se dedicó a un análisis en profundidad de la educación actual en su perspectiva global, para verificar si realmente existe una brecha entre las normas de las políticas económicas diseñadas por los expertos económicos que promueven la ideología neoliberal en el escenario mundial,

4 Al respecto, es importante anotar, según Blanco, que “desde siempre, las cuestiones sociales y políticas que preocupan a la sociedad han obligado a los juristas a revisar la rigidez con la que muchos conceptos e instituciones jurídicas fueron introducidos y desarrollados en nuestras sociedades. Esta situación se ha presentado, porque los eventos que presionan cambios y que necesitamos para avanzar como grupos humanos organizados llevan a replantearse sin cesar cómo se debe pensar el derecho, circunstancia que obliga a los juristas a reflexionar permanentemente sobre la articulación del Derecho en la sociedad” (2016, p. 11).

y los referenciales universales de las políticas sociales, en particular, aquellos de la política de educación prioritaria, que surgen de los sistemas de protección de los derechos humanos (Dupré, Jacob, Lallement, Lefèvre y Spurk, 2003).

Así es que se pudo observar que los niveles de la educación ahora se construyen dentro de los espacios económicos integrados, tales como el de la UE en el caso de Francia, o de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y de la ONU en el caso de Colombia, donde el discurso del enfoque cognitivo hace homenaje ritual a los grandes fundadores de los principios de la educación republicana, pero donde la práctica hace que se construyan políticas inspiradas en la lógica neoliberal de la exclusión, cuyas estrategias y acciones se centran en torno al crecimiento económico, en detrimento del desarrollo integral y prioritario del ser humano (Dehousse, 2004).

El tema de la tesis se justifica precisamente en la medida en que los gobiernos de ambos países han tratado de ocultar la orientación que ellos mismos han tomado hacia el neoliberalismo. Así, el diseño y la implementación de políticas públicas en materia de educación desde principios de 1990 se han caracterizado por un discurso gubernamental que hace hincapié en el deber de promover la democratización y masificación de la educación con algunas especificidades, como en Francia, donde las regulaciones y la jurisprudencia pretenden asegurar la educación prioritaria, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía, en tanto que los valores sociales de una república social y democrática, los derechos y deberes de los ciudadanos, la fraternidad y la solidaridad ocupan un lugar significativo en el espacio público y se encuentran en la base del servicio público de la educación obligatoria. Sin embargo, en la práctica, la retórica republicana de Francia sirve para ocultar la aplicación de las estrategias neoliberales macroeconómicas y globales que llevan a mantener la exclusión de los sectores más desfavorecidos de ese país (Van Zanten, 2005).

Se decidió abordar este problema jurídico comparando a Francia y Colombia, aun cuando se trate de países con diferentes niveles de desarrollo, por cuanto, por una parte, la globalización ha creado enfoques unificados y homogéneos en materia de educación que se manifiestan en especial a través de los referenciales universales relativos

al diseño de políticas públicas, que los expertos internacionales recomiendan satisfacer; y por otra, porque en los otros dos países existen élites políticas y administrativas que tienen una estrecha relación con los principales representantes de los poderes económicos y financieros, cuyos intereses finalmente terminan por influenciar las políticas públicas concebidas por la élite dirigente y por los funcionarios públicos de alto rango (Mills, 1993).

Es precisamente esta nueva élite gobernante globalizada la que en ambos países trata de legitimar sus prácticas mediante la invocación de la fraternidad republicana y la solidaridad, comprometiéndose con la realización y la protección de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes de los ciudadanos en la arena pública local y regional. Es esta élite la que ha combinado el discurso sobre el papel de los derechos humanos en el sistema jurídico y la jurisprudencia, con la exigencia de utilizar los instrumentos de la gobernanza en la gestión del sistema escolar, es decir, la implementación de mecanismos que permiten facilitar la inserción del modelo neoliberal en el diseño y en la aplicación de la política económica, que incluye la educación, que es vista más como un factor de crecimiento económico que como un derecho al pleno desarrollo de la persona (Nóvoa, 2001).

Por esta razón, la última parte de la tesis trata de mostrar en detalle la transformación de esta política en los dos países que se comparan, en su último estadio de evolución, un sentido que es claramente aquel de un enfoque neoliberal cada vez más estructurado por la experiencia de los actores internacionales. Y esto es lo que ha determinado, tanto en Francia como en Colombia, la normalización, la unificación y la armonización de los sistemas jurídicos en el ámbito del derecho a la educación, lo que muestra un fuerte contraste con el pluralismo normativo interno que caracterizaba a los dos países en comparación en otras etapas históricas de su desarrollo (Ben-Ayed, 2009).

Esta transformación se lleva a cabo con suficiente rapidez, solo a partir de la década de los noventa. Así es que los dos países se han visto influenciados por circunstancias externas: en Francia, se trata principalmente de las exigencias inherentes a la integración europea, lo que implica la integración de las políticas públicas económicas de esencia neoliberal y en particular la política de educación como factor

de crecimiento económico, sin que se pueda pasar por alto la retórica republicana, de donde surge una contradicción que no se resolverá jamás. La coexistencia de estos dos factores ha desencadenado en una versión muy original del neoliberalismo, con la reserva de necesitar un nuevo consenso y ser una fuente de nuevos conceptos de gobernabilidad, lo que termina permitiendo la sustitución de la solidaridad republicana por el objetivo de reducir las desigualdades sociales volviendo primordial el avance de la economía francesa hacia la internacionalización (Duflo, 2010).

En Colombia, con la entrada en vigor de la nueva Constitución de 1991 y con la legitimidad acrecentada de las recomendaciones que emanan de los organismos internacionales, tales como el Relator Especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), aparece un discurso sobre la educación prioritaria, que exige que el sistema jurídico incluya los elementos mínimos del derecho⁵ a la educación: la accesibilidad, la adaptabilidad, la aceptabilidad y la calidad de esta (Coraggio y Torres, 1999).

Sin embargo, el enfoque de la élite dirigente de los Estados Unidos ha logrado imponerse en todo el continente americano, sometiendo a los países dependientes y periféricos gracias a la difusión de los instrumentos del modelo neoliberal. Este enfoque se ha legitimado en los países periféricos, con la utilización por la retórica de la cultura universal de los derechos humanos, que exige su respeto a nivel local y regional, asimismo, destaca el requisito de la participación ciudadana en la rendición de cuentas, el que a su vez mejora los niveles de gobierno (Vergara, 2005).

En la comparación de los dos países, los líderes se han visto obligados a ajustar sus políticas e instituciones sociales a las exigencias de crecimiento económico que son dominantes en el escenario mundial, donde se encuentran las instituciones supranacionales (UE, ONU, OEA,

5 Durán (2017), en el marco del contexto de la naturaleza jurídica del derecho, ha contextualizado a la iusfilosofía del derecho como parámetro para determinar la razón de ser del derecho, aspecto que es de interés frente a la temática en análisis.

FMI⁶, BM⁷), con el poder de tomar decisiones vinculantes para los gobiernos nacionales. Los dos países, a pesar de sus diferencias, han cedido a la presión de las normas económicas y sociales internacionales y supranacionales, que tienden a homogeneizar, unificar y armonizar los sistemas jurídicos. Al transformar profundamente las obligaciones iniciales de cada Estado con respecto al servicio de la educación pública, se han generado presiones que a su vez han aumentado la desigualdad social y han reducido la capacidad autónoma de acción de los gobernantes en lo que concierne al diseño de la política pública de educación, la cual, sin olvidar que la educación siempre debe servir al desarrollo integral del hombre y de la sociedad en general (Estrada, 2009).

Después de haber puesto de relieve, de manera general, ciertas similitudes en los enfoques de la educación pública que mantienen los dos países bajo el escenario político mundial, es importante precisar la conclusión general a la que se llegó después de este trabajo de investigación.

Conclusión

El problema jurídico abordado se redujo a verificar si la política pública de educación tanto en Francia como en Colombia responde al mismo enfoque neoliberal de la educación, por lo que se logró demostrar que existe una interacción entre los sistemas jurídicos colombianos y franceses sobre la educación, que va más allá de la similitud de las normas, y también se recalcó la consistencia y la proximidad del contenido de las decisiones judiciales relativas a los protagonistas de la educación y a los elementos del derecho a la educación desde el punto de vista de acceso, adaptabilidad, aceptabilidad y calidad. En segundo lugar, se evidenciaron similitudes en cuanto a la estructura general del sistema de educación en ambos países, el papel del profesor, la voluntad de orientar la educación en la perspectiva de la adquisición de un conjunto común de conocimientos y habilidades que contribuyan

6 Fondo Monetario Internacional.

7 Banco Mundial.

a la calidad de la educación y a su función integradora. Esto permite hacer hincapié en la existencia de una cultura jurídica universal en materia de educación.

También se encontró que los dos países han puesto en práctica los referenciales universales del derecho a la educación, que podrían utilizarse en caso necesario para aclarar los conceptos, principios y valores, así como los objetivos esperados, lo que nos acerca más a la elaboración de una teoría general integral y efectiva del derecho a la educación, en el contexto de las sociedades globalizadas.

La interacción de estos dos sistemas jurídicos fue posible por el hecho de que las dos naciones comparten una cultura jurídica común en algunos aspectos: en particular, las dos naciones provienen de la misma familia jurídica, la del derecho civil, y además el derecho público colombiano fue particularmente influenciado por el derecho público francés, sobre todo, en las áreas de derecho administrativo, después de las transposiciones legales que ocurrieron en el siglo XIX, pero también por el derecho constitucional, con la imitación en el derecho interno colombiano de la teoría del bloque de constitucionalidad.

Sin embargo, en las comparaciones jurídicas estáticas y dinámicas que hemos efectuado, se hace imposible pasar por alto las diferencias sustanciales ligadas al rol de las organizaciones internacionales con respecto a las políticas públicas de educación, adoptadas en Francia y en Colombia: Francia debe soportar, sobre todo, la influencia de la UE en ese campo, mientras que Colombia debe someterse en especial a la influencia de las organizaciones internacionales de carácter universal. Por eso, se quiso subrayar la diversidad de actores que intervienen en la definición de las políticas públicas de educación en cada uno de los países comparados, lo que implica siempre una diferencia en los contextos sociales, en las circunstancias estructurales y en las condiciones culturales de cada nación. Así es que se intentó poner de relieve la forma como las normas supranacionales se han venido adaptando a las circunstancias sociales y a la cultura de cada sociedad para su aplicación.

Hemos visto, en primer lugar, que en Francia fueron aprobados rápidamente los estándares educativos establecidos por la ONU y en particular aquellos exigidos por la UE, razón por la cual cuentan con

un sistema de regulación relativamente coherente y homogéneo, además de universal y humanista, que ha permitido a ese país tomar en cuenta fácilmente los derechos sociales y culturales de sus ciudadanos.

En Colombia, el sistema normativo interno en la educación también ha sido influido por el sistema de protección internacional de los derechos humanos⁸ de la ONU, pero también y, sobre todo, por el sistema interamericano de protección de los derechos humanos dentro de la OEA, en la medida en que su órgano judicial internacional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha sido capaz de imponer normas mínimas de educación y en particular con el fin de asegurar la función integradora de estos.

Debemos insistir en las diferencias que caracterizan estos dos procesos de adaptación y de apropiación de la regulación supranacional. En Colombia, por ejemplo, el proceso de adaptación e integración de estas normas supranacionales se realiza a través de diversos actos del Congreso y por medio de las regulaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación), los cuales han sufrido la influencia directa de los mismos actores económicos internacionales que han sugerido a las organizaciones internacionales la necesidad de condicionar la asistencia a los países periféricos a la efectiva aplicación de un enfoque neoliberal de la educación.

De ello se desprende que, si el sistema educativo colombiano tiende a acercarse al sistema educativo francés desde un punto de vista normativo, es decir, desde el punto de vista del derecho estático (en cuestiones tales como los programas o los ciclos comunes, los principios o las normas del derecho constitucional, o incluso las formas de organización y funcionamiento del sistema), desde el punto de vista del derecho dinámico siempre existirán diferencias insalvables entre los dos países.

8 Al respecto, Carreño ha considerado que “el derecho como disciplina social se enfrenta a la posmodernidad y a la arquitectura compleja, que esta conlleva, y que se instituye en tendencia, en forma de existencia de los hombres de este presente” (2016, p. 91).

Esto se debe a que este punto de vista del derecho dinámico conduce a señalar que en el nuevo sistema mundial la imposición de un modelo económico y social neoliberal ha dividido el mundo entre los países desarrollados y los países dependientes, donde existen profundas diferencias entre estos dos tipos de países sobre cuestiones tales como la cantidad de fondos asignados al financiamiento de la educación. Por ejemplo, este tema en particular ha limitado la capacidad de Colombia para obtener buenos resultados desde el punto de vista de la democratización de la educación, de la calidad de la educación y de la integración de las personas más vulnerables⁹, contrario a lo que ocurre en Francia.

Por esto, si queremos comparar un país como Francia, que tiene muchos años de experiencia en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas de educación, y en especial en la realización de los derechos fundamentales consagrados en las normas jurídicas de más alto rango, teniendo en cuenta el carácter social del Estado social de derecho, con un país como Colombia, debemos estar preparados para analizar las principales diferencias en las corrientes de actores involucradas en temas educativos y, en especial, aquellas que son debidas a que el Estado colombiano está lejos de garantizar a toda la población el pleno goce de los derechos fundamentales de la persona.

Dicho esto, se trató de poner en práctica la propuesta de Jobert (2012), según la cual las investigaciones comparativas deben dejar de concentrarse en destacar las diferencias y similitudes entre los sistemas estudiados, y centrarse más bien en la explicación de estos componentes comunes a los procesos de elaboración y diseño de las políticas públicas.

9 Es importante al respecto resaltar que “la educación como derecho fundamental de rango constitucional, se encuentra ampliamente ligada al concepto de los derechos de la infancia; los cuales deben entenderse desde su concepción como una herramienta o ‘mito’ del capitalismo, mediante el cual se incrementa el tiempo de capacitación de los individuos para aumentar los niveles de productividad social y maximizar en el proceso el bienestar social” (Tirado, Bedoya y Blanco, 2016, p. 103).

Por ello, se trató explicar desde el punto de vista del derecho dinámico¹⁰ cómo es que las ideas neoliberales han sido tenidas en cuenta por los diferentes actores de la educación en cada uno de los países comparados, a partir del contexto particular de la globalización de la economía y el derecho. Se logró concluir en ese sentido que en Francia estas ideas neoliberales se han asumido a través del enfoque cognitivo, principalmente elaborado por la Comisión Europea, mientras que en Colombia se han hecho a través del enfoque de las élites gobernantes, por cuanto sigue siendo un país dependiente, y como tal, obligado a complacer las exigencias de los países de América del Norte.

Por esta razón, la política de la educación pública está diseñada en Francia en un sentido más humanista, desde un enfoque cognitivo europeo que conserva el propósito integrador de este, mientras que en Colombia la política de educación refleja el enfoque de las élites y, por tanto, existen menos oportunidades para el pleno desarrollo de sus ciudadanos.

Paradójicamente, estos enfoques tienen características similares, ya que incorporan herramientas de la teoría económica neoliberal, en particular en lo que respecta a la gestión del sistema educativo: 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 instituciones educativas en todos los niveles, los contratos de misión, la flexibilidad de la carta escolar y la contribución del sector privado en la financiación de la educación superior y la investigación.

Se vio también cómo el mayor desafío al cual el modelo neoliberal tiende a responder es el de satisfacer las necesidades del mercado mundial y la economía en mano de obra cualificada y competitiva, al cual la UE añade aquel de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos y la competitividad de Europa en el mundo. Para afrontar estos retos, el modelo neoliberal propone la creación de contenidos curriculares comunes, pruebas estandarizadas y globalizadas,

10 En relación con esto, y según Durán (2016), hoy en día el derecho se siente autónomo plenamente, lo que no quiere decir que no se ignore su complejidad, y como consecuencia de ello, la necesidad de relacionarse con otras ciencias.

la profesionalización de la educación, la escuela digital, la enseñanza de las lenguas extranjeras y la educación para el desarrollo sostenible. Esto es lo que muestran los dos países, pero cada uno a su manera.

En resumen, después de comparar los dos países desde el punto de vista del derecho estático, es posible observar que estos han integrado las normas supranacionales para la educación y, por tanto, tienden a proporcionar una cultura jurídica universal en el derecho a la educación, lo que nos permitirá en un futuro próximo adoptar y aplicar algunos elementos comunes a todos los sistemas jurídicos, sin dejar de lado las interacciones que en realidad pueden ocurrir entre ellos.

Y después de haber realizado una comparación desde el punto de vista del derecho dinámico, hay que señalar que los dos países ahora utilizan herramientas del modelo neoliberal de la educación, tanto en lo que se refiere a la definición de los contenidos de la educación como en lo que respecta a la gestión del sistema educativo. Se trata de un país desarrollado en un caso, y de un país dependiente en el otro, pero los resultados serán siempre divergentes, sin embargo, cualquiera que sean estos últimos, ¡el futuro de la educación está aún por construirse!

Referencias

- Armand, A. y Gille, B. (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. *Rapport IGEN et IGAENR*, 76.
- Bailly, F. y Chatel, E. (2004). La qualité de l'éducation: discussion de travaux économiques récents. En E. Delamotte (ed.), *Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs* (pp. 157-175). Villeneuve-d'Ascq, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain: L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. París, Francia: Seuil.
- Baudelot, C., Leclercq, F., Gobille, B., Chatard, A. y Satchkova, E. (2005). *Les effets de l'éducation: rapport à l'intention du PIREF*. La documentation française.
- Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C. y Goffin, C. (2006). *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des systèmes éducatifs des 25 pays de l'Union européenne*. Lieja, Francia: Service de Pédagogie Expérimentale.

- Ben-Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales*. París, Francia: Presses universitaires de France.
- Blanco Alvarado, C. (2016). Presentación. En *Tendencias jurídicas del derecho público*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid, España: Tauros.
- Bourdieu, P. (1985). L'éducation française: idées pour une réforme. *Le Monde de l'éducation*.
- Bourdon, J. y Thélot, C. (Coords.) (1999). *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. París, Francia: CNRS Éditions.
- Breen, R. (ed.) (2004). *Social mobility in Europe*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Broccolichi, S. (1998). Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des inégalités scolaires. *Ville école intégration*, 114, 35-52.
- Bruno, I., Clément, P., Laval, C. y Clément, P. (2010). *La grande mutation: néolibéralisme et éducation en Europe*. París, Francia: Syllepse.
- Burbules, N. C. y Torres, C. A. (2013). *Globalization and education: Critical perspectives*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Carreño Dueñas, D. (2016). Pensar la oralidad en el contexto del derecho posmoderno. En *Oralidad y derecho de la academia y las prácticas jurídicas*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Carreño Dueñas, D. y Valencia Villamizar, D. (2016). *Historiografía, persona y nación*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Castaño, Y. (2008, marzo 29). *Tutela y derecho a la educación*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-157843.html>
- Cepeda Espinosa, M. J. (1991). *Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Cepeda Espinosa, M. J. (2001). *Derecho constitucional jurisprudencial: las grandes decisiones de la Corte Constitucional*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire*. Rennes, Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Charlier, J. E. (2000). La régulation de l'enseignement de la Communauté française: De la concurrence à la compétition: De la production des normes: légitimation et négociation. *Recherches sociologiques*, 31(1), 29-40.
- Chevallier, J. (2012). La théorie du service public. *Que sais-je?*, 9, 7-8.

- Colombia en PISA 2009 - Mensaje de urgencia a la calidad de la educación. (2010, diciembre 7). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257876.html>
- Constitución Política de Colombia. Recuperado de <http://www.constitucion-colombia.com/>
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1999). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid, España: Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Cour Constitutionnelle, Arrêts de la Cour constitutionnelle T-974 de 1999 et T-925 de 2002, et en particulier l'arrêt T-933-2005 qui réaffirme la ligne de la jurisprudence.
- Cour des comptes. (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. París, Francia: La Documentation française.
- Cuéllar-Saavedra, J. E. (2010). Alcances y límites de la dignidad humana en el contexto de la bioética: una reflexión crítico-antropológica. *Universitas Humanística*, 69, 259-280.
- Dehousse, R. (2004). Du bon usage de la MOC. En R. Dehousse (ed.), *L'Europe sans Bruxelles? Une analyse de la méthode ouverte de coordination* (pp. 72-85). París, Francia: L'Harmattan.
- Derouet, J. L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* París, Francia: Métailié.
- Dubet, F. (2010). L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste? *Les cahiers pédagogiques*.
- Duflo, E. (2010). *Lutter contre la pauvreté: le développement humain*. París, Francia: Seuil.
- Duguit, L. (1894). Des fonctions de l'État moderne: étude de sociologie juridique. *Revue internationale de sociologie*, 3.
- Duguit, L. (1920). *Les transformations générales du droit privé depuis le Code Napoléon*. París, Francia.
- Dupré, M., Jacob, A., Lallement, M., Lefèvre, G. y Spurk, J. (2003). Les comparaisons internationales: intérêt et actualité d'une stratégie de recherche. En S. J. Lallement Michel (Dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (pp. 7-18). París, Francia: Éditions du CNRS.
- Durán Mantilla, J. G. (2016). *Iusfilosofía con ventanas*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.

- Durán Mantilla, J. G. (2017). *Tercera vía en filosofía del derecho*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Duru-Bellat, M. (2004). Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche. En *Quel est l'impact des politiques éducatives? Les apports de la recherche*. París, Francia: Ministère de l'Éducation national.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista? En *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dutercq, Y. (2011), *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation*. París, Francia: De Boeck.
- Dutercq, Y. y Van Zanten, A. (2001). Présentation: l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Education et sociétés*, 2, 5-10.
- Duverger, J. y Luginbühl, O. (2000). Les grands débats éducatifs aujourd'hui Europe. *Revue internationale d'éducation de Sevrés*, 28.
- Estrada Álvarez, J. (2009). Configuraciones de política educativa neoliberal. En Autor, *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Frijhoff, W. (ed.) (1983). *L'offre d'éducation: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*. París, Francia.
- J. Habermas (1994). *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Ediciones G. Gili S. A.
- Hartog, J., Vila L., Eicher, J. C. y Psacharopoulos, G. (2000). Education: Recent points of view of the Economists. *European Journal of Education*, 35(1), 1-95.
- Hirschman, A. O. (1986). *Enfoques alternativos sobre la sociedad de mercado: y otros recientes ensayos más recientes*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Horta, E. (2017). El tiempo de los derechos desde la epistemología jurídica clásica. En *Justicia constitucional. Tomo I*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Hosbawn, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.
- Jobert, B. (2012). *Le tournage au néolibéralisme*. París, Francia: Dalloz.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. París, Francia: Presses universitaires de France.
- Lerma Carreño, C. A. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

- Lesourne, J. (1988). *Éducation & société: les défis de l'an 2000*. París, Francia: La Découverte.
- Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.
- López Pina, A. (1991). *La garantía constitucional de los derechos fundamentales: Alemania, España, Francia e Italia*. Madrid, España: Civitas.
- Lorcerie, F. (2010). Un ordre scolaire défectueux. En S. Broccolichi, C. Ben Ayed y D. Trancart (Coords.), *École: les pièges de la concurrence* (pp. 257-272). París, Francia: La Découverte.
- Lorvellec, Y. (2009). *Rousseau, ou l'éducation naturelle*. Recuperado de <http://rousseauetudes.free.fr/articleRousseaueteducation.htm>
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. París, Francia: Fayard.
- Marrou, H. I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. París, Francia: Points.
- Massardier, G. (2003). *Politiques et actions publique*. París, Francia: Armand Colin.
- McGinn, N. F. (s.f.). *Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas*. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/trends/trends_mcginn/index.aspx?culture=es&navid=201
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents: la grande explication*. París, Francia: Plon.
- Merle, P. (2010). *La démocratisation de l'enseignement*. París, Francia: La découverte.
- Ministère de l'éducation nationale. (s.f.). *Les niveaux et les établissements d'enseignement*. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html>
- Miñana Blasco, C. y Rodríguez, J. G. (2002, abril 30). *La educación en el contexto neoliberal*. Recuperado de <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/eduneoliberal.pdf>
- Milss W. (1993). *La élite al poder*. Ciudad de México: México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Díaz, V. S., Sandoval Mesa, J. A. y Torregrosa Jiménez, N. (2017). El preámbulo de la Constitución Política de 1991: presupuestos de su

- creación y fundamentos de su proyección en el texto constitucional. En *Justicia Constitucional. Tomo II*. Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París, Francia: Seuil.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisbonne, Francia: Educa.
- Nóvoa, A. (2001). The Restructuring of the European educational space: Changing relationships among states, citizens and educational communities. En J. Fink, G. Lewis y J. Clarke (eds.), *Rethinking european welfare: Transformations of Europe and social policy* (pp. 248-277). Londres, RU: Sage.
- Organisation des Nations unies. (1999). *Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation - Le droit à l'éducation des personnes en détention*. Recuperado de <http://www.right-to-education.org/fr/resource/rapport-du-rapporteur-sp-cial-des-nations-unies-sur-le-droit-l-ducation-le-droit-l-ducation>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *L'enseignement supérieur transnational: un levier pour le développement*. París, Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Derecho a la educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/right-to-education/>
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels Adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966 Entrée en vigueur: le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de l'article 27.
- Panitch, L. (2000). El nuevo estado imperial. *New Left Review*, 3, 5-18.
- Papadopoulos, Y. (2001). Transformations du style de l'action publique et responsabilité politique. *Politiques et management public*, 19(1), 165-183.
- Payan-Passeron, A. (2006). *Quelle école pour quels enseignants?* París, Francia: Editions L'Harmattan.
- Pegoraro, L. (2001). Des études sur: La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé. *Revue d'études politiques*, 112, 9-26.
- Piketty, T. (2010). *L'économie des inégalités*. París, Francia: La Découverte.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. París, Francia: Presses universitaires de France.

- Plaisance, E. y Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. París, Francia: La Découverte.
- Pons, X. (2010). Qu'apprend-on vraiment de Pisa? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 54, 51-59.
- Reynaud, J. D. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. En *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 103-113). París, Francia: La Découverte.
- Rimbert, P. (2010). Les places et les chances: Repenser la justice sociale. *Le Monde diplomatique*, 5, 22A-22.
- Rousseau, J.-J. (1750a). Discours sur les sciences et les arts. En *Ouvres III*. París, Francia: Pléiade.
- Rousseau, J.-J. (1750b). Emile. En *Œuvres IV, Pléiade*. París, Francia: Pléiade.
- Sarmiento Anzola, L. (2009). La lumière dans les temps sombres. *Le Monde Diplomatique*.
- Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur. Recuperado de <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>
- Tirado Acero, M. J., Bedoya Chavarriaga, C. y Blanco Alvarado, R. C. (2016). Bioética y transhumanidad: hacia una aproximación al consumo de sustancias nootrópicas en el campo académico. En *Bioética y docencia* (pp. 91-115). Bogotá, Colombia: Ibáñez.
- Tiramonti, G. (1999). *La escuela: de la modernidad a la globalización*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/38089846/La_escuela_de_la_modernidad_a_la_globalizacion_tiramonti.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539091859&Signature=pvuXGFItYGhv7XNUHTqR-TEk25jY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_escuela_de_la_modernidad_a_la_globali.pdf
- Toulemonde, B. (2002). *La Gratuité de l'enseignement, passé, présent, avenir*. París, Francia: Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche.
- Vecchi G. y Rondeau-Revelle M. (2009). *Un proyecto para abordar el ciclo común de conocimientos y de competencias*. París, Francia: Delagrave.
- Verán, J. P. (2010). *La escuela del Estado conquistando Francia: dos siglos de política escolar*. París, Francia: Prensa Universitaria de Rennes.

- Valtriani, P. (2011). *Les politiques sociales en France* (2.^a ed.). París, Francia: Hachette Supérieur.
- Van Haecht, A. (2003). *L'école des inégalités*. Bruselas, Bélgica: Talus d'approche.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. París, Francia: Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. En Y. Dutercoq (ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 28-32). Rennes, Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Van Zanten, A. y Ball, S. (1997). Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1-4, 113-131.
- Vergara Estévez, J. (1999). El modelo neoliberal de democracia. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*.
- Vergara Estévez, J. (2005). La utopía neoliberal y sus críticos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(31), 37-62.
- Wallerstein, I. (1998). *Después del liberalismo* (2.^a ed.). Ciudad de México, México: Siglo XXI.